



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Igualdad de género y atención a la diversidad

Coords.

Luisa Vega Caro

Alba Vico Bosch



Dykinson, S.L.

IGUALDAD DE GÉNERO Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

IGUALDAD DE GÉNERO Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Coords.

LUISA VEGA CARO
ALBA VICO BOSCH

Dykinson, S.L.

2023

IGUALDAD DE GÉNERO Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2023

N.º 152 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2023

ISBN: 978-84-1170-541-7

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	11

LUISA VEGA CARO Y ALBA VICO BOSCH

SECCIÓN I.

EDUCANDO POR Y PARA LA IGUALDAD DE GÉNERO

CAPÍTULO 1. MICROETNOMETRÍA: ¿UN MÉTODO DIAGNÓSTICO FEMINISTA EN EDUCACIÓN?	14

RAFAEL GARCÍA-PÉREZ

MANUEL RODRÍGUEZ-LÓPEZ

CAPÍTULO 2. ANALIZANDO LOS REFERENTES CULTURALES SOBRE LA BRUJA DE ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DESDE UNA PERSPECTIVA FEMINISTA.....	42

BLANCA ESTRELLA ROMERO CARACUEL

ÁNGELES REBOLLO CATALÁN

CAPÍTULO 3. PAUTAS DE ACTUACIÓN PARA LA FAMILIA EN MATERIA DE VIOLENCIA DE GÉNERO: HABLAN LAS ADOLESCENTES SUPERVIVIENTES	60

PATRICIA DE LOS SANTOS-MARTÍNEZ

ÁNGELES REBOLLO-CATALÁN

LUISA VEGA CARO

CAPÍTULO 4. CREENCIAS Y MITOS DEL PROFESORADO DE PRIMARIA SOBRE LA VIOLENCIA DE GÉNERO.....	80

MARÍA PULIDO MORENO

ÁNGELES REBOLLO CATALÁN

CAPÍTULO 5. ANÁLISIS DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN DOS TITULACIONES DE LA UNIVERSIDAD DE LEÓN	96

JUAN RODRÍGUEZ MEDINA

BELÉN CARBALLO LEYENDA

OLGA MOLINERO GONZÁLEZ

CONCEPCIÓN E. TUERO DEL PRADO

CAPÍTULO 6. VIOLENCIA SOLAPADA DE GÉNERO EN LAS UNIVERSIDADES CHILENAS: ¿JUSTICIA RESTAURATIVA O RETRIBUTIVA?.....	112

JOHANNA CARLA VARGAS UGALDE

ISABEL XIMENA GONZÁLEZ RAMÍREZ

**CAPÍTULO 7. LA ACTITUD DE LA ADOLESCENCIA HACIA EL
ENAMORAMIENTO Y LA CONSTRUCCIÓN DE RELACIONES DE PAREJA 128**

RAQUEL MARTÍ SIGNES
LORENA PÉREZ SÁNCHEZ
MAR MONCHO ROSELLÓ

**CAPÍTULO 8. “¿DE VERDAD VAMOS A DECIRLES QUE ESTO ES
ROMÁNTICO?” CONSTRUCCIONES MUSICALES Y AUDIOVISUALES
DE MODELOS DE RELACIONES ROMÁNTICAS DE PAREJA EN LA
JUVENTUD: NUEVAS PROPUESTAS DE ALFABETIZACIÓN
AUDIOVISUAL PARA LA PREVENCIÓN DE VIOLENCIA DE GÉNERO
ORIENTADAS A FUTUROS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN
Y DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN 149**

LAIA FALCÓN

**CAPÍTULO 9. CIBERACOSO EN PAREJAS ADOLESCENTES:
LA IMPORTANCIA DE LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA
DE GÉNERO EN LAS ESCUELAS.....165**

ANA ISABEL AGUSTÍ LÓPEZ
ANA RODRÍGUEZ MARTÍN

**CAPÍTULO 10. HERRAMIENTAS INTERACTIVAS PARA
PREVENIR LAS VIOLENCIAS SEXUALES EN POBLACIÓN JOVEN.
PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA SEXUAL EN RELACIONES
ÍNTIMAS (IPSV). PROYECTO PREVEX 179**

MARÍA ÁVILA BRAVO-VILLASANTE

**CAPÍTULO 11. CREANDO PÍLDORAS EDUCATIVAS:
COEDUCACIÓN EN EL AULA DE LENGUA INGLESA CON
PRIMERO DE BACHILLERATO 200**

COVADONGA SAN MIGUEL LLORENTE

**CAPÍTULO 12. PROPUESTA DE PROYECTO EDUCATIVO PARA
ADOLESCENTES CONTRA LA DESIGUALDAD Y VIOLENCIA DE
GÉNERO DIGITAL EN REDES SOCIALES.....215**

LU ECHEVARRIA BENEDI
VIRGINIA DÍAZ GORRITI
LARRAITZ N. ZUMETA SÁNCHEZ
JARA MENDIA

**CAPÍTULO 13. ANÁLISIS DE LAS CIBERVIOLENCIAS SEXUALES
EN LOS ESPACIOS VIRTUALES: PROYECTO DE INNOVACIÓN
DOCENTE CON ALUMNADO DE CRIMINOLOGÍA 245**

ALBA ADÁ-LAMEIRAS

**CAPÍTULO 14. UN ANÁLISIS DE LA LITERATURA CON PERSPECTIVA
DE GÉNERO SOBRE INTELIGENCIA ARTIFICIAL:
PROPUESTAS PARA LA EDUCACIÓN EN TRABAJO SOCIAL 260**

GABRIELA ESTEFANÍA VÁSQUEZ-PEÑA

SECCIÓN II.
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y LAS NUEVAS HERRAMIENTAS PARA
UN AULA INCLUSIVA

CAPÍTULO 15. EL POTENCIAL DE LAS APP EDUCATIVAS EN EL ÁMBITO SOCIAL Y ACADÉMICO CON EL ALUMNADO EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL	278
ISABEL MARTÍNEZ-CARRERA CRISTINA SÁNCHEZ-MARTÍNEZ SARA MARTÍNEZ-CARRERA ALEXANDRE ALONSO-CARNICERO	
CAPÍTULO 16. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA ENSEÑANZA BÁSICA: UN ESTUDIO EXPLORATORIO A PARTIR DE LAS CONCEPCIONES DEL PROFESORADO.....	296
GABRIEL H. TRAVÉ GONZÁLEZ JOSÉ RAMÓN MORA MÁRQUEZ	
CAPÍTULO 17. APORTES DE LA EDUCACION GEOGRAFICA A LA INTERCULTURALIDAD EN EDUCACIÓN BÁSICA.....	312
DANIEL LLANCAVIL LLANCAVIL	
CAPÍTULO 18. OLHARES SOBRE A POBREZA – CONCEÇÕES DE ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR	334
LUÍSA CARVALHO ISABEL FERREIRA AMÉLIA MARCHÃO	
CAPÍTULO 19. JUEGOS SERIOS: PERSONALIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE EN PERSONAS CON TDAH	355
LUIS LARA GRANADO IRIS BARRAJÓN LARA ALBA GARCÍA VEGA	
CAPÍTULO 20. UN SISTEMA DISTRIBUIDO SERVERLESS PARA LA CREACIÓN DE CLASES-3D: UN ENFOQUE INCLUSIVO	374
DAVID PACIOS IZQUIERDO	
CAPÍTULO 21. EL DISEÑO DE METODOLOGÍAS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS PARA ATENDER AL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES NO DIAGNOSTICADO EN EL AULA	394
MARÍA DOLORES PÉREZ ESTEBAN NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL ISABEL MERCADER RUBIO	

CAPÍTULO 22. LA CREACIÓN DE MATERIALES Y CONTENIDOS DIGITALES COMO HERRAMIENTA PARA DESARROLLAR INTERVENCIONES INNOVADORAS EDUCATIVAS QUE PERMITAN ATENDER AL ALUMNADO CON NEE EN EL AULA	409
MARÍA DOLORES PÉREZ ESTEBAN	
NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL	
ISABEL MERCADER RUBIO	
CAPÍTULO 23. LA CREACIÓN DE UNA CULTURA INCLUSIVA PARA UNA INCLUSIÓN EDUCATIVA	424
ANA INMACULADA MARTÍNEZ GONZÁLEZ	
MARÍA DE LOS ÁNGELES TRIVIÑO GARCÍA	
CAPÍTULO 24. TECNOLOGÍAS DIGITALES Y MENORES EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL: PANORÁMICA SOCIOEDUCATIVA	438
ALEXANDRE ALONSO-CARNICERO	
SARA MARTÍNEZ-CARRERA	
ISABEL MARTÍNEZ-CARRERA	
CRISTINA SÁNCHEZ-MARTÍNEZ	
CAPÍTULO 25. PRÁCTICAS INCLUSIVAS PARA LOS HABLANTES DE HERENCIA EN LAS CLASES DE LENGUA EXTRANJERA	455
MARIA CECILIA AINCIBURU	
CAPÍTULO 26. INNOVAR AL CUADRADO. APRENDIAJE BASADO EN JUEGOS (ABJ) AUNADO CON LA FILOSOFÍA APRENDIZAJE-SERVICIO (APS) EN LA MISMA EXPERIENCIA EDUCATIVA.....	476
JORGE DE JUAN FERNÁNDEZ	
CAPÍTULO 27. PEER INSTRUCTION PARA TRANSMITIR EXPERIENCIAS DE ÉXITO EN COMUNICACIÓN INTRECULTURAL...	494
PATRICIA IZQUIERDO-ÍRANZO	

SECCIÓN III
RETOS DIGITALES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

CAPÍTULO 28. "TIKTOK RACKET": UNA INNOVACIÓN DOCENTE PARA EL DESARROLLO DE LOS FUNDAMENTOS TÉCNICO-TÁCTICOS DE LOS DEPORTES DE RAQUETA A TRAVÉS DE TIKTOK	514
ALEJANDRO LARA-BOCANEGRA SAMUEL LÓPEZ-CARRIL SAMUEL MANZANO-CARRASCO	
CAPÍTULO 29. REDES SOCIALES PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y EL APRENDIZAJE DEL ALUMNADO	534
INGRID MOSQUERA GENDE	
CAPÍTULO 30. REFLEXIONES SOBRE EL PODER DIGITAL A TRAVÉS DE BLACK MIRROR	557
ALFONSO BALLESTEROS	
CAPÍTULO 31. APRENDIZAJE ENTRE IGUALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DESDE LAS VOCES DEL ALUMNADO.....	569
DAVID PASTOR ANDRÉS NAGORE GUERRA BILBAO IÑIGO RODRÍGUEZ TORRE	
CAPÍTULO 32. COMUNICACIÓN E INTELIGENCIA COLECTIVAS: UNA INICIATIVA DE APRENDIZAJE NO FORMAL INTERDISCIPLINAR ENTRE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.....	587
LAIA FALCÓN	
CAPÍTULO 33. THE UNIFIED FUNCTIONALITY MODEL OF WORKING MEMORY: NEW BILINGUAL EVALUATION SYSTEM. 600	
CARLOS ANDRES RESTREPO ZAPATA	
CAPÍTULO 34. EVALUAR UNA TAREA COMPLEJA Y DE CALIDAD MEDIANTE EL USO DE UNA RÚBRICA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES.....	617
JON LAS HERAS ASIER ARCOS-ALONSO	
CAPÍTULO 35. APRENDIZAJE-SERVICIO EN PROYECTOS UNIVERSITARIOS EN EL ÁMBITO DE LA COMUNICACIÓN.....	644
MARÍA ROMERO CALMACHE ELENA CAPAPÉ POVES HÉCTOR JAVIER OLIVA CANTÍN	
CAPÍTULO 36. INSTANCIAS EFECTIVAS DEL LIDERAZGO EN LA VINCULACIÓN CON EL MEDIO EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO.....	658
FERNANDO DÍEZ EVELYN PIZARRO	

CAPÍTULO 37. LA INCORPORACIÓN DE UNA PERSPECTIVA CURRICULAR CRÍTICA PARA LA CONSECUCCIÓN DE LA IGUALDAD DE GÉNERO EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA.....	678
ROCÍO SÁNCHEZ RUIZ	
CAPÍTULO 38. LA MÚSICA EN INTERNET Y SU IMPACTO EN MENORES: LA IMPLICACIÓN PARENTAL.....	700
PALOMA BRAVO FUENTES 700	
CAPÍTULO 39. EDUCACIÓN MUSICAL Y ACOSO LABORAL: PERCEPCIÓN DOCENTE	714
ANA MERCEDES VERNIA CARRASCO	
CAPÍTULO 40. FORMAÇÃO A DISTÂNCIA, A MUDANÇA DE PARADIGMA! UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE O SECTOR PRIVADO,O SECTOR PÚBLICO E A ACADEMIA EM PORTUGAL	734
VANESSA HENRIQUES ANTUNES	
CRISTINA NASCIMENTO	

Lograr la igualdad de género y la inclusión de la diversidad es fundamental en todos los contextos, pero es una tarea fundamental en el ámbito educativo ya que desde la educación se debe formar para tomar conciencia de que estos dos grandes referentes constituyen un requisito indispensable para lograr sociedades más justas, dignas y prósperas. La igualdad de género se enfoca en garantizar la igualdad entre hombres y mujeres, mientras que la atención a la diversidad amplía esta perspectiva para incluir una variedad de identidades y características personales. Ambos conceptos comparten el objetivo de crear sociedades más justas e inclusivas, donde todas las personas tengan la oportunidad de desarrollarse plenamente y vivir sin discriminación.

En resumen, la igualdad de género es una parte esencial de la atención a la diversidad, que se centra en garantizar que las diferencias de género no sean una fuente de desigualdad y discriminación. Ambos conceptos son fundamentales para promover sociedades equitativas y respetuosas de los derechos de todas las personas. Promover la igualdad de género y combatir la violencia de género son objetivos interconectados que requieren esfuerzos a nivel social, cultural, político y legal para lograr sociedades más seguras.

Por ello, en la sección A, ***“Educando por y para la igualdad de Género”*** se presentan 14 capítulos formado por una gran diversidad de trabajos y experiencias educativas donde se trabaja sobre la importancia de formar desde una perspectiva de género en los diferentes ámbitos educativos y a los agentes que forman parte de ella como alumnado, familia y profesorado. Estos últimos, han de formarse en materia de género a través de un análisis sobre cómo abordar la igualdad de género en la escuela, autoevaluando el propio sistema de valores, con la intención de que sea apto para su transmisión en la práctica educativa y para contribuir a la eliminación de mitos y falsas creencias sobre violencia de género que puedan afectar la práctica profesional por sesgos de género.

En la sección B, de este libro, denominada ***“Atención a la diversidad y las nuevas herramientas para un aula inclusiva”***, realiza un recorrido por una gran variedad de estudios encaminados hacia una educación más igualitaria, basada en la equidad y normalización de la diversidad. A través de los diferentes capítulos se abarcan temas tan interesantes como diferentes formas de fomentar el trabajo en equipo y motivación del alumnado a través de la utilización de aplicaciones educativas (App) en el ámbito social y académico que ha demostrado ser una herramienta valiosa para enriquecer el proceso de aprendizaje y promover la participación activa de los estudiantes, hasta cómo trabajan los diferentes agentes educativos para derribar falsos mitos relacionados con estas temáticas.

Por último, la sección C, denominada ***“Retos digitales en el proceso de enseñanza aprendizaje”***, se divide en 13 capítulos donde se hace un recorrido por diversas innovaciones educativas en la era digital dirigidas tanto al alumnado como al profesorado, dando lugar a nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje más equitativos. Este panorama plantea un desafío importante a los distintos agentes educativos que tienen que dar respuesta a las diferentes necesidades del alumnado y desarrollar experiencias pedagógicas innovadoras, tanto desde los contextos de educación formal como no formal, que faciliten el aprendizaje a lo largo y ancho de la vida.

Por todo ello, a lo largo de los diferentes capítulos que conforman este libro se va conformando toda una red de buenas prácticas y herramientas a tener presentes como profesionales de la educación para que tienda a configurarse como un espacio cuya sociedad, cultura, y políticas se orienten a favorecer la participación plena y un aprendizaje personalizado donde la perspectiva de género se incorpore como uno de los elementos esenciales para conseguir una educación igualitaria e inclusiva.

LUISA VEGA CARO Y ALBA VICO BOSCH
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Sevilla

SECCIÓN I

EDUCANDO POR Y PARA LA IGUALDAD DE GÉNERO

MICROETNOMETRÍA: ¿UN MÉTODO DIAGNÓSTICO FEMINISTA EN EDUCACIÓN?

RAFAEL GARCÍA-PÉREZ
Universidad de Sevilla

MANUEL RODRÍGUEZ-LÓPEZ
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

Presentamos un nuevo método de investigación diagnóstica en educación, el método MicroEtnoMétrico (MEtM) que ha surgido como respuesta a un problema de investigación-acción feminista muy concreto:

¿Cómo se pasa de la ceguera de género a la conciencia de género?

Este problema deviene concretamente de los estudios sobre “educabilidad de género” en el alumnado universitario español; un problema de estudio que venimos abordando diversos equipos nacionales e internacionales coordinados actualmente en un proyecto de I+D. Esta temática cobra cada día una mayor relevancia y trascendencia tratando de anticipar posibles barreras y aspectos que condicionen el camino de las universidades hacia un currículum sensible al género, lo que supone actualmente nuestra línea científica principal (Rebollo-Catalán y García-Pérez, 2023; García-Pérez y Rodríguez-López, 2021; García-Perales, 2012). Y es en este marco donde cobra sentido y se plantea la idea de la “MicroEtnoMetría”, que explicamos realizando un estudio piloto dentro Grupo de Investigación DIME-Hum833 (PAIDI) de la Universidad de Sevilla: y, que se vincula como un esfuerzo preparatorio del proyecto SIMONE “Hacia un currículum sensible al género en la formación inicial del profesorado” (PID2021-122206NB-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación Español y dirigido por la Dra. Ángeles

Rebollo Catalán. En este marco emerge el Ágora de Investigación-Acción Feminista SIMONEPROYECT@ donde se ha gestado la idea de la “microetnometría” y su método empírico.

Exponemos esta nueva idea con un ejemplo, un estudio piloto multicaso con paridad de género (6 hombres y 6 mujeres); siendo esta, quizás, la primera y única aportación dentro de la línea de trabajo que facilita este nuevo método. Constituye un buen ejemplo por su sencillez y porque remarca el carácter feminista del modelo de diagnóstico MicroEtnoMétrico, no solo temáticamente y por sus objetivos, sino también por la naturaleza de la metodología aplicada. Esta supone la primera presentación de la idea de microetnometría a la comunidad científica, no hemos encontrado otros estudios que utilicen la estrategia metodológica aquí propuesta. Veamos de qué trata el ejemplo concreto:

FIGURA 1. Operativización del desarrollo de conciencia de género.



Fuente: Elaboración propia

Para operativizar la teoría implicada en la aproximación empírica se formaliza el paso de la ceguera a la conciencia de género como un complejo

recorrido formativo a modo de proceso multinivel que implica considerar etapas en el desarrollo como:

1. CEGUERA DE GÉNERO (distorsión cognitiva – pensamiento distorsionado de género – flexibilidad discursiva de género).
2. METACOGNICIÓN DE GÉNERO (reglas y patrones organizadores del razonamiento de género).
3. ESTILO DE PENSAMIENTO DE GÉNERO (género discursivo y lenguaje social de género).
4. COMPETENCIA DE GÉNERO (resolución de problemas con perspectiva de género).
5. CONCIENCIA DE GÉNERO (reflexión-acción/construcción de género – Doing Gender).

La figura 1 expone la cascada de *saltos cualitativos* en la conciencia de género individual mediante un conjunto de indicadores de avance en la adquisición de una conciencia de género.

Para el ejemplo actual nos centramos sobre el primer escalón del desarrollo de la conciencia de género. Este implica superar la ceguera de género sustituyendo mitos patriarcales de violencia contra las mujeres y estereotipos sexistas por auténticos conceptos científicos y actitudes de respeto e igualdad ante la diversidad. Estos microprocesos formativos deben entenderse como experimentos de carácter discursivo que, en este estudio concreto, se han operativizado como una interacción entre iguales (en diadas de enseñanza y evaluación recíproca entre estudiantes universitarios/as en las que algún componente sin ceguera de género ejerce la responsabilidad dialógica de la formación).

El tipo de pensamiento con perspectiva de género que perseguimos lograr no se adquiere naturalmente, sino que requiere de apoyo educativo para superar una serie de desafíos formativos (digamos que a contracorriente sociocultural), en este estudio piloto hemos “puesto la lupa” sobre un aspecto muy concreto y al comienzo del proceso, y sobre este, analizamos un pequeño fragmento del desarrollo que intencionalmente hemos provocado (Werstch & Stone, 1978) durante los microexperimentos formativos (Figura 2). En ese plano microgenético del desarrollo construimos conocimientos diagnósticos con una perspectiva dinámica

FIGURA 2. Plano microgenético: secuencia de episodios discursivos y enunciados desarrollados en el marco de un microexperimento.



– 17 –

solo puede apreciarse longitudinalmente y en este sentido causal-dinámico provocando un desarrollo educativo, a pequeña escala, paso a paso, aludiendo al plano microgenético del desarrollo poniendo atención sobre los elementos que juegan su papel en la zona de desarrollo próximo (García-Pérez y Rodríguez-López, 2021; 2006; Wertsch & Hickmann, 1987; Wertsch & Stone, 1985).

Cabe decir que este ejemplo, como se ha señalado, se concreta a conveniencia para la etapa y puntos iniciales del proceso de desarrollo de la conciencia de género, que implica avances muy iniciales desde la ceguera hacia la conciencia de género. Por tanto, el estudio piloto aborda una mínima parte del problema en estudio. Para abordar otros saltos cualitativos más complejos y avanzados puede aplicarse el enfoque microetnométrico pero basado en instrumentos de medida y evaluación que sean idóneos y tal vez más complejos (rúbricas, test...) que puedan aportar su métrica teórico-empírica y plantear diseños distintos para tratar otras fases del proceso de construcción de la conciencia de género. La métrica de los instrumentos cuantitativos elegidos para los estudios microetnométricos se utiliza como base tanto para las entrevistas como para contabilizar los avances dialógicos en base a «microexperimentos» longitudinales a muy corto plazo, casi instantáneos, pero que muestran una perspectiva causal-dinámica del cambio y proceso de cuestionamiento de la mentalidad patriarcal.

Para finalizar resaltando la actualidad e importancia de la temática tratada en este diagnóstico de género dinámico y autentico, hemos elegido como elemento motivador la lección de mala educación y el ejemplo de CEGUERA DE GÉNERO que nos dieron los y las jóvenes de sendos colegios mayores universitarios a inicios de este curso en Madrid, noticia recogida en El País (publicación digital) (Silió, 2022).

2. ALGUNOS FUNDAMENTOS PARA EL EJEMPLO DE APLICACIÓN DEL MÉTODO MICROETNOMÉTRICO

Definida en el marco del diagnóstico “educativo” (formativo), la *microetnometría* es un proceso “dialógico” (guiado) de aprendizaje auto-reflexivo de toma de conciencia, a partir del conocimiento de uno/a

mismo/a en relación con los desafíos de género. Es una metodología diagnóstica "nueva" (aunque es solo la integración de anteriores métodos de investigación educativa) que combina el *microanálisis etnográfico de la interacción educativa* en la zona de desarrollo próximo con la *metodología de la medición educativa más CUANTITATIVA y tradicional* (en nuestro ejemplo la escala Likert de mitos IPVAW), pero sirviendo esta como punto de partida en la construcción de género, lo que nos permite la abducción de hipótesis sobre el pensamiento distorsionado de género en *experimentos formativos microgenéticos*, considerando el cambio momento a momento, en el *desarrollo de la conciencia de género* bajo la influencia educativa de alguien más experto (enseñanza recíproca entre "iguales" en este estudio piloto).

Es evidente que el diagnóstico tradicional no es feminista, y partiendo desde esa visión tan tradicional el diagnóstico se ha ido haciendo progresivamente menos patriarcal y más innovador, acercándose más a los valores feministas (y a las teorías constructivistas, conexionistas y socioculturales). En la microetnometría conciliamos todo el bagaje tradicional como base para la construcción de conocimientos post-positivistas más profundos y cualitativos, pero utilizando el marco métrico inicial como fondo para la emergencia y contraste de la teoría.

Es un método para estudiar los rasgos del pensamiento en acción (y su cambio) mediante entrevista cualitativa y *Microanálisis Etnográfico* de la Interacción Discursiva en el marco de los experimentos, pero dentro del marco conceptual y empírico de un reconocido instrumento en el diagnóstico de género cuantitativo (respetando además su propia métrica), como ocurre con las escalas MIPVAW o ASI en el ejemplo.

También es necesario citar algunos fundamentos teóricos que afectan tanto a la metodología como al modo en se ha concretado. Por ejemplo, elegimos trabajar con casos individuales, para desarrollar estudios multicases, pero se podría haber realizado también con grupos de discusión en las aulas con lo que los fundamentos del análisis microetnográfico no serían los mismos, en diadas colaborativas entre iguales (o asimétricas –en nuestro caso son un poco asimétricas porque uno de los miembros de la diada no puede tener ceguera de género-) tenemos una tradición analítica microetnográfica distinta a la de grupos. Si se desea comparar

ambas vertientes complementarias pueden consultarse los trabajos de García-Pérez (2001) y Rebollo-Catalan (1999). Veamos los fundamentos que se conjugan en la microetnometría concreta, en diadas, con métrica Likert de fondo, que mostramos como ejemplo:

a) En principio podrían considerarse implicadas todas las Teorías de la Medición Educativa (Clásica y Representacional), las Teorías de los TEST (TCT, TG, TRI), así como cualquier tipo de sistema de evaluación “métrico”, siempre que sea previamente formalizado y bien calibrado en el marco de alguna teoría. En el ejemplo piloto, y para que lo entienda la comunidad no experta en investigación cuantitativa, se aplica el método con sistemas de escalamiento psicológico tipo Likert (informes de sí mismo), la versión “métrica” más sencilla de entender y manejar, pero caben todas las aproximaciones. En *saltos cualitativos de mayor complejidad* ya vemos la utilidad de otras técnicas de diagnóstico, por su métrica y por su estructura conceptual; p.e., tests metacognitivos de seguridad, coherencia y realismo en autoconciencia del conocimiento de género (García, Salas, Rodríguez y Sabuco, 2013).

b) La consideración del desarrollo cultural y del cambio de mentalidad mediada por la participación de agentes e instrumentos culturales, la Teoría Sociocultural, la microgénesis y el método microgenético, experimentos formativos (micro-experimentos longitudinales a corto plazo del desarrollo) desde la escuela Vygotskiana (Wertsch, 1987; 1989; 1993; 1994; 1998), considerando la regulación en la zona de desarrollo próximo y los procesos de mediación (re-construcción de significados) que indican la agencialidad, definida como la capacidad que tiene un sujeto para realizar una acción. Lo que depende del dominio de los instrumentos y del conocimiento adecuado de la situación dialógica por parte de los individuos (Ramírez, 1995); por ello, sus operaciones concretas en el marco de la acción discursiva (intento de manejo de ideas con perspectiva de género en defensa de sus posicionamientos) nos van a indicar en un sentido causal-dinámico la situación diagnóstica inicial y los cambios que se van logrando. Como realizamos todo este proceso sobre la base de un instrumento cuantitativo de evaluación, las interpretaciones están muy situadas y contextualizadas, operando desde la lógica del aprendiz para ir superándola con el apoyo de otra persona más

experta. De esta forma, la métrica de fondo nos permite medir el grado de cambio mientras la *dialogicidad construye género* y deja el rastro para investigar los logros progresivos, por lo que se une tanto la perspectiva diagnóstica e investigadora con la *intervención educativa*. El análisis de las interacciones educativas en diadas, desde el prisma sociocultural, proviene de estudios que analizan la intersubjetividad: a) las interacciones en el ámbito de la institución escolar formal (Brown & Palincsar, 1989; Cala, 1999; Rebollo-Catalán, 1999; García, 2001); b) las interacciones entre iguales (Forman y Cazden, 1985; Tudge y Rogoff, 1995); y, c) las interacciones adulto-niño en situaciones de enseñanza (Rogoff, 1993; Wertsch, 1989; Santamaría, 1997). También la idea de Acción Mediada propuesta por Zinchenco (1999), que destaca la idea de mediación sociocultural que tiene incidencia en una visión del mundo psíquico en la que los medios, la enseñanza, o genéricamente la intervención social, operan como mediadores culturales. Cole (1999) también propone líneas con derivaciones de este enfoque sociocultural con los estudios de las interacciones digitales y la educación con TIC.

c) Teoría Doing Gender como base en la consideración del proceso de mejora educativa como un proceso de prácticas discursivas situadas, lo que acontece en nuestro método bajo la teoría y la métrica de los instrumentos de fondo. Este enfoque teórico, propuesto por West, Candance & Zimmerman (1987), denominado “Doing Gender” según el cual el género se “hace/construye” (doing) más que se “es” (being). Este enfoque pone el énfasis en cómo la organización social ejerce su influencia a diferentes niveles (sociocultural, relacional y personal) en la configuración de la identidad y de la cultura de género. De acuerdo con este enfoque el género es una forma de dar sentido a las acciones, es decir, es un sistema de significados que organiza las interacciones y les da un sentido y direccionalidad. Este enfoque, desarrollado por autoras como Crawford y Chaffin (1997) y Crawford (2006), ha sido posteriormente aplicado al diagnóstico de género en la escuela andaluza por Rebollo et al. (2011) bajo la idea de “School Doing Gender”. La idea es que el género se construye cada día en las interacciones socioculturales, las cuales implican acciones y competencias relacionales de género en los contextos sociales y educativos.

d) Un concepto feminista del Diagnóstico en Educación (auténtico, participativo y formativo en sí mismo) y de su realización bajo la idea de Enseñanza Recíproca entre iguales (propuesta por Palincsar y Brown y desarrollada por Werstch) o bajo mayor asimetría entre los elementos de las diadas (obviamente caben diseños de grupo). Con la idea de Potencial de Aprendizaje y enriquecimiento metacognitivo que emana de la Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural de Feuerstein; la cual, en sus propias palabras, se propuso por el interés de ver cómo la gente llega a ser capaz de modificarse mediante procesos cognoscitivos para adaptarse a las exigencias de la sociedad (Noguez, 2002). Se alude al plano metacognitivo y su papel en la formación de la conciencia. Flavell (1976; 1987) propone el constructo “metacognition” para la regulación del acto cognitivo. Brown (1987); Palincsar (1989); Palincsar, Brown y Campione (1993), aportan ideas sobre movilización del plano metacognitivo y la formación de la autoconciencia del saber. Cala (2002) investiga la relación entre cognición, metacognición y actitudes como representaciones individuales previas que orientan la acción individual. Partimos de la noción de que el conocimiento, desconocimiento o el falso conocimiento (pseudoconceptos, como los mitos y estereotipos) que se han internalizado sobre el sexo/género, identidad y orientación sexual, y también sobre violencia y dominación de las mujeres puede afectar al sistema de creencias, actitudes y comportamientos; al tiempo que al potencial de aprendizaje de las competencias sobre género e igualdad.

e) Teoría y metodología sobre las Técnicas Narrativas y Discursivas; y, su integración en estudios mixtos, considerando las posibilidades analíticas (Cuan-cual/Cual-cuan) bien articuladas. Una de las líneas de investigación sociocultural que abordan el estudio de las interacciones educativas señala hacia los discursos en el aula por su capacidad reguladora (Galbraith, Van Tasell y Wells, 1997; Rogoff, 1993; Méndez y Lacasa, 1995). Como ha señalado Mercer (1996), el lenguaje es nuestro principal instrumento cultural y el discurso mediado por este instrumento constituye una manifestación del pensamiento “en acción”.

f) Teorías sobre el Análisis del Discurso, donde aplicamos Microanálisis Etnográfico de la Interacción Educativa (Teoría dialógica de la

comunicación) y el trasfondo del discurso educativo como Acción Comunicativa orientada a la influencia educativa que nos permite conectar la teoría de Habermas (2001) con el análisis microetnográfico de la interacción (Erickson, 1992; Jacob, 1997; Gee y Green, 1998). En el enfoque sociocultural, Wertsch y Hickmann (1987) y Ramírez (1995), definen y utilizan en las investigaciones *el episodio de interacción* como unidad de análisis de las interacciones diádicas, siendo habitual un doble juego o plano analítico. El de la acción conjunta y “orquestada” (Grannott, 1998) que representan los episodios de interacción; y, cada *enunciado* que los compone de forma anidada y que representan la unidad más básica con sentido total discursivo. Aquí es clave la idea de Mijail Bajtín (1995) sobre dialogicidad, para dar coherencia al enunciado como unidad analítica, junto con las claves que aporta Wertsch (1993) sobre las ideas bajtinianas aplicadas en psicología, son muy relevantes para el desarrollo de la metodología cualitativa dentro de la microetnometría que hemos realizado. La teoría dialógica de Bajtín, con conceptos operativizables como “los lenguajes sociales y los géneros discursivos”, ha sido una influencia clave en los trabajos que estudian la internalización (Wertsch, 1998; De Pablos, Rebollo y Lebres, 1999) y que analizan la mediación semiótica (Wertsch, 1994; Santamaría, 1997) dentro del proceso de formación de la conciencia individual, algo que ya se ha aplicado en educación al desarrollo de la “conciencia ecológica” en el ámbito de la Educación de Personas Adultas (García-Pérez, 2001; Rebollo-Catalán, 1999).

A continuación presentamos el ejemplo, pero no sin advertir que no profundizaremos en el “camino de vuelta de los datos” (CUAL-cuan) cuyo modo de procedimiento puede conocerse en los dos últimos trabajos citados; y, nos centramos en el aspecto que supone más novedad, “el camino de ida” (CUAN-cual) donde constan las innovaciones sobre cuantificación y estudio de la flexibilidad cognitivo-discursiva.

3. EL MÉTODO MICROETNOMÉTRICO: UNA APLICACIÓN

Es un método para estudiar los rasgos del pensamiento en acción (y su cambio) mediante entrevista cualitativa, aplicando Microanálisis

Etnográfico de la Interacción Discursiva en los experimentos formativos; pero, toda la discusión y el proceso de influencia educativa se sitúa dentro del marco conceptual y empírico de un reconocido instrumento cuantitativo del diagnóstico de género (respetando su métrica). En nuestro ejemplo, la escala Likert de aceptación de mitos de violencia contra las mujeres –MIPVAW- (figura 3).

FIGURA 3. Escala “aceptación de mitos de violencia contra la mujer”

A continuación, se presenta un conjunto de frases que describen ideas, opiniones y creencias que has podido escuchar con más o menos frecuencia. Lee detenidamente cada frase y responde con sinceridad en qué medida es verdadero o falso para ti lo que en ellas se dice, marcando con un “X” la opción que mejor identifica tu posición:

1: Completamente falsa; 2: Bastante falsa; 3: Ni verdadera ni falsa; 4: Bastante verdadera; 5: Completamente verdadera

	CF	F	¿?	V	CV
1. Los hombres pegan a sus parejas porque están sufriendo o están enfermos	1	2	3	4	5
2. La violencia de género es una cuestión privada de las parejas y es mejor no meterse	1	2	3	4	5
3. Un hombre que maltrata a una mujer es un enfermo	1	2	3	4	5
4. Cada pareja es un mundo y lo mejor es no meterse aunque parezca que haya violencia de género	1	2	3	4	5
5. Una mujer que quiere a un hombre no lo abandona aunque sea violento	1	2	3	4	5
6. Los hombres maltratan a sus parejas porque a su vez fueron maltratados de niños	1	2	3	4	5
7. Ahora parece que todo es violencia de género. Se exagera demasiado	1	2	3	4	5
8. Para una mujer es mejor aguantar algunas violencias de la pareja que quedarse sola	1	2	3	4	5
9. Hombres y mujeres son violentos por igual en la pareja	1	2	3	4	5
10. Que un hombre sea violento con su pareja no quita que sea buen vecino, buen trabajador o buen amigo	1	2	3	4	5
11. Un hombre puede ser violento con una mujer y no serlo con otra	1	2	3	4	5
12. Un hombre que maltrata a su pareja puede ser un buen padre	1	2	3	4	5
13. Muchas de las denuncias por violencia de género son falsas	1	2	3	4	5
14. Las leyes benefician a las mujeres perjudicando a los hombres	1	2	3	4	5
15. Los hombres maltratadores han tenido una vida muy dura y eso los ha hecho así	1	2	3	4	5

Fuente: García-Pérez, Rebollo-Catalán y De la Mata (2019).

Desarrollamos un estudio empírico multicasos, sobre el cambio cognitivo de género en alumnado universitario (6 hombres y 6 mujeres), tratando de mostrar el alcance de una innovación científico-metodológica específicamente pensada para desarrollar la idea de *un diagnóstico feminista en educación*. El *Método MicroEtnoMétrico (MEtM)*, tiene como punto de partida el análisis de las respuestas de los participantes a una escala likert sobre mitos patriarcales de violencia contra las mujeres (MIPVAW- con 15 ítems).

En un enfoque métrico tradicional esto supone el final de la recogida de datos, pero en nuestro caso *es el principio de un proceso auto-reflexivo*

y evaluativo de los propios participantes. Este se realiza con el apoyo de alguien más experto, en un proceso discursivo guiado que lleva a un auto-reconocimiento y comprensión de la propia posición desde la lógica y el pensamiento de género, lo que se logra en un dúologo dialogal orientado al entendimiento. Desde este punto inicial se avanza lo posible y en el proceso *medimos la flexibilidad discursiva*.

FIGURA 4. Materiales de apoyo para el proceso microetnométrico I.



Guía de entrevista utilizada en el estudio piloto

Secuencia de trabajo: (1º seleccionar un nombre ficticio para nombrar el caso en la grabación del audio)

- 1) Información y consentimiento voluntario, anónimo y gratuito (que quede grabado). 5'
- 2) Datos personales y de identidad sociocultural. 15'
- 3) Encuesta personal inicial (MIPVAW y ASI) a la persona implicada en el estudio de caso. 10'
- 4) Análisis de información (guía de asesoramiento 8M) sexismo e IPVAW. 30'
- 5) Discusión sobre los posicionamientos IPVAW/ASI que implica cada respuesta y si quiere cambiarla. Valoración de posibles cambios en las respuestas iniciales, preguntando por los argumentos y tratando de aclarar qué ideas o pensamientos le han llevado a cambiar su postura inicial. 60' (30' MIPVAW y 30' ASI)
- 6) Se transcriben solamente los episodios que constituyen procesos de cambio cognitivo. Normas de transcripción oficiales que se remitieron.

DATOS BASICOS DEL CASO: DATOS PERSONALES (ANÓNIMOS)

SEXO ☐ Femenino ☐ Masculino ☐ Otros	EDAD ¿Cuántos años tiene?
¿TIENES ACTUALMENTE PAREJA? ☐ Sí ☐ No	En caso afirmativo, indica el TIEMPO QUE LLEVAS CON TU PAREJA
¿QUÉ ESTUDIOS ESTÁS CURSANDO?	CURSO: ☐ 1º ☐ 2º ☐ 3º ☐ 4º

Fuente: Elaboración propia

Dentro del experimento formativo global de cada caso, se desarrolla un microexperimento formativo para cada ítem; esto es, en nuestro caso se realizan 15 microexperimentos formativos en los que analizamos el punto de partida inicial en cada ítem, el proceso discursivo de influencia educativa de la parte experta de la diada y el proceso de discursivo de la parte aprendiz que termina donde se haya llegado finalmente en la discusión y comprensión auto-reflexiva en cada ítem. Como hay una métrica de fondo, podemos cuantificar tales avances.

Como instrumentos y materiales de apoyo, se utilizan las escalas de likert, ítem a ítem, como guía de cada microexperimento formativo en diadas (hay que conocer bien métrica elegida y su teoría de fondo). También contamos con una guía de entrevistas cualitativas, junto con los materiales oficiales para el 8M de la Unidad de Igualdad (Universidad de Sevilla) que se usan para los procesos de influencia educativa; siendo, en este caso, muy útiles para rebatir las ideas falsas que sostienen los participantes cuando defienden su posicionamiento. Las figuras 4 y 5 amplían la información sobre el procedimiento, recogen la secuencia de tareas del trabajo de campo y el material de entrevista.

FIGURA 5. Materiales de apoyo para el proceso microetnométrico II.

INFORME SOBRE LA IDENTIDAD SOCIOCULTURAL (ANÓNIMA) DE LA PERSONA

Localización de la zona geográfica aproximada (vigilar el anonimato)

Resumen básico de su experiencia de vida sentimental y relaciones de pareja.

Experiencias personales previas relacionadas con la IPVAW, si las ha habido.

Historia Educativa Personal, recorridos, tipo de colegios... y nivel formativo actual.

Nivel económico familiar (ISEC, estudios padres y madres, si hay, profesiones/empleos), tipo de cultura familiar, miembros que componen la familia y tipo familiar, religiosidad personal y religión familiar, ideología política y otras similares,...

Grado de sexismo que observa, si lo hay, en sus entornos personales, amistades, familiares y profesionales...

Obviamente, la entrevista es grabada para que se pueda analizar qué ocurre en cada uno de los procesos formativos microgenéticos y se pueda realizar la MicroEtnoMetría completa del caso.



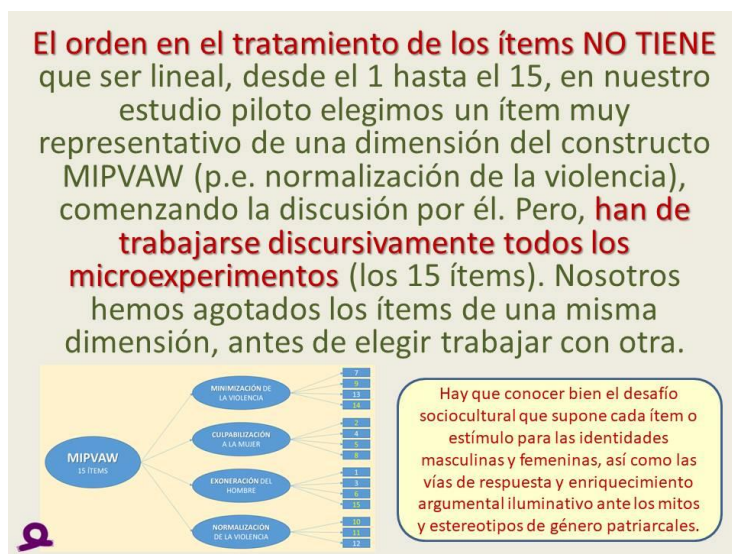
Fuente: Elaboración propia

En cuanto a los roles en la DIADA DISCURSIVA (persona experta/persona participante), la persona responsable de la experimentación hace de *entrevistadora / formadora / investigadora* (todo en uno), argumenta frente a la posición inicial adoptada y busca los modos de comunicación e influencia educativa que pueda desarrollar en la ZDP con la persona participante. El trabajo consiste en ir desgranando la lógica de género

para que la persona participante la comprenda paso a paso, en cada posición de ítems que adopte, iluminando la auto-reflexión sobre por qué se adopta dicha postura y activando progresivamente la autorregulación a través de la «argumentación discursiva».

Por ejemplo, si en un caso comenzamos el microexperimento del ítem 1 (MIPVAW), donde el caso se ha posicionado en la opción 5, hay 4 rangos de mejora posible en dicho ítem hasta bajar su posición a la opción 1 (que es la adecuada para dicho instrumento de MITOS si no se piensa con apoyo en ellos). Provocamos, grabamos y analizamos las *discusiones* en dicho micro-experimento, un proceso repetido hasta saturación de posibilidades de cambio/mejora consciente y voluntaria de la persona participante a modo de (micro)tomas de conciencia de género, lo que se repite con los 15 ítems, obteniéndose la serie final de datos y el conjunto de datos cualitativos del discurso.

FIGURA 6. *Modo de abordar la entrevista microetnométrica.*

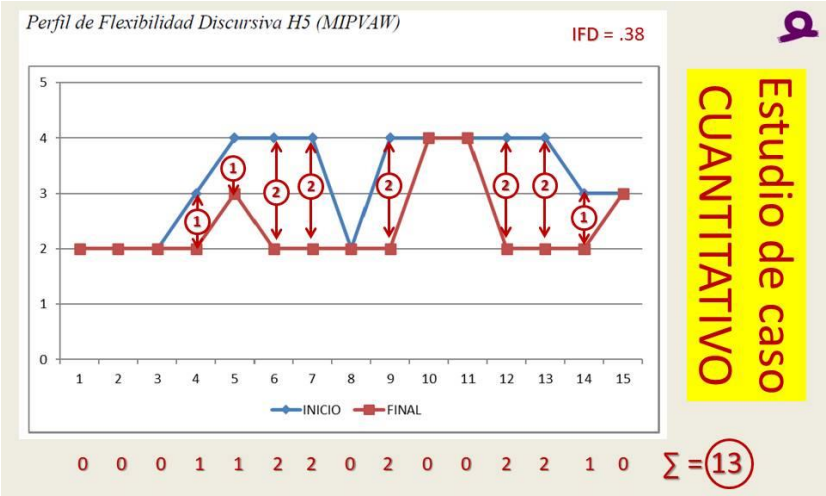


Fuente: Elaboración propia

El proceso analítico de los datos microetnométricos *cuantitativos* es muy sencillo, en el ejemplo especialmente al trabajar con los rangos de la métrica de likert. Se ha pensado para que pueda hacerse a mano.

Desarrollamos un sistema gráfico/estadístico para representar, exponer e interpretar el grado de desarrollo de cada caso en el experimento formativo (considerando los 15 microexperimentos discursivos del caso). Al haber adoptado el sistema métrico de la escala se hace posible una CUANTIFICACIÓN en este caso (ordinal) de rangos de mejora alcanzados en cada microexperimento (figura 7).

FIGURA 7. Perfil de Flexibilidad Discursiva (Caso: H5-MIPVAW).



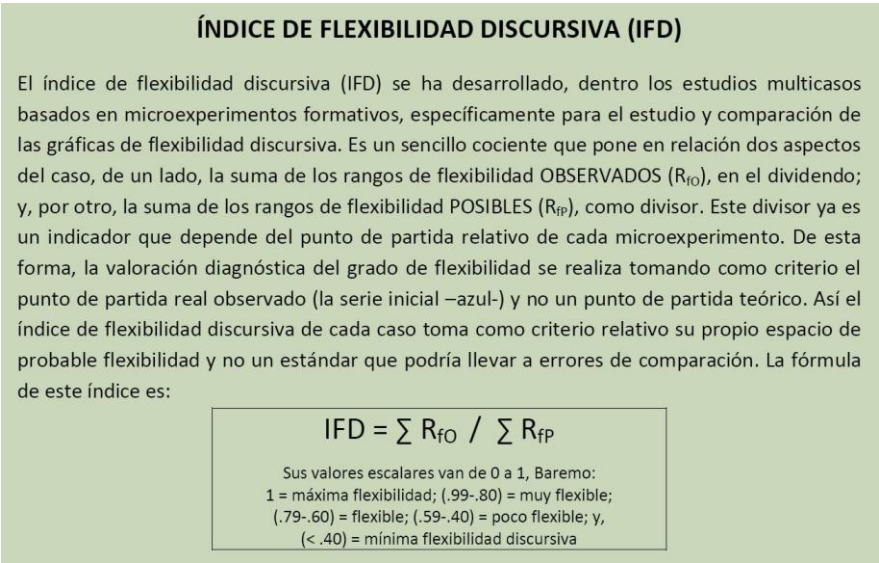
Fuente: Elaboración propia

Abordamos el análisis nuestra unidad global: el CASO; en el ejemplo, el hombre 5 del estudio piloto). 1º) Analizamos la serie inicial, la que se realiza sin la influencia educativa y que es el punto de partida de cada microexperimento. Para ello, ordenamos los valores de la serie (azul) y calculamos la mediana como estadístico descriptivo del caso al inicio (M = 4). Igualmente, analizamos la serie final, la que se realiza bajo la influencia educativa y que es el punto final de llegada de cada microexperimento. Para ello, ordenamos los valores de la serie (roja) y calculamos la mediana como estadístico descriptivo (M = 2).

2º) Analizamos los rangos logrados en cada microexperimento (serie inicial-serie final), tomando como estadístico el sumatorio de rangos logrados en el caso (en el ejemplo de la figura 7 son 13 rangos logrados

con el hombre 5, pasando de una mediada de 4 indicativa de muy alta aceptación de los mitos a una mediana de 2, una clara mejora). Pero aun queremos saber algún dato cuantitativo “dinámico” que nos informe sobre la flexibilidad discursiva del caso más allá del recuento de rangos logrados, que son relativos al punto de partida de cada caso; por lo que se calcula el Índice de Flexibilidad Discursiva del caso (figura 8).

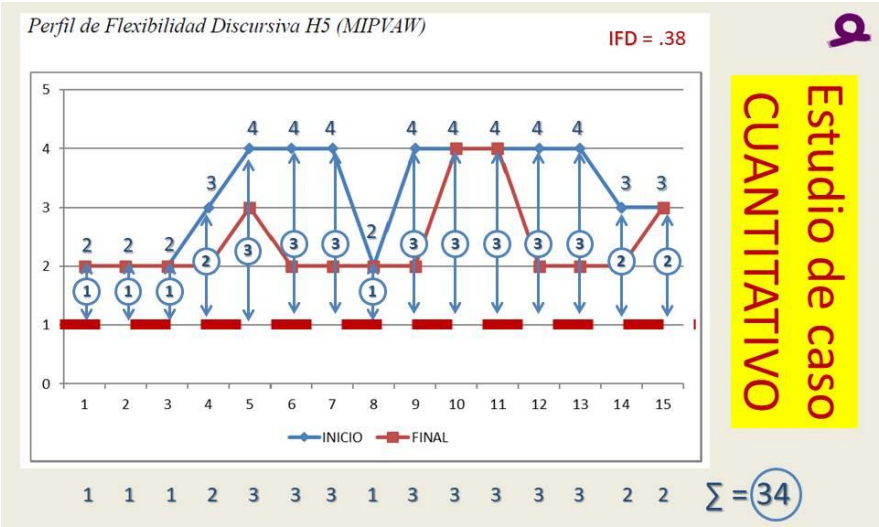
FIGURA 8. *Cálculo del Índice de Flexibilidad Discursiva del Caso.*



Fuente: Elaboración propia

3º) Analizamos los rangos POSIBLES de lograr en cada microexperimento (valor serie inicial-valor mínimo), tomando como estadístico la suma de rangos posibles de lograr ($\sum R_{fp} = 34$); sean logrados o no en el proceso (Figura 9). 4º) Finalmente, calculamos $IFD = 13 / 34 = .38$. Se pueden calcular Índices de Flexibilidad Discursiva parciales (IFD_p) para cada micro-experimento dentro de un mismo caso, dotando de una información más sobre el contexto cuantitativo que se desarrolla en el proceso dialógico de construcción de género (Doing Gender).

FIGURA 9. Recuentos de Rangos Posibles de lograr en el caso.



Fuente: Elaboración propia

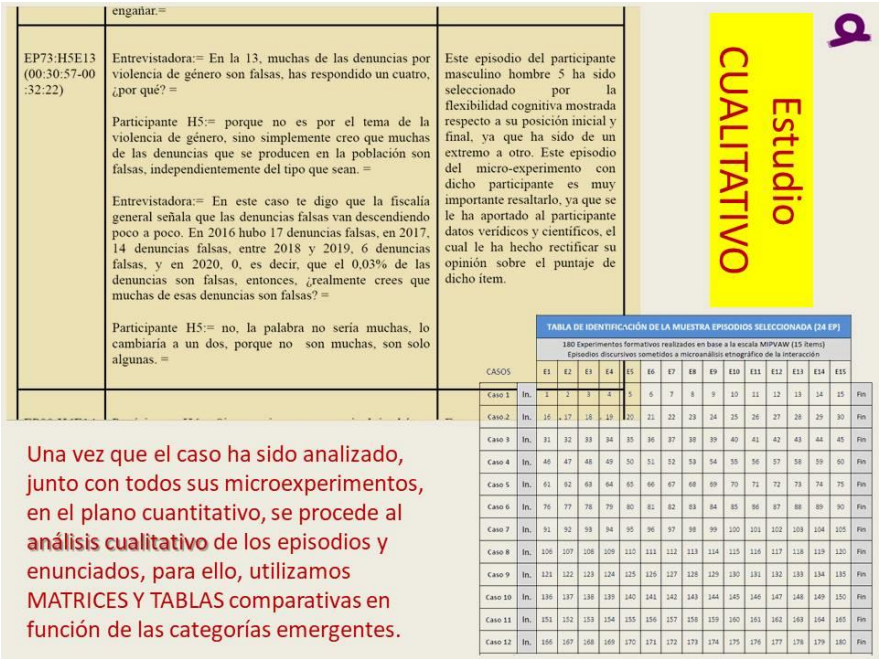
Para finalizar, a los datos exploratorios se puede añadir una prueba no paramétrica de contraste de hipótesis H_0 (Wilcoxon W) y el tamaño del efecto (Rank-biserial correlation) sobre la significatividad estadística de la mejora cuantitativa que se refleja desde el proceso experimental y el grado de impacto de género logrado en la intervención.

FIGURA 10. Tabla de datos del estudio multicazos ($n = 12$).

CASOS (12)	VALORES ORDENADOS DE LA SERIE INICIAL (15 ítems)	MEDIANA DE LA SERIE INICIAL	(Y) RANGOS DE FLEXIBILIDAD OBSERVADOS ΣR_{IO}	(X) RANGOS DE FLEXIBILIDAD POSIBLES ΣR_{IP}	(IFD) ÍNDICE DE FLEXIBILIDAD DISCURSIVA $[\Sigma R_{IO} / \Sigma R_{IP}]$
HOMBRE 1	1 2 2 2 2 2 2 3 3 4 4 4 4 4 4	2	7	26	.27
HOMBRE 2	1 1 1 1 1 1 1 1 2 2 3 4 4 5 5	1	5	18	.28
HOMBRE 3	1 1 1 1 1 1 2 2 2 3 4 4 4 5 5	2	13	22	.59
HOMBRE 4	1 1 1 1 1 2 2 3 3 4 4 4 4 5 5	3	0	26	0
HOMBRE 5	2 2 2 2 3 3 3 4 4 4 4 4 4 4 4	4	13	34	.38
HOMBRE 6	1 1 1 1 1 1 1 2 2 3 3 4 4 4 4	2	14	18	.78
MUJER 1	1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 2 2 5 5	1	10	10	1
MUJER 2	1 1 1 1 1 1 1 2 2 2 2 3 3 4 5	2	15	15	1
MUJER 3	1 1 1 1 1 2 2 2 2 3 3 3 3 4 5	2	18	19	.95
MUJER 4	1 1 1 1 1 2 2 2 2 2 2 3 3 4 4	2	1	18	.06
MUJER 5	1 2 2 3 3 3 3 3 3 4 4 4 4 4 4	3	9	30	.30
MUJER 6	1 1 1 1 1 1 1 1 1 2 2 2 3 3 4	1	6	10	.60

Nota: Los valores escalares del índice IFD van desde 0 a 1, que interpretamos con este Baremo experimental: 1 = máxima flexibilidad; (.99-.80) = muy flexible; (.79-.60) = flexible; (.59-.40) = poco flexible; y, (< .40) = mínima flexibilidad discursiva. El factor T (tamaño) = 15 ítems/microexperimentos formativos y el factor E (escala 1-5; mín. = 1).

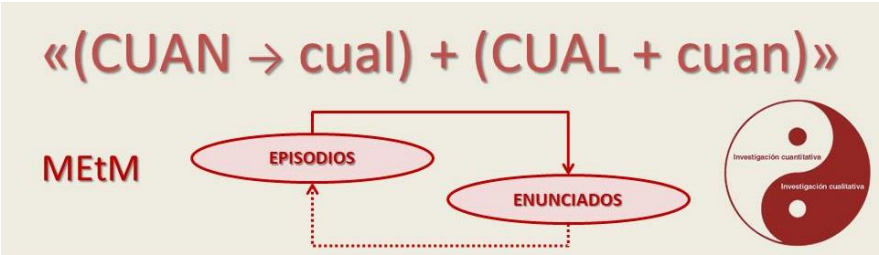
FIGURA 11. Análisis microetnográfico de episodios y enunciados.



Fuente: Elaboración propia

El estudio piloto aplica un estudio multicasos, con 12 Hombres y Mujeres y 15 ítems MIPVAW. El análisis cuantitativo (CUAN) (figura 10), junto al cualitativo (cual) permite caracterizar los casos desde el estudio de los *Episodios Discursivos* propiciados por los 180 micro-experimentos (figura 11) y los avances en rangos cualitativos logrados.

FIGURA 12. Modelo mixto de investigación diagnóstica.



Fuente: Elaboración propia

Sin embargo, es posible completar de vuelta el análisis (figura 12), desde los *Enunciados* mismos, primero cualitativamente (CUAL) categorizando los indicadores dialógicos del pensamiento de género en acción evidenciado en cada enunciado discursivo; y después, *estadísticamente* (cuan) analizando la matriz (global o parcial) de los enunciados con modelos jerárquicos que exploren hipótesis causal-dinámicas que permitan avanzar, iluminar el pensamiento de género. Este análisis permite la representación conjunta desde los indicadores, de todas las unidades de análisis, los casos y sus características en un mismo espacio “métrico” multivariante que permite calcular interdistancias entre las características y los objetos de estudio, lo que trae de vuelta toda la información bajo modelos matemáticos formalizados.

FIGURA 13. Unidades de Análisis del Discurso.

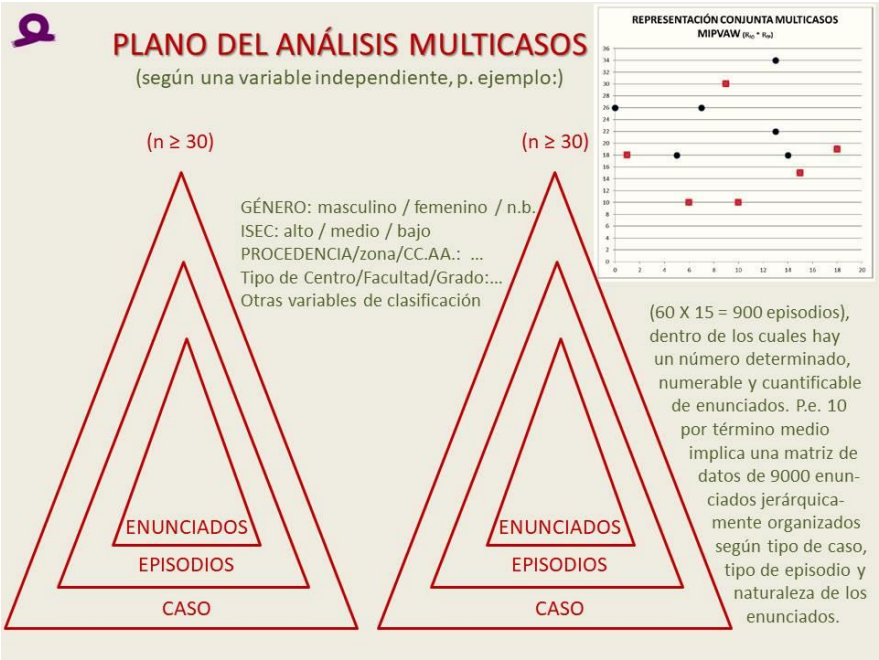


Fuente: Elaboración propia

Las unidades de análisis están jerárquicamente integradas (figura 13). Lo que permite 4 planos analíticos en que se desarrollan/comprueban hipótesis: 1) El plano del análisis MULTICASOS (comparativo – figura

14), 2) El plano de la caracterización de cada caso CASO (IFD), 3) El plano de la interacción discursiva (Episodios) y 4) El plano de la acción dialógica (enunciados). Con este modelo diagnóstico, unificamos el propio diagnóstico con la intervención educativa, aplicando de forma integrada las aproximaciones clásicas cuantitativas junto los más complejos análisis cualitativos del discurso, provocando el cambio e investigándolo en el proceso de construcción de género (doing gender) y progresiva autorregulación de los participantes.

FIGURA 14. Diseños comparativos para la microetnometría.

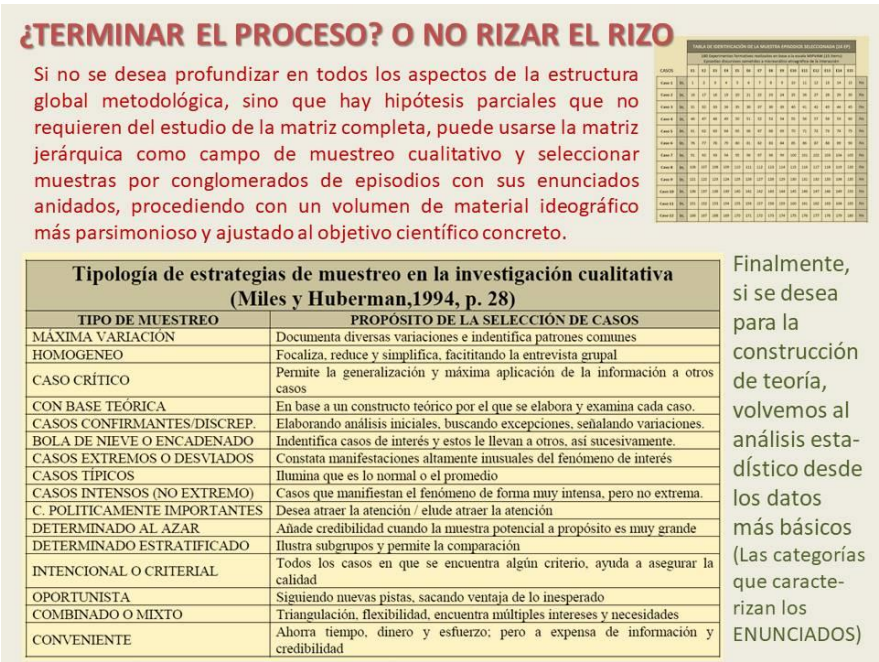


Fuente: Elaboración propia

Este método supera *dicotomías* porque es sencillo de aplicar aunque conceptualmente complejo y novedoso aunque se basa en combinar métodos conocidos, un modelo de carácter mixto y en un proceso de doble *combinación de modelos mixtos MM Tipo VII* en espiral de ida y vuelta que permite el diseño “(CUAN→cual)+(CUAL+cuan)”. Este diseño de investigación supone aplicar de forma interrelacionada un diseño transformativo secuencial junto con un diseño anidado concurrente de

modelo dominante. Ya señalamos anteriormente que no profundizaríamos mucho en la fase de vuelta por no ser tan novedosa. Básicamente consiste en el análisis y categorización de los enunciados con algún sistema exhaustivo aunque emergente en el propio análisis y la construcción de matrices jerárquicas de los enunciados en filas y todos los datos de las unidades jerárquicas como variables de contexto y los datos de caracterización de los enunciados en las columnas. Cabe pensar en diversas posibilidades para simplificar este trabajo de vuelta desde los enunciados dado el volumen que implica (figura 15).

FIGURA 15. Estrategias para gestionar la información cualitativa.



Fuente: Elaboración propia

4. ALGUNOS APRENDIZAJES OBTENIDOS AL APLICAR EL MÉTODO MICROETNOMÉTRICO EN EL ESTUDIO PILOTO

En los estudios pilotos que hemos realizado sobre ceguera de género (ASI y MIPVAW), hemos podido confirmar la hipótesis principal que guía toda la estrategia metodológico-educativa usada en la

MicroEtnometría Feminista; esto es, observar empíricamente la educabilidad de género en un marco métrico y que el método en sí mismo debía capacitar para construir género (Doing Gender) con los participantes y que incorporaran un estilo de pensamiento con perspectiva de género, y por tanto, alterar sus modos de procesamiento mental, distorsionados por mitos y estereotipos, enriqueciendo el plano metacognitivo y con ello su potencial de aprendizaje de género, mejorando su Educabilidad. Lo que se moviliza en el plano de la *apropiación participativa* (Rogoff, 1997). Un método longitudinal a corto plazo que desarrolla teoría fundamentada sobre la formación de la conciencia de género. Al tiempo que intervenimos y la desarrollamos, en su primer escalón, con proyección sobre la autoconciencia de género de la diada participante.

Se ha podido observar la Flexibilidad Discursiva de Género, y medirla, en el proceso de cambio cognitivo. También se han confirmado hipótesis sobre el enriquecimiento metacognitivo de los participantes; dado que se ha observado que después de haber terminado un proceso de argumentación discursiva, en el marco de algún microexperimento, sobre un ítem de alguna dimensión de la escala MIPVAW (minimización, culpabilización, exoneración y normalización), abordan con mayor facilidad los subsiguientes ítems de esa misma dimensión; porque ya ha integrado la lógica de pensamiento que están aprendiendo, lo que a veces advierte el propio participante dando cuenta autoreflexiva del nuevo grado de conciencia alcanzado. No obstante, que veamos cierta movilización del plano regulador del pensamiento no significa más que se han iniciado procesos de cambio para la formación de autoconciencia con la ayuda de una persona más experta, lo que hace que debamos vigilar, especialmente, algunos desfases horizontales que se han observado y que seguro conducirán a interpretaciones diagnósticas sobre el nivel de desarrollo y consistencia de esta estructuración. Hemos visto como ejemplo la aplicación de un bucle de la espiral de investigación-acción participativa del método. Cabe pensar en la aplicación de más de un bucle y nuevas mediaciones para seguir el trabajo con los casos resistentes, pero no se aplicó en el pilotaje.

Obviamente la calidad de estos procesos de desarrollo microgenético implica tanto a la persona participante-aprendiz como a la persona

investigadora/orientadora, por lo que la formación en género y preparación para la entrevista *educativa* es muy importante, lo que en este caso incluye un fuerte conocimiento de los avances, teorías y toda la métrica de los instrumentos cuantitativos que se utilizan de base para microetnometría. En el caso de los 6 estudiantes de TFG que han desarrollado los dos estudios, han requerido una formación individualizada de 1 mes, junto con la tutorización colectiva del aprendizaje de las herramientas de investigación y del modelo de análisis. Precisamente, se aplicó con ellos, a modo de prueba, este sistema pero no solo con las herramientas MIPVAW y ASI, sino con el conjunto de la Batería de Evaluación del Ámbito Relacional (afectivo-Sexual) en Jóvenes Universitarios (García-Pérez, Rebollo-Catalán y De la Mata, 2019).

Dado que constan en los dos ejemplos que existen de aplicación de esta metodología (TFGs accesibles desde la Biblioteca de la Universidad de Sevilla), hemos aludido en esta presentación solo a algunos, muy pocos, fundamentos básicos y clásicos para que se entiendan las decisiones sobre el modelo de diagnóstico microetnométrico; también, hemos eludido una actualización de la bibliografía metodológica y sobre todo de los fundamentos sobre pensamientos distorsionados y su transformación con procesos de enriquecimiento metacognitivos que ya constan en los dos estudios que hemos dirigido. Estos TFG son: “Microanálisis del pensamiento distorsionado por el sexismo en el alumnado universitario: Experimentos Formativos” (Alba, Arroyave y Hernández, 2023) y “Flexibilidad Cognitiva del Alumnado Universitario frente a los Mitos De Violencia de Género” (García, Millán y Vázquez, 2023).

5. CONCLUSIONES SOBRE EL CARÁCTER EDUCATIVO Y FEMINISTA DE LA MICROETNOMETRÍA

Para valorar la cuestión que subtitula esta presentación: ¿Es MicroEtnometría un Método Diagnóstico Feminista en Educación?; una vez hemos experimentado el método microetnométrico en sendos estudios, dividimos la cuestión y argumentamos con dos conclusiones:

1ª conclusión: ¿es un método de diagnóstico en educación? Sí, porque partiendo de conceptos científicos bien establecidos, tales como, la idea

de Zona de Desarrollo Próximo, el concepto de Enseñanza Recíproca, los Métodos Microgenéticos, los microanálisis de la interacción discursiva desde la Teoría Dialógica,... y, apoyados en toda la metodología de medición educativa tradicional; podemos decir que, *el método micro-etno-métrico* aquí aplicado permite construir conocimientos *nuevos y específicos* sobre microprocesos educativos asociados al paso *desde la ceguera hacia la conciencia de género*, además este enfoque parece apropiado para estudiar tópicos diagnósticos vinculados a campos muy diversos (psicología, enfermería, economía), aunque ha surgido dentro de una investigación educativa feminista.

2ª conclusión: *¿La MicroEtnoMetría es de naturaleza Feminista? Sí*, y Educativa, allá donde se practique, porque atesora valores tales como el cuidado y el acompañamiento (presencia cercana y ayuda) orientado a la progresiva independencia y autorregulación. Al tiempo de una oportunidad de mejora real y útil para los/as participantes. Además, una marca indeleble de su filosofía “feminista” es que el propio proceso de diagnosticar es un proceso formativo, dinámico y dialógico, de construcción de género (Doing Gender) desde la empatía, para conectar con los elementos de motivación intrínseca de las personas participantes. Nada que ver con el diagnóstico psicoeducativo tradicional o “médico”, dominante y patriarcal, extractivo y decepcionante.

Este método de diagnóstico es feminista porque implica una acción concertada, conjunta y orquestada (aprendiz-experta) para desarrollar, poco a poco, en situaciones muy concreta de aprendizaje y toma de conciencia, un estilo de pensamiento con perspectiva de género orientado a la comprensión del movimiento feminista hacia la igualdad de género, en general y en educación; y, al desarrollo de un compromiso crítico personal y “agencialidad de género” ante la Violencia contra las Mujeres.

También otros aspectos definen un diagnóstico microetnométrico como feminista; por ejemplo, los objetivos y el contenido temático del diagnóstico, la consideración del objeto de estudio y las unidades de análisis, el tipo de metodología mixta aplicada y la forma de hacerlo, el tratamiento analítico segregado de los datos por género y la consideración del sistema sexo/género en la interpretación analítica, la discusión con referencia a las fuentes científicas de género y las conclusiones

orientadas a la mejora de la calidad de vida de las mujeres y de la sociedad en general, entre otros aspectos caracterizantes de la microetnometría como una metodología feminista. Finalmente, por su carácter de Investigación-Acción participativa y autoreflexiva, la microetnometría como método de *intervención* diagnóstica, propicia una simbiosis y transferencia inmediata del campo de la *medición* al campo del ejercicio profesional en ciencias sociales y psicoeducativas.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bajtín, M. (1995). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms. En F. E. Weiner and H. Kluwe (Eds). *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale: L.E.A.
- Brown, A. L. & Palincsar, A. S. (1989). Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition. En L.B. Resnick (Ed.). *Knowing, learning and instruction*, Pp. 393-452 .NJ. Hillsdale: LEA
- Cala Carrillo, M. J. (1999). *Género, educación y actitudes: una aproximación retórica al estudio de los modos de discurso*. Tesis doctoral. Departamento de Psicología Básica, Universidad de Sevilla.
- Crawford, M. (2006). *Transformations. Women, Gender and Psychology*. McGraw-Hill.
- Crawford, M. y Chaffin, R. (1997). The meanings of difference: cognition in social and cultural context. En P. Caplan, M. Crawford, J.S. Hyde y J. Richardson (Eds.). *Gender differences in human cognition*. Pp. 81-130. Oxford University Press.
- Cole, M. (1999). *Psicología Cultural*. Ediciones Morata.
- De Pablos, J., Rebollo-Catalán, M. A. y Lebres, M. L. (1999). Para un estudio de las aportaciones de Mijaíl Bajtín a la Teoría Sociocultural. Una aproximación educativa. *Revista de Educación*. 320. Pp. 223-253.
- Erikson, F. (1992). Ethnographic microanalysis of interaction. En, M. D. Lecompte, W. L. Millroy & J. Preissle (Eds.). *The Handbook of Qualitative Research in Education*. Pp. 201-225. New York Academic Press.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En L. Resnick (Eds). *The nature of intelligence*. Pp. 231-235. Hillsdale. NJ: Erlbaum.

- Flavell, John H. (1987). Speculation about the nature and development of metacognition. En Weinert & Kluwe (Eds). *Metacognition, motivation and understanding*. Pp. 21-28. Hillsdale: L.E.A.
- Forman, E. A. & Cazden, C. B. (1985). Exploring vygotskian perspectives in education: the cognitive value of peer interaction. En J. V. Wertsch (Comp.). *Culture, communication and cognitive vygotskian perspectives*, pp. 182-203. Cambridge University Press.
- Galbraith, B, Van Tasell, M. A. & Wells, G. (1997). Aprendizaje y enseñanza en la Zona de Desarrollo Próximo. En A. Alvarez (Ed.). *Hacia un curriculum cultural. La vigencia de Vygotski en educación*. Pp. 55-76. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- García-Perales, R. (2012). La educación desde la perspectiva de género. Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 27, pp. 1-18. <https://acortar.link/0h8dDX>
- García Pérez, R. (2001). Mediación Sociocultural en la Resolución de Problemas Ecológicos con Lenguaje Audiovisual en el Contexto Curricular de Adultos. Investigación educativa desde la perspectiva sociocultural. Vol. 1. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla. <https://acortar.link/XkK2Nh>
- García-Pérez, R., Rebollo-catalán, A. y De la Mata Bénitez, M. L. (2019). Batería de Evaluación del Ámbito Relacional (Afectivo-Sexual) en Jóvenes Universitarios/as. Grupo de Investigación DIME-Hum833. Proyecto I+D DYRISES (PSI2016-80112-P) – Línea Género. Universidad de Sevilla.
- García-Pérez, R. y Rodríguez, M. (2006). Educando en el “Tercer Espacio”: microanálisis de la comunicación intercultural en la resolución de problemas educativos. En M. A. Rebollo (Coord.). *Género e interculturalidad: educar para la igualdad*. Pp. 267-287. La Muralla.
- García-Pérez, R. y Rodríguez-López, M. (2021). Orientación del alumnado universitario masculino a la violencia contra las mujeres: diagnóstico y propuestas para la universidad. En M. A. Rebollo y A. Arias (coords.). *Hacia una docencia sensible al género en la educación superior*, pp. 397-419. Dykinson. <https://acortar.link/0DDQ4l>
- García-Pérez, R., Sala, A., Rodríguez-Vidales, E. y Sabuco-Cantó, A. (2013). Formación inicial del profesorado sobre género y coeducación: impactos metacognitivos de la inclusión curricular transversal sobre sexismo y homofobia. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 17(1), pp. 269-287. <https://bit.ly/3B7eCDD>
- Gee, J. P. & Green, J. (1998). Discourse analysis, learning and social practice: a methodological study. *Review of Research in Education*, 23, pp. 119-169.
- Granott, N. (1998). Unit of analysis in transit: from the individual’s knowledge to the Ensemble Process. *Mind, Culture and Activity*, 5(1), pp. 42-66.

- Habermas, J. (2001). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Vol. II. Taurus.
- Jacob, E. (1997): Context and Cognition: Implications for Educational Innovators and Anthropologists. *Anthropology & Education Quarterly*, 28(1), pp. 3-21.
- Mendez, L. y Lacasa, P. (1995). Aprender a enseñar en situaciones cotidianas: observando la interacción de Teresa con los adultos. En P. Fernández y M. A. Melero (Comps.). *La interacción social en contextos educativos*. Pp. 327-379. Siglo XXI.
- Mercer, N. (1996). Las perspectivas socioculturales y el estudio del discurso en el aula. En C. Coll y D. Edwards (Eds.). *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula*. Pp. 11-21. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Nogués Casado, S. (2002). El desarrollo del potencial de aprendizaje. Entrevista a Reuven Feuerstein. *Revista electrónica de Investigación educativa*. 4(2). <https://acortar.link/QZ3vDm>
- Palincsar, A. S. y Brown, A. L. (1989). Classroom dialogues to promoted self-regulate comprehension. En J. Brophy (Ed.). *Advances in Research on teaching*, 1, pp. 35-72. Greenwich JAI Press.
- Palincsar, A. S., Brown, A. L. & Campione, J. C. (1993). Firstgrade dialogues for knowledge acquisition and use. In E. A. Forman, N. Minick & C. A. Stone (Eds.). *Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development*, pp. 43–57. Oxford University Press.
- Ramírez Garrido, J.D. (1995). Usos de la palabra y sus tecnologías. Una aproximación dialógica al estudio de la alfabetización. Miño y Dávila.
- Rebollo-Catalán, M. A. (1999). *La teoría sociocultural aplicada al estudio de la televisión en el ámbito de la educación de personas adultas*. Tesis doctoral. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Sevilla. Acceso digital: <https://acortar.link/3PpSE1>
- Rebollo-Catalán, A., y García-Pérez, R. (2023). Enseñar con perspectiva de género. En A.M. Porto-Castro y J.M. Muñoz-Cantero (eds.). *Educación inclusiva y equitativa de calidad*. Pp. 15-34. Peter Lang: Berlín.
- Rebollo-Catalán, M. A., García-Pérez, R., Piedra, J. y Vega, L. (2011): Diagnóstico de la Cultura de Género en Educación: Actitudes del Profesorado Hacia la Igualdad. *Revista de Educación*, 355, pp. 521-546.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J.V. Wertsch, P. del Río y A. Alvarez (Eds.): *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 111-128.

- Santamaría, A. (1997). Mediación semiótica, acciones instruccionales e interiorización. Un estudio de las interacciones en educación de personas adultas. Tesis doctoral. Dpto. de Psicología Experimental, Universidad de Sevilla.
- Silió, E. (2022). “¡Putas, salid de vuestras madrigueras!”, el grito machista de universitarios del colegio mayor masculino Elías Ahuja en Madrid. El País (digital).<https://acortar.link/tLm5Wq>
- Tudge, J. & Rogoff, B. (1995). Influencias entre iguales en el desarrollo cognitivo: perspectivas piagetiana y vygotskiana. En P. Fernández y M.A. Melero (Comps.). La interacción social en contextos educativos, pp. 99-133. Madrid: Siglo XXI.
- Wertsch, J.V. (1989). Semiotic mechanisms in joint cognitive activity. *Infancia y Aprendizaje*, pp. 47, 3-36.
- Wertsch, J.V. (1993). *Voces de la mente*. Madrid: Visor.
- Wertsch, J.V. (1994). The primacy of mediated action in sociocultural studies. *Mind, culture and activity*, 1(4), pp. 202-208.
- Wertsch, J.V. (1998). *Mind as Action*. New York: Oxford University Press.
- Wertsch, J.V. Stone, C. (1978). Microgenesis as tool for developmental analysis. *Quarterly Newsletter of Laboratory of Comparative Human Cognition*. University of California (San Diego), 1(1), pp. 8-10.
- Wertsch, J. V. & Stone, C. A. (1985). The concept of internalization in Vygotsky's account of the genesis of higher mental functions. En J.V. Wertsch (Ed.). *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge University Press, pp. 163-179.
- West, Candance y Zimmerman, D. H. (1987). Doing Gender. *Gender & Society*, 1(2), pp. 125-151.
- Wertsch, J. V. & Hickmann, M. (1987). Problem Solving in Social Interaction: A Microgenetic Analysis. En M. Hickmann (Ed.). *Social and Functional Approaches to Language and Thought*. San Diego: Academic Press, pp. 251-265.
- Wertsch, J. V. & Sammarco, J. G. (1985). Social precursors to individual functioning. The problem to units of analysis. En R.A. Hinde y A.N. Perret-Clermont (Eds.). *Interindividual relations and cognitive development*. Oxford: Oxford University Press.
- Zinchenco, V. P. (1999): Problemas metodológicos de la investigación sociocultural. Sevilla: Seminario del Laboratorio de Actividad Humana (Material inédito). Universidad de Sevilla.

ANALIZANDO LOS REFERENTES CULTURALES SOBRE LA BRUJA DE ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DESDE UNA PERSPECTIVA FEMINISTA

BLANCA ESTRELLA ROMERO CARACUEL
Universidad de Sevilla

ÁNGELES REBOLLO CATALÁN
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

Recientemente la figura de la bruja ha experimentado una transformación positiva alejándose del imaginario misógino al que ha pertenecido durante largas décadas. La bruja, concebida socialmente como una figura monstruosa, representante del pecado y la inmoralidad y procedente de una sociedad sexista, patriarcal y machista sustentada en la religión judeocristiana, se representa en la actualidad como un poderoso emblema del progreso y como un inequívoco símbolo de orgullo feminista (Carrera Garrido, 2022; López-Pellisa & Ruíz-Garzón, 2019; Pedraza, 2014). De esta forma, se toman así de referentes a brujas primigenias como Medusa o Circe, siendo estas, como las feministas se han encargado de destacar, algunas de las primeras mujeres quebradoras de un estado masculinizado bajo el mandato de los hombres, generando que aquellas características aparentemente negativas ligadas con la feminidad y el poder empezaran a identificarse con rebelión y fortaleza (Quintano Martínez, 2021).

Pese a ello, y antes de ser concebida como una figura de poder, valentía o audacia, la bruja ha sido una figura denostada y difamada socialmente, debido en parte a la imagen vejatoria e injusta con rasgos físicos y psíquicos estremecedores que se ha transmitido de ella a través de medios culturales como la literatura, el cine o la televisión.

Aspectos que se reflejaban en su fealdad física e interior, siendo esta reconocida por rasgos como su maldad o impureza, que, junto a sus poderes y habilidades, era supuestamente llevada a perpetrar atrocidades tales como el canibalismo o el infanticidio, siendo ejemplo de ello obras como la popular historia de los hermanos *Hansel y Gretel* (2009). Asimismo, físicamente eran representadas bajo una misma serie de características, siendo estas las de poseer verrugas, arrugas y canas, demostrando así su vejez, o la de portar prendas como ropajes oscuros y decadentes de gran longitud o gorros puntiagudos (Ferreira Boo, 2017).

De esta forma, los medios culturales han supuesto una gran influencia en la manera en la que se percibe a las brujas, y, por tanto, a estas como referentes, modificando, bajo una mayoritaria perspectiva masculina, las verdaderas cualidades y atributos de estas y generando unos arquetipos relativos a esta figura muy limitados (Boccuti, 2022).

Por consiguiente, mediante la transmisión de la mencionada imagen de la bruja, se ha dejado a un lado lo que verdaderamente simbolizaban. Esto es, un grupo de mujeres representantes de aquellas que, en tiempos de mandato masculino, mantienen la vida familiar como una opción y no una obligación y declinan el matrimonio como único tipo de vida, tomando así la libertad como parte de su desarrollo personal (Paniagua Ramírez, 2022).

Por tanto, con el presente contraste entre una primera representación de la bruja como figura transmisora del mal y su revisión como símbolo de progreso, este trabajo enfoca su mirada a las generaciones más jóvenes en torno al nacimiento de un nuevo tipo de bruja, que pese a ser igual de poderosa, ahora presenta rasgos más humanizados y amables, siendo, además, protagonistas en una nueva era de la ficción literaria y audiovisual, resultado ambos medios destacables como agentes de socialización.

Nos preguntamos hasta qué punto esta resignificación de la bruja como personaje de ficción con ciertas cualidades y poderes puede influir en la socialización de género. Según Carmen Galet Macedo y Teresa Alzás García (2014), la socialización designa el proceso por el cual hombres y mujeres interiorizan los fundamentos que conforman una cultura, pero

esta socialización es diferencial según el género puesto que se transmite a niños y niñas “motivaciones y deseos basados en valores tradicionales y desiguales” (p.98) en función del sexo de la persona. En este proceso, referentes culturales como la literatura y los medios audiovisuales juegan un papel significativo.

Por un lado, los medios audiovisuales se tratan de uno de los agentes de socialización más importantes para niños y niñas en la actualidad, siendo esta una herramienta esencial dado que como indica Sergio Quiroga (2005), “la televisión no solo es un artefacto hogareño al alcance de todos, sino que es un medio de gran atracción para el público infantil, absorbente, de poderosa penetración [que] se ha convertido en una herramienta sin igual de comunicación” (p. 2). De esta forma, niños y niñas conforman una audiencia clave para la televisión por el gran consumo que hacen de ella (Díaz Salazar et al, 2019).

Por otro lado, la literatura infantil se conforma como un medio imprescindible mediante la cual no sólo hay espacio para el deleite y cualquier tipo de función didáctica, sino que también se trata de un instrumento esencial para la educación en valores. Asimismo, la literatura se trata de una de las actividades más populares entre niños y niñas. Según los datos ofrecidos por el Ministerio de Cultura y Deporte (2021), un 83.7% de chicos y chicas hasta los 9 años conservan la lectura entre sus hobbies favoritos. Además, entre los 10 y los 14 años, un 77.5% se considera a sí mismo/a como un/a lector/a frecuente.

Por lo tanto, teniendo en cuenta la importancia de ambos medios culturales en los procesos de socialización durante la infancia, consideramos oportuno analizar los referentes culturales de la bruja que conocen niños y niñas e indagar en sus preferencias para conocer cómo estos/as conciben al personaje de la bruja.

2. OBJETIVOS

Por todo lo anterior, nos proponemos como objetivos de esta investigación:

- Indagar en los referentes culturales que conoce el alumnado de la bruja como personaje de ficción.

- Averiguar las preferencias del alumnado sobre el personaje de la bruja y sus motivaciones.

3. METODOLOGÍA

Se realiza una investigación con metodología cualitativa teniendo como base la fenomenología feminista (Fisher, 2000; Simms & Stawarska, 2013; Stoller, 2017) con el fin de dar respuesta a los objetivos planteados (Creswell & Poth, 2017). La fenomenología nos permite recopilar y analizar las descripciones de las vivencias de los y las participantes y, a raíz de ellas, identificar y sintetizar temas comunes (Moustakas, 1994).

La fenomenología feminista también nos abre la posibilidad de conocer cómo la ideología, el poder y el lenguaje conforman las experiencias vividas, remitiendo al contexto histórico y social en el que se halla dicha experiencia, logrando exponer cómo lo político constituye la vivencia, es decir, cómo lo social interfiere en cómo hombres y mujeres pueden sentir y percibir a las personas, así como lo que pueden hacer (agencia encarnada) y quienes son (identidad) (AlSaji, 2017, p. 143).

Con respecto a la presente investigación, la fenomenología brinda la oportunidad de profundizar en las distintas formas cualitativas en que alumnos y alumnas eligen a sus referentes culturales con respecto al personaje de la bruja. Además, como afirma Linda Fisher (2010), este tipo de metodología posibilita generar un conocimiento valioso para transformar la realidad al promover que la perspectiva femenina sea valorada e incluida en la narración de hechos y realidades.

3.1. CONTEXTO Y PARTICIPANTES

La investigación se lleva a cabo en el C.E.I.P. Malala, que se encuentra ubicado en la provincia de Sevilla, concretamente en la localidad de Mairena del Aljarafe. Este se trata de un centro público y bilingüe que emplea integralmente la metodología de aprendizaje-servicio en cada uno de los cursos y niveles que dispone, generando el desarrollo de una serie de competencias basadas principalmente en la reflexión y la actitud crítica y formando así al alumnado bajo unas bases de concienciación social con gran compromiso con la ciudadanía (Puig Rovira et al, 2011).

Asimismo, este centro fue premiado con el primer Premio Rosa Regás 2019 a los mejores materiales coeducativos con su proyecto “8 infinito”. Estos galardones, creados por la comunidad autónoma de Andalucía (España), se conforma siguiendo el II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación, teniendo como principal propósito promover la creación de materiales educativos a favor de la igualdad en la que niños y niñas conformen una sociedad más justa. Por tanto, se considera este centro educativo como una gran referencia en la provincia de Sevilla.

Este gran compromiso con la igualdad se refleja, además, en los diversos elementos que se encargan de decorar el espacio, denotando desde la entrada al centro los principios que infunden su acción educativa, que giran en torno a la defensa de los derechos de la educación de niños y niñas y por comprender la educación como un medio de liberación, cambio y transformación.

En el estudio han participado un total de 44 alumnos y alumnas (29 niñas y 15 niños) con edades comprendidas entre 9 y 10 años. Estos han sido seleccionados de forma intencional mediante un muestreo teórico de casos típicos teniendo en cuenta como criterios de inclusión el curso y la edad.

El criterio de edad es relevante para los objetivos presentes en el estudio ya que la etapa fantástico realista es una fase esencial en el desarrollo de la formación lectora. Según Sergio Arlandis y Agustín Reyes Torres (2018), en esta etapa niños y niñas “construyen su propio aprendizaje convirtiéndose en pensadores críticos” (p.135) y pueden consolidar su gusto por la lectura.

Asimismo, es cuando se dispone de un intertexto lector más desarrollado y, como señala Carmen Ferreira Boo (2012), pueden “identificar relaciones intertextuales entre hipotexto e hipertexto” (p.49). En el ámbito audiovisual, en esta fase niños y niñas comienzan a decidir sobre los contenidos que prefieren consumir en televisión, siendo esencial guiarlos a elegir un contenido audiovisual de calidad.

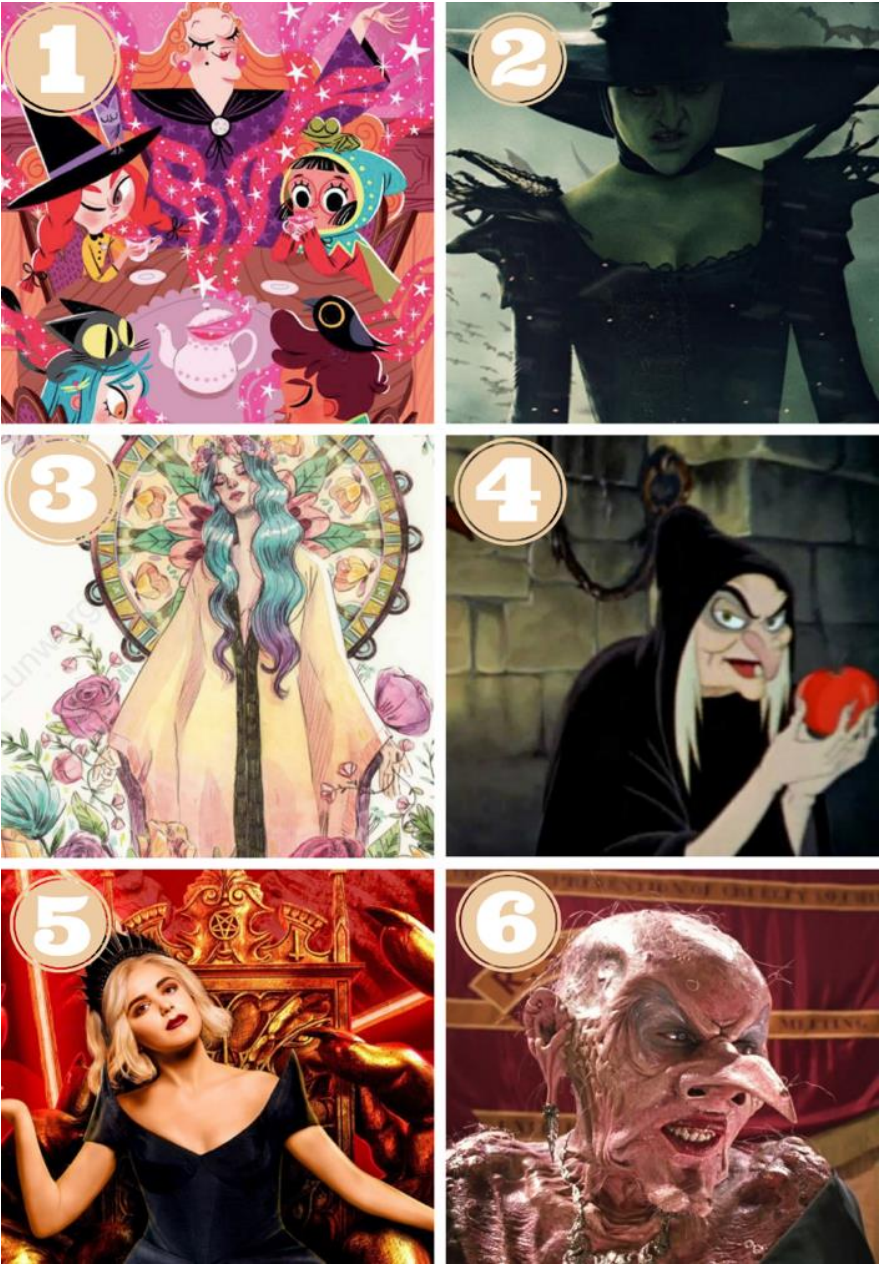
3.2. INSTRUMENTOS

Para la recogida de dato se ha aplicado un cuestionario elaborado ad hoc conformado por un total de 18 preguntas, las cuales quedan desglosadas en tres bloques. El primero de ellos, que corresponde de las preguntas 1 a 6 y 11 a 14 del cuestionario, engloba 10 preguntas sobre género, edad, hábitos culturales e influencias familiares. El segundo, conformado por 4 preguntas, gira en torno a los conocimientos, gustos y preferencias de contenido audiovisual sobre la bruja como personaje de ficción, siendo estas de la 7 a la 10 del cuestionario. El tercer bloque, compuesto por otras 4 preguntas, giran en torno a los conocimientos, gustos y preferencias de contenido literario sobre la bruja como personaje de ficción, siendo estas de la 15 a la 18 del cuestionario.

Asimismo, se ha diseñado una prueba proyectiva de corte narrativo consistente en la elección grupal de una imagen de la bruja de entre seis que se proyectaban en la pizarra digital para posteriormente expresar los motivos de su elección (Figura 1).

La imagen incluye 3 referentes literarios (imagen 1,2,3) y 3 audiovisuales (imagen 4,5,6), realizando así una combinación de representaciones clásicas y modernas de la bruja. La bruja clásica se muestra en las imágenes 2 (El Mago de Oz), 4 (Blancanieves) y 6 (Las Brujas). La bruja moderna se muestra en la imagen 1 (Anna Kadabra), 3 (Llamadlas brujas), y 5 (Sabrina).

FIGURA 1. Contenido Prueba Proyectiva 2. Elige una bruja y explica por qué



Fuente: Elaboración Propia

3.3. PROCEDIMIENTO

En una reunión mantenida con el coordinador de igualdad del C.E.I.P Malala se presentó el desarrollo de la propuesta, informando de los objetivos planteados, la motivación que la impulsa, la relevancia del tema y los beneficios para el alumnado al plantearse como una forma atractiva de aprendizaje con recomendaciones de lectura y contenidos audiovisuales para enriquecer sus referencias culturales. Además, se le mostró los materiales a usar con el alumnado.

La idea fue inmediatamente recibida de forma positiva, recibiendo en esa misma reunión la aceptación de la colaboración, resultando de gran interés tanto para él como para los coordinadores de los cursos implicados.

Tras formalizar la colaboración con el centro C.E.I.P Malala y acordar las fechas de realización de las diversas actividades planteadas con el fin de llevar a cabo la recogida de datos, se fijaron el desarrollo de tres sesiones.

La primera de ellas se trató de la aplicación del cuestionario de 18 preguntas con el fin de indagar en sus hábitos culturales y referentes sobre la bruja. La segunda de ellas consistió en la aplicación de la prueba proyectiva correspondiente a la elección por grupos de una imagen de la bruja para posteriormente ofrecer los motivos y razones de la selección.

Por último, la tercera sesión consistió en una explicación al alumnado sobre el origen de las brujas tratando de fomentar que chicos y chicas reflexionaran y pudieran generar un alto grado de concienciación sobre este personaje a lo largo de la sesión. En una primera mitad se trató de generar un acercamiento reflexivo cerca de este personaje mediante cuestiones tales como: ¿Creéis que una persona es bruja desde que nace? ¿Pensáis que las brujas tienen familia?, ¿Cómo pensáis que son verdaderamente las brujas? Así, se trató de que fuera el propio alumnado quien pudiera alcanzar una visión de la bruja más humanizada y cercana con la que se pudiera empatizar.

En la segunda mitad se pasó a una explicación de la figura de la bruja como parte un grupo de mujeres víctima de la sociedad patriarcal que

bajo la difamación de la sociedad se convirtió en un personaje de ficción malvado y ruin en obras culturales.

4. RESULTADOS

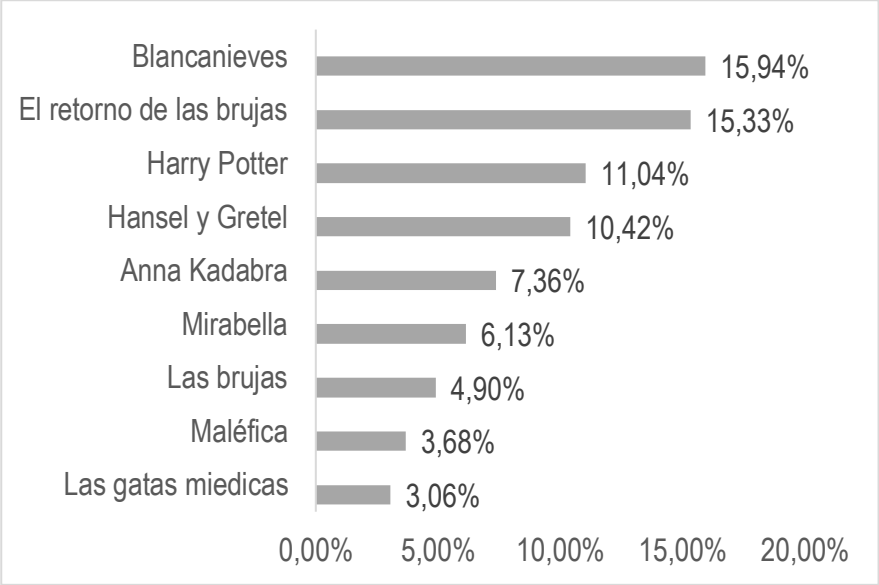
4.1. REFERENTES CULTURALES DEL ALUMNADO EN TORNO A LA BRUJA

Este apartado presenta los resultados obtenidos a partir del análisis de las respuestas del alumnado a dos preguntas que se llevaron a cabo mediante la aplicación de un cuestionario elaborado ad hoc con el fin de recoger los datos oportunos. Concretamente, las respuestas corresponden a aquellas cuestiones en las que se pide a al alumnado que escriban el nombre de tres películas o series protagonizadas por una bruja que hayan visto y el nombre de tres obras literarias con brujas como protagonistas que hayan leído.

Se obtienen 163 respuestas en torno a 31 referentes distintos, dato que en sí mismo deja constancia de la gran diversidad y riqueza de obras pertenecientes tanto al ámbito literario como audiovisual que el alumnado conoce. No obstante, se halla que el 77.9% de las respuestas se agrupan en torno a 9 obras (figura 2), siendo éstas las más mencionadas por el alumnado.

De las nueve obras culturales más presentes en el imaginario del alumnado, seis de ellas conservan características de las brujas más tradicionales, mostrando rasgos comunes en sus atributos físicos, la vestimenta, la personalidad e incluso las tramas de las que son protagonistas. Estas son *Blancanieves*, *El retorno de las brujas*, *Harry Potter*, *Hansel y Gretel*, *Las brujas* y *Maléfica*. En estas obras, el personaje de la bruja se distingue por llevar prendas de vestir oscuras (vestidos o capas de color negro o morado que se extienden hasta los pies y que, por tanto, cubren completamente sus cuerpos). Además, son mujeres de avanzada edad que se ocultan bajo un rostro joven o que no tratan de esconder su ancianidad, pero que conservan elementos característicos como las arrugas o las verrugas.

GRÁFICO 1. Referentes culturales de la bruja más frecuentes.



Fuente: Elaboración Propia.

- *Blancanieves* (Reina Grimhilde): Joven, elegante y atractiva, pero con aspecto anciano y rasgos de fealdad posteriores junto a una personalidad malvada en la que predomina la envidia y el egoísmo (26 respuestas).
- *El retorno de las brujas* (Hermanas Winifred, Mary y Sarah Sanderson): Tres brujas de mediana edad con ropajes oscuros cuya personalidad se sostiene por la envidia y la inclinación al mal. Algo torpes e ingenuas. (25 respuestas)
- *Harry Potter* (Bellatrix Lestrange): Experta en magia negra, asesina y torturadora. Movida por sus deseos, se trata de una bruja con vestimenta oscura y dominante (18 respuestas)
- *Hansel y Gretel* (“La bruja”): Anciana aparentemente bondadosa con instinto de caza de niños para alimentarse de ellos. Fea, con arrugas y verrugas que acompaña una personalidad oscura y caníbal (17 respuestas)

- Las brujas (La gran bruja): Con una apariencia de mujer atractiva y elegante, bajo su disfraz se esconde una mujer anciana repleta de arrugas y verrugas. Poder de hechicería y conversión junto a una personalidad cruel y envidiosa (8 respuestas)
- Maléfica (Maléfica): Mujer joven y de gran belleza dominada por la venganza y el dolor. Capacitada para volar, hechizar, cazar... Esconde un pasado oscuro que justifica su forma de actuar. (6 respuestas)

Asimismo, en relación con los rasgos propios de la personalidad, en estas representaciones de la bruja prevalecen la envidia, el egoísmo, la venganza o la imperiosa necesidad de hacer el mal para probar así su condición de bruja. De esta forma, todas las tramas de estos personajes giran en torno al mal, tratando el resto de las protagonistas de las obras poner punto final a las mezquinas acciones perpetradas por las brujas, quienes a su vez suelen ser de manera general las antagonistas.

Únicamente tres de los nueve referentes incorporan una versión de la bruja más actualizada: *Anna Kadabra*, *Mirabella* y *Las gatas miedicas*, que mantienen algunas características comunes, como que son obras cuyos personajes protagonistas se tratan de chicas cuyas edades son próximas a los niños y a las niñas y que estas manifiestan sus poderes de forma orgullosa. Así mismo, pese a que *Mirabella* conserva una vestimenta oscura, las dos restantes muestran colores llamativos y alegres que inducen a adentrarse en sus tramas. De igual forma, se forjan como brujas divertidas, con familias y círculos de amistad de gran estabilidad, lo que facilita que se empatice con su figura y se deje atrás la visión de la bruja como un ser solitario y antisocial.

- Anna Kadabra (Anna Kadabra): Bruja alegre y carismática con ropa colorida que hace un uso positivo de sus poderes junto a sus amigos y amigas. Frecuencia: 12
- Mirabella (Mirabella): Mitad bruja, mitad hada. Es simpática, divertida y traviesa. Portadora de ropajes oscuros y con poderes que usa como diversión y aventura. Frecuencia: 10

- Las gatas miedicas (Willa Ward): Bruja de 12 años de apariencia ordinaria que usa sus poderes a modo de diversión y aventura junto a sus amigas. Frecuencia: 5

No obstante, también presentamos la variedad de referentes culturales que incluye el 22.1% restante de las respuestas. La tabla 2 presenta la variedad de producciones culturales mencionadas por el alumnado con una frecuencia menor a 5.

TABLA 1. Referentes culturales de las brujas menos frecuentes

Cruella	Isadora Moon	Cuento “Más guapa”
Cenicienta	La casa del reloj en la pared	Bruja escarlata
Enredados	El diario de Nikki	La bella durmiente
Encanto	Geronimo Stilton	El pequeño reino de Ben y Holly
Crepúsculo	La princesa dragón	La peor bruja
El mago de Oz	El señor de los anillos	Las 3 mellizas
Los compas	Hotel Transilvania	Sueño de Reyes

Fuente: Elaboración propia.

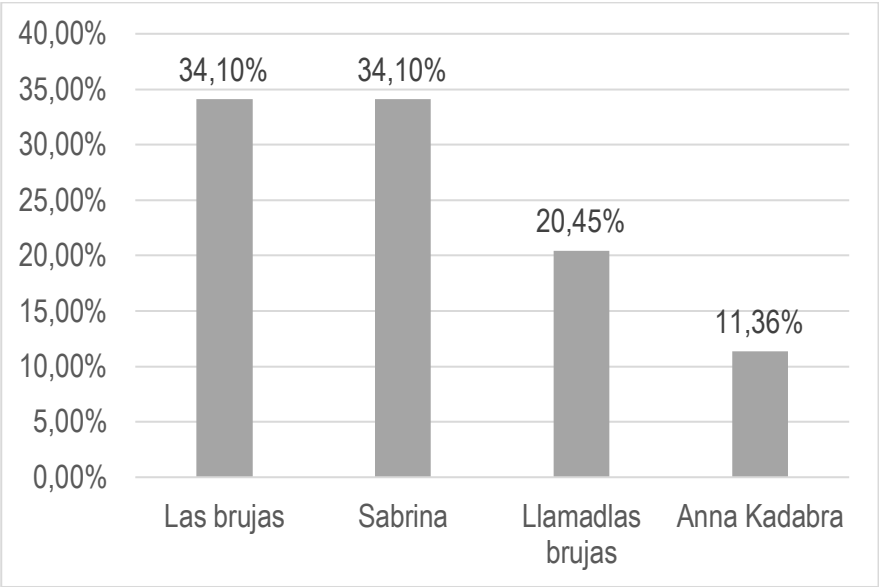
Se puede observar la diversidad de obras en torno a la bruja que conoce el alumnado, conservando referentes clásicos y actuales de la bruja, aunque se encuentra una mayor presencia de personajes ligados al arquetipo tradicional de la bruja que al de la bruja como figura transgresora y renovada.

También encontramos obras con ausencia de este personaje, como pueden ser *Crepúsculo*, *Encanto* o *Cruella*. En estas películas destaca la inexistencia de un personaje reconocido como bruja. Sin embargo, es significativo que se hayan mencionado dado que sí existen personajes femeninos con características asociadas comúnmente a ellas. Un ejemplo de ello es *Cruella*, una mujer extravagante, sin escrúpulos y dominante que hace el mal para conseguir sus propósitos. Es decir, son los/as propios/as niños y niñas quienes denominan bruja a este tipo de personajes femeninos en asociación con la forma que estas tienen de comportarse y actuar frente a los demás.

4.2. PREFERENCIAS SOBRE EL PERSONAJE DE LA BRUJA Y SUS MOTIVACIONES

Este apartado presenta los resultados obtenidos de la actividad realizada durante la segunda sesión de clase en la que participaron 44 alumnos/as (29 chicas, 15 chicos). En esta actividad se mostró al alumnado 6 imágenes de brujas y se le propuso formar equipos para elegir una imagen y explicar los motivos de la elección. Así, 3 equipos eligieron *Las Brujas*, 3 equipos eligieron *Sabrina*, 2 equipos eligieron *Llamadlas brujas* y 1 equipo eligió *Anna Kadabra*. La figura 3 sintetiza estos resultados.

GRÁFICO 2. Preferencias del alumnado de imágenes de la bruja.



Fuente: Elaboración propia

Como podemos ver en la Figura 3, las imágenes elegidas por más número de alumnos fueron las de la obra literaria y audiovisual *Las brujas* y la serie *Sabrina* con un 34.1% del alumnado (3 grupos formado por 5 alumnos) cada una. Le sigue el libro *Llamadlas brujas* con un 20.45% del alumnado (2 grupos de 5 y 4 estudiantes respectivamente) y, por último, el libro infantil *Anna Kadabra* con un 11.36%, seleccionada por un único grupo de 5 alumnas.

La tabla 2 recoge las razones y motivaciones expresadas por el alumnado para sus elecciones.

TABLA 2. *Motivos de la elección de cada bruja como personaje de ficción*

BRUJA COMO PERSONAJE	MOTIVOS DE LA ELECCIÓN
Las brujas	- Tiene pinta de asesina - Es la que se parece a una bruja - Porque es muy mala - Tiene mucha sangre en el cuerpo - Tiene la cara deformada - Tiene dos granos en la barbilla
Sabrina	- Tiene una ilustración muy bonita - Parece que cree en ella y es soberbia - Porque es la más guay - Porque no parece una bruja - Tiene estilo - Es una reina y tiene una corona muy chula
Llamadlas brujas	- Tiene mucha belleza - Físicamente es muy buena - Parece muy buena - Parece una diosa - Sus colores pastel son muy llamativos
Anna Kadabra	- Los personajes molan - La historia es mágica - Su libro entretiene - Su libro es muy divertido - Su historia es graciosa

Fuente: Elaboración propia

En ella se pueden ver reflejados varios aspectos significativos. En primer lugar, resulta de gran interés observar que algunos de los motivos por los que el personaje de *Las brujas* ha sido seleccionado son ajenos a la ilustración. Es decir, se apoyan en lo que transmite su imagen, como la “pinta de asesina”, la deformidad que presenta su rostro, la presencia de sangre en su cuerpo o el hecho de parecer mala, que en lugar de generar rechazo a la hora de elegir la imagen, ha suscitado el efecto contrario al considerar que las brujas deben poseer dicha apariencia. Cabe mencionar que, de entre los/as miembros/as de los diversos grupos que seleccionaron la imagen de la obra *Las Brujas*, 8 de ellos son chicos, lo que corresponde a que más de la mitad de los chicos varones muestran preferencias por una imagen más tradicional de la bruja.

La bruja perteneciente a la serie *Sabrina* también ha sido elegida por un gran número de participantes., siendo los motivos para su elección los de dar la sensación de parecer una mujer segura de sí misma, su estilo y por no parecer una bruja. De esta forma, aspectos como la soberbia o su influencia positiva en los/as demás la posiciona en una de las brujas más elegidas. La elección de *Sabrina* procede de grupos mayoritariamente femeninos, siendo 11 chicas y 4 chicos quienes la eligen.

Las motivaciones para elegir *Llamadlas brujas* quedan ligadas, además de por lo que transmite su figura, por la estética de la imagen. Por un lado, sobresalen los colores en tonos pastel con los que es presentada la bruja. Por otro lado, las razones de la elección se deben a su gran belleza, propia de una diosa que, por la forma en que es mostrada, genera confianza.

Con respecto a *Anna Kadabra*, esta parece haber sido elegida por chicos y chicas que habían leído la obra literaria de manera previa y que, por tanto, eran conocedores de sus tramas. Esto se evidencia en que los motivos que ofrecen no aluden a la imagen, sino al contenido de la obra, la cual queda calificada como entretenida, divertida, mágica y graciosa y con unos personajes que resultan atrayentes. Es elegida por un solo grupo formado por cinco chicas.

Cabe mencionar que se aprecia un gran contraste en relación con los referentes culturales mostrados en respuestas vías del alumnado. Pese a que la imagen de la bruja de *Blancanieves* se encontraba entre las imágenes elegibles, ninguno de los grupos la selecciona a pesar de ser una de las más reconocidas como referente. De igual forma, *Las Brujas*, que no destacó por su frecuencia como referente cultural, se trata de una de las imágenes más elegidas por chicas y chicos.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Con esta investigación pretendíamos conocer los referentes culturales sobre la bruja que conoce el alumnado de Primaria y sus preferencias.

Hemos descubierto que el alumnado maneja una gran diversidad de referentes culturales sobre la bruja como personaje de ficción,

encontrando que, junto con modelos más tradicionales, reconocen otras figuras que representan mujeres poderosas, valientes, cercanas e incluso divertidas. No obstante, los referentes culturales de la bruja tradicional son más abundantes, variados y también son elegidos con mayor frecuencia por el alumnado. Las preferencias por brujas que representan modelos alternativos con cualidades positivas son minoritarias entre el alumnado y son elegidos especialmente por chicas.

Por otra parte, los motivos para las elecciones que realiza el alumnado deja al descubierto que no sólo se apoyan en aspectos externos como el físico o la vestimenta, sino también aspectos intrínsecos como la personalidad.

El estudio de Sonia Celades Negre (2020) concluyó que el alumnado elaboraba una representación de la bruja tradicional con características ligadas al uso de una vestimenta oscura o la presencia de rasgos como las arrugas o las verrugas. En contraste con estos resultados, nuestro estudio muestra una cierta evolución en la representación de la bruja por parte de niños y niñas, incorporando una imagen de este personaje mucho más cercana y próxima con ausencia de temeridad tanto en rostros, ropajes y/o colores, más atractiva en personalidad y físico. No obstante, prevalece aún una preferencia mayoritaria por modelos más tradicionales, siendo más destacable en el alumnado masculino, lo que abre una vía de análisis y profundización.

8. REFERENCIAS

- Al-Saji, Alia. (2017). *Feminist phenomenology*. Routledge.
- Arlandis, Sergio & Reyes-Torres, Agustín. (2018). Umbrales de transformación en la transición de la literatura infantil a la juvenil: el símbolo del espejo. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 7 (2), 134-140. <https://doi.org/10.7821/naer.2018.7.275>
- Boccuti, Anna. (2022). “Espero que lo entienda: un ser así trae el futuro”. *Monstruosidad y género en los cuentos de Mónica Ojeda y Solange Rodríguez Pappe*. *América sin Nombre*, 26, 129-151. <https://doi.org/10.14198/AMESN.2022.26.08>
- Carrera Garrido, Miguel. (2022). Nigromancia y género. La bruja en la narrativa de Pilar Pedraza. *Signa: revista de la Asociación Española de Semiótica. Sección monográfica II. Lo fantástico en las creadoras españolas en el siglo XXI*, 31, 163-181. <https://bit.ly/44H2dpi>
- Celades Negre, Sonia. (2021). La devaluación de los estereotipos femeninos: cuando la diosa se transformó en bruja. *Comunicación y género*, 5 (1), 3947. <https://doi.org/10.5209/cgen.75618>
- Díaz Salazar, Itzel Yatzel., Enciso Arámbula, Rosalva., González Castillo, Sandra., Mendoza Castillo, Rogelio Armando & Fonseca Ávalos, Mayra Elena. (2019). La televisión y su influencia en los niños: el caso de una escuela primaria. *Enseñanza e investigación en psicología, Número especial*, 28-33. <https://bit.ly/3OvAORq>
- Ferreira Boo, María del Carmen. (2012). La reescritura de brujas y princesas en la Literatura Infantil y Juvenil gallega del siglo XXI. *AILIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil)*, 10, 47-56. <https://bit.ly/3YbBVcs>
- Ferreira Boo, María del Carmen. (2017). El personaje en el cuento maravilloso: La subversión de arquetipos femeninos de brujas, princesas y hadas. *AILIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil)*, 15, 41-56. <https://bit.ly/3PvKtab>
- Fisher, Linda. (2000). Phenomenology and Feminism: Perspectives on their Relation. In Linda Fisher and Lester Embree (Eds.). *Feminist Phenomenology* (pp. 17-38). Kluwer.
- Fisher, Linda. (2010). Feminist phenomenological voices. *Continental Philosophy Review*, 43 (1), 83-95 <https://doi.org/10.1007/s11007-010-9132-y>
- López-Pellisa, Teresa & Ruiz Garzón, Ricardo. (2019). “Introducción. Las hijas de Metis”. En T. López-Pellisa & R. Ruíz-Garzón (Eds.). *Insólitas. Narradoras de lo fantástico en Latinoamérica y España*, Páginas de Espuma.

- Ministerio de Cultura y Deporte. (2021). El porcentaje de lectores frecuentes alcanzado durante la pandemia se consolida. Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España 2021. <https://bit.ly/43onkMc>
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage Publications.
- Paniagua Ramírez, Lorena Andrea. (2022). “Ante mí, el mundo y yo tratando de inventarme la vida” Representaciones de la mujer entre 1982-1987 en la revista Brujas: las mujeres escriben. [Trabajo Fin de Grado. Universidad de Antioquía] <https://bit.ly/3q3z0Wn>
- Pedraza, Pilar. (2014). Brujas, sapos y aquelarres. Valdemar.
- Puig Rovira, Josep M., Gijón Casares, Mónica., Martín, Xus & Rubio i Serrano, Laura. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. Revista de educación (1), 45-67. <https://bit.ly/3P3JRIs>
- Quintano Martínez, Paula. (2021). Las brujas que no pudisteis quemar. Deconstrucción y resignificación de la bruja como figura femenina monstruosa dentro del movimiento feminista. Emma Gómez-Nicolau & María Medina Vicent (Eds.). Mujeres y resistencias en tiempos de manadas (pp. 101-121). Universitat Jaume I / Servei de Comunicació i Publicacions. <https://bit.ly/3KduEmx>
- Quiroga, Sergio Ricardo. (2005). ¿Qué hacen los públicos infantiles con la televisión? Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación, 25 (2). <https://bit.ly/3q5jUjf>
- Simms, Eva-Maria and Stawarska, Beata. (2013). Introduction: Concepts and methods in interdisciplinary feminist phenom. Janus Head, 13 (1), 6-16, <https://bit.ly/3PeriS5>
- Stoller, Silvia. (2017) What is feminist phenomenology? Looking backwards and into the future. In Helen A. Fielding & Dorothea E. Olkowski (Eds). Feminist Phenomenology Futures. Indiana (pp. 328-354), Indiana University Press.

PAUTAS DE ACTUACIÓN PARA LA FAMILIA EN MATERIA DE VIOLENCIA DE GÉNERO: HABLAN LAS ADOLESCENTES SUPERVIVIENTES

PATRICIA DE LOS SANTOS-MARTÍNEZ
Universidad de Sevilla

ÁNGELES REBOLLO-CATALÁN
Universidad de Sevilla

LUISA VEGA CARO
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

La violencia de género en el contexto de la pareja es un problema social que afecta a las mujeres independientemente de sus características sociodemográficas. La afectación es tal, que se considera un peligro para la seguridad y bienestar de las mujeres, llegándose a la consideración de problema de salud pública (OMS, 2021).

Diferentes estudios (Del Moral, 2021; Díaz-Aguado et al., 2021) han dejado constancia de la presencia de violencia de género en la adolescencia desde las primeras relaciones amorosas.

La Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (FRA) (2014) muestra que el 43% de mujeres mayores de 15 años ha sufrido violencia psicológica por parte de sus parejas o exparejas, seguida de un 34% que afirma haber experimentado violencia física y un 31% violencia sexual.

En España, la *Macroencuesta de violencia de género 2019* (DGVG, 2020) recoge la información de mujeres de 16 años en adelante dividiendo los porcentajes según tramos de edad. De esta manera, el porcentaje de mujeres que señalan haber sufrido violencia física y/o sexual es del 14,8%, siendo el grupo de chicas de edades entre 18 y 25 años el

segundo más afectado por este tipo de violencia. Al igual que en el informe anterior, el porcentaje de mujeres que han sufrido violencia psicológica es mayor, siendo este de 33,2%. En este caso, son las chicas más jóvenes las que se ven más afectadas por este tipo de violencia: el 33,3% de mujeres entre 16-17 años expresa haber sufrido violencia psicológica emocional y el 44,3% de chicas entre 18-24 años ha recibido violencia psicológica de control, seguido del grupo de chicas de 16-17 años con un 41%.

El informe *La situación de violencia contra las mujeres en la adolescencia en España* (Díaz-Aguado et al., 2021) estudia la violencia en las relaciones amorosas en edades comprendidas entre los 14 y 20 años. Los resultados de este estudio señalan la violencia sexual como una forma de agresión presente contra las mujeres en las primeras relaciones afectivas mostrando que el 55,7% de los casos de violencia sexual señalados por las chicas, han sido a manos de un chico con el que mantenían o habían mantenido algún tipo de vínculo amoroso.

Además, estos informes revelan el impacto de la violencia en la salud de las adolescentes, señalando que, más allá de las lesiones físicas y/o sexuales, como consecuencia de esta experiencia, las mujeres sufren ansiedad, depresión y consumo de sustancias (medicamentos, alcohol o drogas) como medio para afrontar la situación, lo que demuestra que las consecuencias de la violencia se prolongan más allá de la ruptura requiriendo que la atención y ayuda se extienda una vez finalizada la relación.

En el caso de las adolescentes, Herranz-Bellido (2014) y Del Moral (2021) coinciden en que las consecuencias de la violencia de género pueden ser devastadoras al encontrarse en una etapa vital en el desarrollo que condiciona el transcurso hacia la vida adulta, por lo que es crucial actuar eficazmente para aminorar dicho impacto. Entre estas consecuencias encontramos repercusiones a nivel de salud psicológica y física, pero también efectos en el ámbito social, afectivo-relacional y en la interiorización de roles de género en relaciones de pareja (Paz-Rodríguez y Fernández-Zurbarán, 2014). Además, la falta de concentración, derivada del estrés causado por esta situación, trae consigo la disminución del rendimiento académico y el abandono de sus estudios (Herranz-Bellido, 2014; Fernández-Zurbarán, 2018).

1.1. LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN LA ADOLESCENCIA Y JUVENTUD

Entendemos por violencia de género aquella que, como manifestación de la discriminación, la situación de desigualdad y las relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres, se ejerce sobre éstas por parte de quienes sean o hayan sido sus cónyuges o de quienes estén o hayan estado ligados a ellas por relaciones similares de afectividad, aún sin convivencia (*Ley de Medidas de Protección integral contra la Violencia de Género (1/2004)*). También, la Ley de Medidas de prevención y protección integral contra la violencia de género (7/2018) incluye a chicas menores de edad como víctimas de violencia de género por su relación de pareja aún sin convivencia.

Algunos estudios (Cantera et al., 2009; Fernández-Zurbarán, 2018; Pacheco-Salazar y López-Yáñez, 2019; Rodenhizer et al., 2021) han desvelado las particularidades de la violencia de género en la adolescencia, debido a las características propias de esta etapa vital.

Una de estas singularidades se vincula a la dificultad adicional que adolescentes y jóvenes pueden tener para identificar formas de violencia en las relaciones de pareja debido a: a) la inexperiencia en anteriores relaciones que puedan servirles de modelo, que les hace percibir como normales ciertas conductas de control (Fernández-Zurbarán, 2018); b) la interiorización del amor romántico como modelo que les lleva a asumir ciertos mitos sobre las relaciones de pareja que resultan ficticios y que reproducen roles de género y normalizan la desigualdad (Ferrer-Pérez y Bosch-Fiol, 2013; Bonilla-Algovia et al., 2021) y, c) la creencia en mitos sobre la violencia de género que les lleva a pensar que ésta se da solo cuando hay violencia física o violencia psicológica explícita y que afecta específicamente a mujeres adultas con relaciones duraderas y convivencia en familia (Estébanez y Vázquez, 2013; Ruiz-Repullo, 2016).

Por otra parte, la propia dinámica de relación en cuanto a tiempos y espacios de encuentro también hace que la manifestación de la violencia sea singular. Paz-Rodríguez y Fernández-Zurbarán (2014) expresan que, al desarrollarse gran parte de la violencia en espacios públicos, el daño a la autoestima de las chicas es mayor, que expresan sentir una mayor vergüenza al cuestionamiento social. En este sentido, Donoso-Vázquez

et al. (2018) demuestra que las redes sociales y los entornos online son escenarios en los que se ejerce la violencia hacia las chicas, y se convierten en una herramienta muy útil para ejercer el control el agresor y hacerse omnipresente en la vida de su pareja. Además, los ciclos de la violencia sean acelerados y reiterados dentro de un mismo encuentro siendo difícil salir de la espiral de la violencia debido a la habitualidad de situaciones de sufrimiento y felicidad (Ruiz-Repullo, 2016).

En cuanto al tipo de violencia, aunque se traten de primeras relaciones de pareja, los estudios desvelan que las formas de violencia pueden ser muy graves. Como hemos visto en el apartado anterior existe alta incidencia de violencia psicológica en estas edades, lo que se traduce en supervisar vestimentas, amistades y/o redes sociales, utilizando manipulaciones o culpabilización hacia las chicas o la humillación, el desapego o el castigo (Debnam et al., 2019; Fernández-Antelo et al., 2020; Cava et al., 2022). Además, la violencia sexual también aparece en gran medida, siendo las formas de violencia más recurrentes: presionar para mantener relaciones, chantajear y abusar sexualmente (Ruiz-Repullo, 2016). Wiklund et al. (2010) expresa que esta exposición pone en riesgo el desarrollo de la sexualidad de las chicas, irrumpiendo también en la relación consigo misma, su autoestima, confianza e imagen corporal.

Atendiendo a este contexto, resulta clave conocer de qué manera las chicas rompen con la relación de violencia y se sobreponen de la misma para así indagar en formas de ayuda y atención que aminoren el impacto de la violencia en estas edades y favorezca la recuperación de las chicas. A continuación, conoceremos qué entendemos por recuperación, centrándonos en el papel de la familia como agente responsable de la salvaguarda y cuidado de las adolescentes y jóvenes.

1.2. LA RECUPERACIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN EL NOVIAZGO

Cuando nos referimos al proceso de recuperación, hacemos referencia al camino que recorren las chicas desde que deciden poner fin a la relación y rompen definitivamente con el agresor, hasta que retoman su vida personal, familiar, social y profesional, reconstruyendo su proyecto de vida desde la autonomía (Roca y Masip, 2011). Atendiendo a mujeres adultas, Roca (2016) expone que es importante considerar la perspectiva

de género a la hora de acercarnos a este proceso y poner el foco en las propias mujeres y en cómo entienden y valoran su experiencia. Para esta autora, este proceso comprende dos etapas: una primera de liberación que supone cuestionar la relación, identificar las formas de violencia, confrontarlas y romper con ellas y una segunda fase de recuperación, en la que se debe mantener la liberación anterior, reafirmando la ruptura y cuidando su propia salud, las relaciones con su entorno y buscando un nuevo foco para proyectar la vida.

En el caso específico de las mujeres adolescentes y jóvenes, este proceso cuenta con momentos claves que favorecen el proceso en los que toman conciencia de su situación y la necesidad de mirar por su bienestar (Reynolds y Sheperd, 2011; González-Guarda, 2016). Entre estos momentos se encuentran: darse cuenta de que la violencia puede hacer daño a otras personas, separarse del agresor, volver a tener relaciones con el entorno o retomar intereses.

Para que las mujeres puedan transitar por este camino de forma satisfactoria el papel de la familia puede ser indispensable para superar el trauma que supone la relación violenta, especialmente en el caso de las adolescentes y jóvenes, en cuyo caso la familia tiene una responsabilidad para procurarles bienestar y seguridad para su desarrollo (Paz-Rodríguez y Fernández-Zurbarán, 2014; González-Guarda, 2016; Ruiz-Repollo, 2016; Cho y Huang, 2017).

En este sentido, diversos estudios (González-Guarda, 2006; Sabina y Ho, 2014; Rebollo-Catalán et al., 2018; Bundock et al., 2020) desvelan que las chicas tienden a buscar en mayor medida círculos informales de ayuda, como la familia, que recursos institucionales. Evans y Feder (2016) y Hedge et al. (2017) exponen que la adecuada actuación del entorno de la chica es crucial para que sirvan de vehículo hacia otros servicios de ayuda formal especializada en la atención de la violencia de género. En este sentido, Rebollo-Catalán et al. (2022) desvela que la familia puede ser una fuente importante de acompañamiento en momentos determinantes de la recuperación (por ejemplo, el proceso judicial y terapéutico) y de refuerzo de la autoestima, contrarrestando el mensaje negativo del agresor.

No obstante, la familia también puede actuar como un obstáculo al desconocer cómo responder a la situación de vulnerabilidad en la que se encuentra la chica frenando así el proceso de recuperación (de los Santos-Martínez y Rebollo-Catalán, 2021; Sinko y Saint-Arnault, 2020). Ruiz-Repullo (2016) expone que una actuación inadecuada por parte del entorno puede determinar que las chicas puedan romper con su entorno familiar al no sentirse arropadas, lo que la hace más vulnerable, por lo que resulta crucial trabajar con el círculo cercano. Además, atendiendo a Anderson et al. (2012) y Moriana-Mateo (2015) el propio aislamiento social que el agresor utiliza como estrategia para mantener alejada a su pareja de su entorno afectivo influye en la relación de ésta con su círculo cercano provocando que se debilite la relación y entorpeciendo que pueda tomar la decisión de ruptura.

Teniendo como referencia diferentes estudios (Burman, 2003; Lewis et al., 2015; Roca, 2016; Cho et al., 2021) que subrayan la importancia de conocer la realidad de la violencia de género contada por las propias mujeres supervivientes para avanzar en una respuesta eficaz ante esta problemática, con este estudio queremos conocer el papel que puede jugar la familia en la recuperación de la violencia a partir de reflexiones de chicas adolescentes y jóvenes supervivientes de violencia de género en el noviazgo que han vivido este proceso.

2. OBJETIVOS

El objetivo de este estudio es conocer y describir aquellas actuaciones de la familia que adolescentes y jóvenes supervivientes de la violencia de género en el noviazgo consideran útiles y eficaces para afrontar un proceso de recuperación de la violencia de género.

Pretendemos introducir el punto de vista de las propias chicas que han vivido esta experiencia en la construcción de conocimiento sobre la violencia de género, para que éste sea sensible a la vivencia y necesidades reales de las adolescentes y jóvenes que se encuentren en esta situación.

3. METODOLOGÍA

Aplicamos un enfoque cualitativo basado en el método autobiográfico narrativo, aplicando un diseño de relatos paralelos, que nos permite conocer y profundizar en los significados de las adolescentes y jóvenes supervivientes sobre su experiencia. Adoptamos las recomendaciones de la investigación feminista para el estudio de la violencia de género (OMS, 2016; Woodiwiss et al., 2017).

3.1. PARTICIPANTES

Participan 13 chicas de 17 a 25 años en el momento de realización del estudio que habían experimentado una relación de violencia de género durante la adolescencia y/o primera juventud. Para su selección se aplica un muestreo teórico de casos típicos combinado con el de bola de nieve. Se contemplan como criterios de inclusión que: a) la chica haya roto definitivamente con el agresor; b) haya puesto distancia del agresor y su entorno y c) haya retomado su proyecto de vida personal, familiar, social y profesional (Roca y Masip, 2011).

3.2. RECOGIDA DE DATOS

Para recoger la información hemos utilizado la estrategia de la entrevista semiestructurada, siendo el instrumento de recogida de datos el guion de entrevista. Este está compuesto por 8 bloques de preguntas los cuales recogen un total de 30 cuestiones abiertas que abarcan la historia de las chicas desde antes de comenzar la relación hasta la actualidad. Este estudio se centra en los resultados recopilados del último bloque de la entrevista el cual va dirigido a conocer qué mensajes envían las participantes al entorno de las chicas en forma de consejos y recomendaciones para poder actuar adecuadamente para acompañar y ayudar.

Para acceder a las participantes contamos con la colaboración de las profesionales del programa de atención psicológica a menores víctimas de violencia de género en el noviazgo del *Instituto Andaluz de la Mujer* quienes nos facilitaron el contacto, acceso y comunicación con las chicas y sus familiares. Además, contamos con la colaboración de informantes claves que, a partir de acciones formativas específicas de género

y violencia de género celebradas en la Universidad de Sevilla, han facilitado el contacto con otras chicas que han cumplido los criterios de inclusión.

Todas ellas fueron informadas de los objetivos del estudio y han firmado el consentimiento informado de la actividad. Además, se han aplicado los principios de la ética en la investigación teniendo en cuenta la perspectiva feminista, atendiendo a un trato adecuado de las participantes y sensible a la hora de atender al tema de estudio. Las entrevistas han sido grabadas con el consentimiento de las participantes, velando en todo momento por la protección de datos y de la identidad de las participantes tanto a lo largo del encuentro como en la posterior transcripción.

3.3. ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de datos se ha llevado a cabo a través del enfoque interpretativo utilizando el método de análisis temático de Braun y Clarke (2006) lo que nos ha permitido la construcción de un sistema de categorías agrupando los consejos y recomendaciones aportados por las adolescentes. A continuación, exponemos aquellos subtemas que las participantes han transmitido al entorno de las chicas, concretamente a la familia y que son objeto de estudio de esta investigación: a) No juzgar ni culpar (13); b) Escuchar y comprender (8); c) Mantener la relación (10); d) Respetar (8) y e) Apoyar activamente (5).

4. RESULTADOS

Las chicas supervivientes expresan diversos mensajes con relación al papel de las familias en el proceso de recuperación, A continuación, exponemos aquellos mensajes que las adolescentes y jóvenes consideran importantes para una adecuada actuación por parte del entorno:

4.1. NO JUZGAR NI CULPAR

Las participantes exponen la importancia de que el entorno no cuestione las decisiones y acciones puestas en marcha durante la relación y tras la ruptura. Ellas expresan que la voz cuestionadora del círculo provoca que las chicas no se sientan preparadas para contarlo:

Si tú te quedas callada no es porque no te salga contarle es que no te sale contarle porque los juicios de los demás siempre suelen ser negativos hacia a ti (Laura)

Como cuenta Lourdes, este juicio trae consigo la presión para que dejen de forma repentina la relación, mostrando escasa empatía por la situación de las chicas en la relación:

Nadie que te haya dicho “déjalo, déjalo, déjalo” te ha hecho que al final lo dejes (...) ya sé que está mal, que no lo estoy pasando bien, pero es mi vida y tengo miedo y tengo que saber en qué momento hacerlo y cómo hacerlo y a quién tengo para poder hacerlo (Lourdes)

Además, Noelia reflexiona sobre la importancia de evitar etiquetarlas como víctimas explícitamente:

Si una persona te dice que lo tienes que dejar, que es malo para ti, que es un maltratador, que no sé qué, que eres una víctima... si tú la tratas a ella como víctima, ya ella no ve nada de luz porque realmente ella ve::: que le están poniendo otra vez en contra de él (Noelia)

Atendiendo a esta aportación, señalar y/o tratar como víctima a las chicas, que no identifican su relación como violencia de género ni a ellas mismas con la idea de víctima, es una barrera para que ellas puedan desahogarse y desvincularse de la pareja.

4.2. ESCUCHAR Y COMPRENDER

En contraposición, las participantes exponen la importancia de que la familia escuche activamente lo que las chicas le cuentan. Contar para ellas es importante porque escuchan su voz frente a la onnipresencia del agresor y su voz castradora. Como comenta Raquel, es importante que el entorno confíe en ellas y que se acerquen sin avasallar, haciéndoles preguntas generales sobre cómo se encuentran que les ayude a abrirse:

Lo primero que no desconfíen de ella o que, si desconfían, que no se lo demuestren a ella, porque eso va a ser peor, que la apoyen, que estén pendiente de ella, pero con un límite, dándole tema de conversación, pero no negativo, todo lo contrario, a lo mejor: “¿qué te ha pasado hoy?, ¿y con el muchacho? (Raquel)

Para ello, ellas insisten en la importancia de que desde la familia se construyan relaciones de confianza que facilite la comunicación para que se

sientan cómodas para poder hablar de sus inquietudes y problemas y eviten ocultar información por miedo:

“La mayoría de los padres no tienen casi nada de confianza con sus hijos (...) Yo después de todo lo que me ha pasado estoy muy contenta porque he vuelto a hablar con mi madre, confío en mi madre, le cuento todo a mi madre... Pero yo cuando estaba con él, no hablaba nada” (Belén)

Además, con relación a la educación familiar, ellas exponen la importancia de que el modelo de pareja transmitido por la madre y el padre sirvan como ejemplo positivo para que sus hijas e hijos se inicien en las relaciones amorosas saludables:

Y que los padres lo tengan claro también que en la casa no se tiene que ver, que, si tú te enfadas con tu mujer o lo que sea, vete a un cuarto y no hables delante los niños y solucionar las cosas (Lourdes)

4.3. MANTENER LA RELACIÓN

Para que las chicas sientan que pueden contar con las personas del entorno, es necesario que mantengan un contacto constante con ellas, a pesar de que el agresor pueda utilizar el aislamiento como estrategia de control sobre la chica:

Es muy delicado que, si estás muy enamorada, llegues y le digas cuatro cosas y abra los ojos de repente. Hay que estar con ella y que no se vea sola en ningún momento, porque verse sola es desesperante, no saber a quién acudir, a quién le hablo del tema, verse sola es lo peor, porque entonces vas a volver a él una y otra y otra vez, tienes que ver que tienes tus amigas, que estás resguardada con tu familia, tienes que verte protegida, (...) lo más importante es que tengas personas a quienes contarle tu situación y esas personas que estén a tu lado (Marta)

En este sentido, es importante no rendirse si la chica rechaza los intentos de charlar o las invitaciones a realizar actividades fuera de la relación, evitando una respuesta de enfado, ya que esto puede ser utilizado por la pareja para reforzar el vínculo de dependencia:

A los padres, y a las amigas, que no la dejaran sola. Porque muchas amigas dicen “no, es que como se va con su novio, pues que se vaya, ella sabrá lo que hace” (...) a lo mejor es que tu amiga te quiere hacer caso, pero no puede” (Belén)

4.4. RESPETAR TIEMPOS

Cuando las chicas deciden romper la relación y comienzan a reconstruir su proyecto de vida, las adolescentes y jóvenes supervivientes expresan la importancia de respetar el proceso de recuperación.

En esta línea, resulta clave tener presente que cada chica asimila y experimenta este proceso atendiendo a sus circunstancias y que es importante considerar estos tiempos individuales para avanzar en la recuperación y dejar que sea ella quien tome sus decisiones:

Dar tiempo, dar mucho tiempo, dar mucho tiempo. Yo lo que más he valorado ha sido el tiempo que a mí me han dado para tomar mis propias decisiones (Lourdes)

De este modo, las participantes insisten en que las chicas necesitan de los recursos ayuda, pero es importante que no se las fuerce a hacer uso de ellos, sino que las acompañen cuando ellas se sientan preparadas:

Que no le influencien en sus decisiones (...) porque mira si a mí mi madre en ese momento me llega a decir: “no estés con él, te prohíbo que estés con él” Yo lo hubiese hecho al revés y entonces no pueden influenciar en ella tienen que dejar que ella sola se dé cuenta, pero cuando tome la decisión que estén ahí con ella (Deisy)

4.5. APOYAR ACTIVAMENTE

Las chicas reflexionan que este acompañamiento debe traducirse en un apoyo activo, involucrándose en las diferentes fases del proceso de recuperación.

En este sentido, ellas expresan la importancia de que la familia favorezcan que las chicas mantengan la distancia emocional y física con el agresor y su entorno:

No::: no le permitiría::: incluso, yo qué sé, en mi casa es que no me podían quitar el móvil porque me lo rompía él, pero la dejaría un tiempo, unos días en casa u:mm pensando sus cosas, no porque sea su culpa, sino para que no tenga contacto con él, claro que tú a una niña así no le puedes decir “no salgas”, porque es que parece que la estás castigando a ella, pero es que en realidad lo que estás haciendo es bueno para ella (Belén)

Deisy expresa que, para favorecer esta toma de distancia, la familia ofrezca planes alternativos fuera de casa que le permita reconectar y reconducir su proyecto de vida:

A la familia y amigos pues que estén con ella, que la apoyen, que le busquen planes todo el tiempo, que la saquen (Deisy)

5. DISCUSIÓN

El objetivo de este trabajo ha sido conocer los mensajes que las adolescentes y jóvenes supervivientes de violencia de género transmiten a las familias para que puedan ayudar eficazmente durante el proceso de recuperación.

Los resultados reflejan que la familia es considerada por las participantes como una figura crucial para acompañar y apoyar a las chicas durante el proceso de salida y posterior recuperación de una relación de violencia de género. Esto coincide con otros estudios anteriores (Paz-Rodríguez y Fernández-Zurbarán, 2014; González-Guarda, 2016; Ruiz-Repullo, 2016; Cho y Huang, 2017; Rebollo-Catalán et al., 2022), sin embargo, incluir las reflexiones de las chicas supervivientes nos ha permitido desvelar qué elementos consideran ellas necesarios para que la familia pueda intervenir de forma temprana y eficaz a favor de la recuperación.

Diferentes estudios (González-Guarda, 2006; Sabina y Ho, 2014; Rebollo-Catalán et al., 2018; Bundock et al., 2020) han encontrado que las chicas tienden a acudir en mayor medida a recursos de apoyo informal, como la familia, a la hora de afrontar la ruptura o la recuperación de una relación de violencia. En este trabajo las adolescentes y jóvenes supervivientes han señalado que, para las chicas, es difícil pedir ayuda por lo que revelan la importancia de que sea la familia quienes faciliten encuentros comunicativos para que ellas cuenten su situación.

En este sentido, este estudio ha desvelado que los estilos de relación que se establezcan en la familia es clave para que las chicas se sientan preparadas para contar lo sucedido. Trabajar la confianza y la comunicación desde la educación es clave para que ellas se sientan cómodas y arropadas para contar cómo se encuentran sin miedo a represalias y también

para que estén abiertas a aceptar su ayuda. Establecer estos vínculos seguros supone un factor clave para la detección temprana y evitar el incremento de la violencia.

Además, se ha comprobado que los modelos de relación de pareja que transmitan madres y padres sirven como referencia a las chicas a la hora de comparar su situación en la relación amorosa, siendo necesario que las familias ofrezcan un ejemplo positivo que sirva como indicador para que las chicas detecten los primeros signos de violencia.

Centrándonos en la recuperación, Reynolds y Sheperd (2011) y González-Guarda et al. (2016) expresan que un momento clave en el que las chicas toman conciencia de la situación y la necesidad de centrarse en su bienestar es cuando vuelven a relacionarse con su entorno. Este trabajo coincide en la importancia de volver a retomar las relaciones sociales como una estrategia para desprenderse del agresor, siendo la familia un agente clave para facilitar que la chica tome distancia con el agresor y que retome las actividades de ocio perdidas, facilitando las salidas lúdicas que reconecten con su vida más allá de la relación.

Por otra parte, al igual que otros estudios (de los Santos-Martínez y Rebollo-Catalán, 2021; Sinko y Saint-Arnault, 2020), este trabajo desvela que la familia también puede actuar como un obstáculo para la recuperación de las chicas.

En trabajos anteriores, Anderson et al. (2012) y Moriana-Mateo (2015) exponen que el aislamiento social que la chica sufre a consecuencia de la acción controladora del agresor es una barrera clara a la hora de afrontar la ruptura de la relación. Esta investigación ha identificado que el entorno, incluida la familia, puede reforzar este aislamiento al desvincularse de la chica o al no mantener el contacto diario debido a no saber gestionar las actitudes reactivas de las chicas quienes se encuentran influenciadas por la situación de violencia.

En este sentido, los resultados han desvelado que la familia también dificulta la ayuda cuando se dirigen a las chicas desde el juicio o culpándolas de lo sucedido. A pesar de que se ha demostrado que esto también ocurre en el caso de mujeres adultas, las adolescentes y jóvenes al estar en una situación de dependencia con respecto a su madres, padres o

tutores/as la imposición puede conllevar a castigos o prohibiciones directas. Estas reacciones negativas del entorno han sido reconocidas por las propias chicas supervivientes como hechos que las alejan de la familia y las vinculan más al agresor, coincidiendo así con el estudio de Ruiz-Repullo (2016). Así, encontramos que presionar a las chicas a poner fin a la relación es señalado por las participantes como un hecho que entorpece el proceso de desprendimiento y ruptura final de la relación.

Con este trabajo, se pone de relieve el importante papel que puede desempeñar la familia para que las chicas se desprendan de la realidad impuesta por el agresor. En un estudio anterior, Rebollo-Catalán et al. (2022) expresa que la familia puede ayudar a contrarrestar el mensaje del agresor, favoreciendo un entorno de confianza en el que puedan contar y planificando actividades para realizar en familia. Con esta investigación desvelamos algunas formas de actuación de la familia que pueden contribuir positivamente al proceso de recuperación: favorecer la autonomía de las chicas, respetar sus tiempos, contar con ellas para acudir a servicios de ayuda y promover que sean ellas quienes tomen decisiones sobre su proyecto de vida.

6. CONCLUSIONES

Los hallazgos alcanzados en este trabajo demuestran la relevancia de la familia en el proceso de reconstrucción del proyecto de vida que experimentan las adolescentes y jóvenes tras una relación de violencia de género en el noviazgo.

Incluir los significados de las chicas supervivientes en relación con su experiencia nos ha proporcionado un conocimiento real y útil sobre cómo se traduce la ayuda de las familias a las chicas, es decir: manteniendo el contacto, evitando el juicio y la culpabilización, escuchando activamente y comprendiendo la situación de las chicas, respetando los tiempos de recuperación y apoyando activamente durante el proceso.

Este estudio ha revelado que un buen acompañamiento y ayuda hacia las chicas parte de sensibilizar sobre la violencia de género y la situación de las mujeres que la sufren, no cayendo en juicios que desencadene una revictimización secundaria y mostrando la necesidad de seguir

avanzando en la sensibilización y prevención sobre esta problemática desde la educación.

Este hallazgo es importante en el caso de las familias de las adolescentes y jóvenes, ya que se ha evidenciado que ponen en marcha acciones que ponen en juicio las acciones de las chicas o son presionadas a abandonar la relación y avanzar en la recuperación desde el castigo o la imposición.

Por ello, se ha encontrado que, en el caso de las familias, crear un vínculo de confianza es un factor preventivo ante la violencia, potenciando una detección temprana. Esto último es clave para mantener el vínculo y que las chicas sepan que en el seno familiar tienen un espacio seguro al que acudir y contar su situación, favoreciendo así una actuación temprana. Además, la confianza en las chicas es primordial para que las familias le den el espacio perdido durante la relación e impulsen la toma de decisiones de forma autónoma.

Esta información es de utilidad para incorporarla en el conocimiento construido sobre la violencia de género y elaborar acciones formativas de prevención de violencia de género enfocadas a las familias y al profesorado y personal de orientación que se encuentran en comunicación con estas.

Por último, atendiendo a estos hallazgos proponemos como prospectiva investigar sobre cómo viven las familias el proceso de recuperación de las chicas, escuchando su perspectiva de la situación e incorporándola en el conocimiento sobre el proceso de recuperación de la violencia de género, pues hemos comprobado que es un agente crucial al tener en cuenta para la prevención y atención de la violencia de género en chicas adolescentes y jóvenes.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo presenta resultados parciales de la tesis doctoral de Patricia de los Santos Martínez, financiada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (FPU17/05492) y desarrollada en el marco del proyecto de investigación I+D «Desafíos del Yo: Reconstrucción de las Identidades en Situaciones de Desigualdad y Exclusión Social»

(PSI2016-80112-P), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad.

Agradecemos a las participantes y sus familias su aceptación para participar en el estudio y la generosidad con la que nos han compartido sus experiencias y a las personas responsables y equipo de profesionales vinculado al Instituto Andaluz de la Mujer y a la Unidad para la Igualdad de la Universidad de Sevilla por su inestimable ayuda para la realización del estudio. A todas queremos expresar nuestro reconocimiento por su labor, compromiso y lucha para erradicar la violencia de género.

8. REFERENCIAS

- Agencia Europea de los Derechos Fundamentales (FRA). (2014). Violence against women: An EU-wide survey. Main results. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2811/981927>
- Anderson, K. M., Renner, L.M. & Danis, F. S. (2012). Recovery: Resilience and Growth in the Aftermath of Domestic Violence. *Violence Against Women*, 18(11), 1279–1299. <https://doi.org/10.1177/1077801212470543>
- Bonilla-Algovia, E., Rivas-Rivero, E. y Pascual-Gómez, I. (2021). Mitos de amor romántico en adolescente: relación con el sexismo y variables procedentes de la socialización. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 24(2), 441-464. <https://doi.org/10.5944/educxxl.28514>
- Bundock, K., Chan, C. & Hewitt, O. (2020). Adolescents' Help-Seeking Behavior and Intentions Following Adolescent Dating Violence: A Systematic Review. *Trauma, Violence & Abuse*, 21(2), 350-366. <https://doi.org/10.1177/1524838018770412>
- Burman, S. (2003). Battered Women: Stages of Change and Other Treatment Models That Instigate and Sustain Leaving. *Brief Treatment & Crisis Intervention*, 3(1), 83-98. <https://doi.org/10.1093/brief-treatment/mhg004>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cantera, I., Estébanez, I. y Vázquez, N. (2009). Violencia contra las mujeres jóvenes: la violencia psicológica en las relaciones de noviazgo. Emakunde, BBK, Eusko Kauraritzza-Gobierno Vasco.

- Cava, M. J., Castillo, I., Buelga, S. & Tomás, I. (2022). Relationships Among Romantic Myths, Tolerant Attitudes Toward Abuse, and Teen Dating Violence Victimization: The Moderator Role of Gender. *Youth & Society*. <https://doi.org/10.1177/0044118X221119235>
- Cho, H. & Huang, L. (2017). Aspects of Help Seeking among Collegiate Victims of Dating Violence. *Journal of Family Violence*, 32, 409-417. <https://doi.org/10.1007/s10896-016-9813-3>
- Cho, H., Kwon, I., Shamrova, D. & Seon, J. (2021) Factors for Formal Help-Seeking among Female Survivors of Intimate Partner Violence. *Journal of Family Violence*, 36, 143-152. <https://doi.org/10.1007/s10896-019-00107-6>
- Debnam, K. J. & Mauer, V. (2019). Who, When, How, and Why Bystanders Intervene in Physical and Psychological Teen Dating Violence. *Trauma, Violence & Abuse*, 22(1), 54-67. <https://doi.org/10.1177/1524838018806505>
- Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género (DGVG) (2020). Macroencuesta de violencia contra la mujer 2019. Ministerio de Igualdad. <https://bit.ly/379RYyh>
- Del Moral, C. (2021). No es amor: un análisis sobre la violencia de género entre adolescentes. Save the Children. <https://bit.ly/3Jh7ivW>
- De los Santos-Martínez, P. y Rebollo-Catalán, A. (2021). Obstáculos para la recuperación de la violencia de género en el noviazgo adolescente. En Vega, L. y Vico, A. (Coords.) *Igualdad y calidad educativa: oportunidades y desafíos de la enseñanza* (384-404). Dykinson, S.L.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez-Arias, R., Martín-Barrero, J. y Falcón, L. (2021). La situación de la violencia contra las mujeres en la adolescencia en España. Ministerio de Igualdad. <https://bit.ly/3RckioJ>
- Donoso-Vázquez, T., Rubio, M.J. y Vilà, R. (2018). La adolescencia ante la violencia de género 2.0: Concepciones, conductas y experiencias. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 21(1), 109-134. <https://bit.ly/44AlJUp>
- Estébanez, I. y Vázquez, N. (2013). La desigualdad de género y el sexismo en las redes sociales. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Evans, Maggie A. & Feder, Gene S. (2016). Help-seeking amongst women survivors of domestic violence: A qualitative study of pathways towards formal and informal support. *Health Expectation*, 19(1), 62-73. <https://doi.org/10.1111/hex.12330>

- Fernández-Zurbarán, P. (2018). Guía para profesionales ante chicas adolescentes que sufren violencia de género: saber mirar, saber acoger, saber acompañar. Instituto Andaluz de la Mujer Conserjería de Igualdad, Salud y Políticas Sociales de la Junta de Andalucía. <https://bit.ly/3ydlj7q>
- Fernández-Antelo, I., Cuadrado, I. & Martín, G. (2020). Synergy between Acceptance of Violence and Sexist Attitudes as a Dating Violence Risk Factor. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(14). <https://doi.org/10.3390/ijerph17145209>
- Ferrer-Pérez, V. A. y Bosch-Fiol, E. (2013). Del amor romántico a la violencia de género. Para una coeducación emocional en la agenda educativa. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(1), 105-122. <https://bit.ly/3yKnDUQ>
- González-Guarda, R. M., Ferranti, D., Halstead, V. y Ilias, V. M. (2016). Experiences with Dating Violence and Help Seeking Among Hispanic Females in Their Late Adolescence. *Issues in Mental Health Nursing*, 37(4), 229-238. <https://doi.org/10.3109/01612840.2016.1141341>
- Hedge, J. M., Sianko, N. & McDonell, J. R. (2017). Professional Help-Seeking for Adolescent Dating Violence in the Rural South: The Role of Social Support and Informal Help-Seeking. *Violence Against Women*, 23(12), 1442-1461. <https://doi.org/10.1177/1077801216662342>
- Herranz-Bellido, J. (2014). Violencia de género en población adolescente: guía para profesionales de la educación. Diputación Provincial de Alicante.
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de género. *Boletín Oficial del Estado*, 313, de 29 de diciembre de 2004. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2004/12/28/1/con>
- Ley 7/2018, de 30 de julio, por la que se modifica la Ley 13/2007, de 26 de noviembre, de medidas de prevención y protección integral contra la violencia de género. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 148, del 1 de agosto de 2018, 9-29. https://juntadeandalucia.es/boja/2018/148/BOJA18-148-00021-13341-01_00140659.pdf
- Lewis, S. D., Henriksen, R. C. & Watts, R. E. Watts (2015). Intimate Partner Violence: The Recovery Experience. *Women & Therapy*, 38(3-4), 377-394. <https://doi.org/10.1080/02703149.2015.1059223>
- Moriana-Mateo, G. (2015). Barreras para escapar de la violencia de género: la mirada de las profesionales de los centros de protección de mujeres. *Cuadernos de Trabajo Social*, 28(1), 93-102. https://doi.org/10.5209/rev_CUTS.2015.v28.n1.44401

- Organización Mundial de la Salud (2016). Ethical and safety recommendations for intervention research on violence against women. RTI International. <https://bit.ly/3gBHkU>
- Organización Mundial de la Salud (2021). Violencia contra la mujer. Recuperado de: <https://bit.ly/46dmdkr>
- Pacheco-Salazar, B. y López-Yáñez, J. (2019). “Ella lo provocó”: el enfoque de género en la comprensión de la violencia escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 363-678. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.321371>
- Paz-Rodríguez, J. I. y Fernández-Zurbarán, P. (2014). Guía para madres y padres con hijas adolescentes que sufren violencia de género. Instituto Andaluz de la Mujer. Conserjería de Igualdad, Salud y Políticas Sociales de la Junta de Andalucía. <https://bit.ly/42MSdei>
- Rebollo-Catalán, Á., Mayor-Buzón, V. & Vico-Bosch, A. (2018). La otra cara de la luna: la violencia invisible contra las mujeres en las redes sociales. En Donoso-Vázquez, Trinidad & Rebollo-Catalán, Ángeles (Coords.). *Violencias de género en entornos virtuales* (pp. 105-120). Octaedro.
- Rebollo-Catalán, A., De los Santos-Martínez, P. y Cortés-Jiménez, R. (2022). Recursos que ayudan a las adolescentes a recuperarse de una experiencia de violencia de género en el noviazgo. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 203-218. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.463081>
- Reynolds, F., y Shepherd, C. (2011). Young women's accounts of intimate partner violence during adolescence and subsequent recovery processes: An interpretative phenomenological analysis. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 84(3), 314-334. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8341.2010.02001.x>
- Roca, N. (2016). Recuperación de las mujeres en situación de violencia machista de pareja. Descripción e instrumentación. Universidad de Barcelona, Fundación salud y comunidad y Ayuntamiento de Barcelona. <https://bit.ly/3NzJuWz>
- Roca, N. y Masip, J. (2011). Intervención grupal en Violencia Sexista: Experiencia, investigación y evaluación. Herder.
- Rodenhizer, K. E., Edwards, K. M., Camp, E. E. & Muyphey, S. B. (2021). It's HERstory: Unhealthy Relationships in Adolescence and Subsequent Social and Emotional Development in College Women. *Violence Against Women*, 27(9), 1337-1360. <http://doi.org/10.1177/1077801220937787>
- Ruiz-Repullo, C. (2016). Voces tras los datos: una mirada cualitativa a la violencia de género en adolescentes. Instituto Andaluz de la Mujer. <https://bit.ly/37UQs2j>

- Sabina, C. & Ho, L. Y. (2014). Campus and college victim responses to sexual assault and dating violence: Disclosure, service utilization, and service provision. *Trauma, Violence & Abuse*, 15(3), 201-226.
<https://doi.org/10.1177%2F1524838014521322>
- Sinko, L. y Saint-Arnault, D. (2020). Finding the Strength to Heal: Understanding Recovery After Gender-Based Violence. *Violence Against Women*, 26(12-13), 161-1635.
<https://doi.org/10.1177/1077801219885185>
- Wiklund, M., Malmgren-Olsson, E. B., Bengs, C. & Öhman, A. (2010). “He Messed Me Up”: Swedish Adolescent Girls’ Experiences og Gender-Related Partner Violence and Its Consequences Over Time. *Violence Against Women*, 16(2), 207-232.
<https://doi.org/10.1177/1077801209356347>
- Woodiwiss, J., Smith, K. & Lokwood, K. (2017). *Feminist narrative research: opportunities and challenges*. Palgrave MacMillan.

CREENCIAS Y MITOS DEL PROFESORADO DE PRIMARIA SOBRE LA VIOLENCIA DE GÉNERO

MARÍA PULIDO MORENO
Universidad de Sevilla

ÁNGELES REBOLLO CATALÁN
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

Existe, en España, diversas normativas y leyes que regulan la educación de forma que esta se lleve a cabo en igualdad para ambos géneros.

Por un lado, se encuentra la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección integral contra la violencia de género, que obliga al sistema educativo a formar en valores e igualdad eliminando los principios que dificulten la igualdad entre hombres y mujeres.

Por otra parte, la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres expone que la formación del profesorado debe capacitarle para impartir una educación para la igualdad real entre ambos géneros.

Además, esta misma ley y la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, de Universidades, pretenden que se lleve a cabo la inclusión de la perspectiva de género en los planes de estudio.

Sin embargo, toda esta legislación resulta insuficiente ya que, cuando se estudia la educación impartida en las aulas, se puede apreciar que son pocos los docentes y las clases en las que se trabaja realmente la coeducación o se incluye la perspectiva de género (Rebollo-Catalán & Buzón-García, 2021; Resa-Ocio, 2023).

Diversas investigaciones demuestran que uno de los problemas principales para que esto no se lleve a cabo en las aulas es que el propio

profesorado encargado de implementar estas medidas consideran la violencia de género algo ya superado y que la escuela ha de ser un espacio neutral que no debe asumir ciertos temas (Prat & Flintoff, 2012; Aristizabal et al. 2018).

Investigaciones como las de Porto-Castro et al. (2018), analizan los planes de estudio de los diferentes grados de educación, llegando a la conclusión de que es necesario un cambio a nivel práctico para incluir, realmente, la perspectiva de género en los currículos de futuros y futuras profesionales de la educación.

1.1. EL PAPEL DEL PROFESORADO EN MATERIA DE GÉNERO

Resulta muy relevante tener en cuenta la normativa mencionada y su insuficiente puesta en práctica ya que es necesario que el profesorado en formación reciba una educación que les capacite para hacer una docencia sensible al género.

Esto resulta importante ya que autoras como Sanchez-Torrejón (2021) y Rayna (2015) dan importancia al papel del profesorado como agente principal en la coeducación y en la transmisión de valores.

Además, otras investigaciones como la de Rebollo-Catalán et al. (2011) o la de Sánchez-Torrejón y Barea-Villalba (2019), resaltan la importancia del papel del profesorado como agente de la coeducación ya que con sus creencias y actitudes pueden contribuir a un verdadero cambio educativo creando una cultura libre de estereotipos sexistas.

García-Pérez et al. (2011), concluyen que el profesorado ha de formarse en materia de género a través de un análisis sobre cómo abordar la igualdad de género en la escuela, autoevaluando el propio sistema de valores, con la intención de que sea apto para su transmisión en la práctica educativa.

Supone un problema, por lo tanto, que no se incluya de forma eficaz la perspectiva de género en el currículo del profesorado en formación. Mujica-Johnson (2020), afirman que aunque se ofrece en muchas ocasiones formación a nivel conceptual, la parte más práctica y didáctica es olvidada.

Tanto es así que, Díaz de Greñu y Anguita Martínez (2017) demuestran que los estereotipos de género permanecen arraigados en la mentalidad

del profesorado y se transmiten de forma sutil a través del currículo oculto, a pesar de los esfuerzos llevados a cabo por evitarlo.

A pesar de la abundante investigación realizada sobre el profesorado en relación con la coeducación y la prevención de la violencia, pocos estudios recientes abordan el papel del profesorado en los procesos de cambio e innovación educativa a través de creencias, ideologías y pensamientos que surgen desde la perspectiva de género (Rebollo-Catalán et al., 2011).

En resumen, resulta imprescindible que el currículo del futuro profesorado se base en la coeducación y la perspectiva de género para contribuir a la eliminación de mitos y falsas creencias sobre violencia de género que puedan afectar la práctica profesional por sesgos de género, ya que no formar al futuro profesorado en materia de género puede implicar que su práctica educativa acabe llevándose a las aulas de forma parcialmente errónea.

1.2. MAPA DE LOS MITOS DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO

Diversas investigaciones, como la de Bonillas-Algovias y Rivas-Rivero (2020), Bosch-Fiol y Ferrer-Pérez (2012) o Ruiz-Repullo (2016) han contribuido a la creación de un mapa de los mitos de violencia de género más presentes en la actualidad; destacando los mitos sobre la marginalidad, los mitos sobre los agresores, los mitos sobre las mujeres víctimas, los mitos sobre la importancia de la violencia de género y los mitos negacionistas.

Estas investigaciones, además, también recogen una serie de neomitos frecuentes (Ruiz-Repullo, 2016):

- “Síndrome de Alienación Parental” (SAP): construcción conceptual que pretende diagnosticar la alienación que las hijas e hijos están sufriendo por parte de sus madres y en contra de sus padres en casos de separación.
- “Todo o nada”: todo se considera violencia, se exagera demasiado.

- “Varón castrado”: hombres como víctimas de un robo, el de la paternidad y los cuidados, por parte de las mujeres.
- “Ella lo quiere todo”: las mujeres se aprovechan de los hombres para quedarse con todo.
- “La mayoría de las denuncias son falsas”.
- “La violencia de género es bidireccional, de hombres a mujeres y de mujeres a hombres”.
- “La chica tiene una posición de privilegio en cuanto a la violencia de género”: las leyes benefician a las mujeres y perjudican a los hombres
- “La igualdad es un hecho”: ya no hay desigualdad.
- “La vida me ha hecho así, no lo he inventado yo”: chicos como víctimas del sistema, se les exculpa de la violencia ejercida (p. 36).

Estos mitos o falsas creencias invisibilizan o minimizan la violencia de género o justifican a los agresores. Es relevante que el profesorado tome conciencia sobre su existencia y su impacto para poder actuar de forma eficaz en la prevención, detección y actuación en materia de violencia de género.

2. OBJETIVOS

La Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección integral contra la violencia de género fomenta la educación en igualdad a través de materiales educativos carentes de estereotipos sexistas. Por su parte, la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres aboga por una educación universitaria y permanente del profesorado que fomente la educación en igualdad, eliminando actitudes y estereotipos sexistas en el alumnado. Esto hace resaltar la necesidad de que los propios docentes estén educados en contra de estereotipos y creencias sexistas.

El objetivo principal que se plantea abordar esta investigación es identificar los mitos y creencias sobre violencia de género del profesorado en

formación, los cuales resultan un elemento clave para comprender el fenómeno de la violencia de género en toda su complejidad y poder llevar a cabo una actuación adecuada (Paz-Rodríguez et al., 2022). Nuestro propósito es indagar en cuáles de estos mitos tienen mayor arraigo en el pensamiento del futuro profesorado de Educación Primaria y se configura como un contenido esencial en la formación, sensibilización y toma de conciencia del profesorado en la actualidad.

3. METODOLOGÍA

La presente investigación se desarrolla a través de metodología cualitativa, utilizando los grupos de discusión como método principal. Se ha seleccionado este método debido a que su aplicación permite generar conocimiento a partir del contexto y favorecer la toma de conciencia de los participantes en la propia actividad de debate; es decir, es una actividad que produce la transformación y formación de los propios participantes (Wilkinson, 2004).

3.2. CONTEXTO Y PARTICIPANTES

A través de un muestreo no probabilístico, teórico y en bola de nieve, se han seleccionado a 38 estudiantes (30 mujeres y 8 hombres) de 2º y 3º curso del grado de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Además, se consideró la edad como criterio de inclusión, siendo necesario que tuvieran entre 19 y 25 años para poder participar.

3.3. INSTRUMENTO

Se elabora una actividad basada en el debate entre los participantes, en la que se presenta a) datos y hechos extraídos de informes oficiales e investigaciones científicas; acerca de violencia de género en niñas y adolescentes y b) situaciones de violencia de género en contexto escolar extraídas de investigaciones previas (Rebollo-Catalán & De los Santos Martínez, 2022).

Se pretende favorecer la reflexividad de las y los participantes mediante la presentación de datos y sucesos que son cercanos a su futura actividad y ámbito profesional.

Para ello, además, se elabora una guía de preguntas del tipo: ¿qué opináis sobre estos datos? ¿qué os ha sorprendido y por qué? ¿cómo interpretáis este suceso?

Por último y para concluir este debate, se presenta a las personas participantes un conjunto de recursos para la prevención y actuación en violencia de género entregándoles un folleto informativo sobre ellos y dedicando un pequeño espacio a reflexionar sobre su utilidad y aplicabilidad educativa.

3.4. PROCEDIMIENTO

Para llevar a cabo la recogida de datos, se contactó con diversos profesores del grado seleccionado a través de correo electrónico, presentándoles la actividad y solicitando colaboración. Se acordó presentar dicha actividad en la última media hora de una de sus clases.

La participación solicitada al alumnado es voluntaria, por lo que tan solo las personas interesadas rellenan una hoja de registro con datos de contacto.

Tras esto, se llevan a cabo 7 grupos de discusión entre febrero y marzo de 2023, de los cuales dos son mixtos, uno masculino y cuatro femeninos. Cada participante firmó un consentimiento informado, en el que se informaba de los objetivos de la investigación, del uso de la información que proporcionen, del cumplimiento de un código ético en la protección de la identidad de las fuentes garantizando su confidencialidad y de la necesidad de grabar las entrevistas para su posterior transcripción y análisis durante el transcurso de la investigación. Cada grupo tuvo una duración aproximada de 1 hora y 30 minutos.

3.5. ANÁLISIS DE DATOS

Se aplica un análisis temático reflexivo que nos posibilita identificar y analizar patrones en los discursos, además de que permite organizar y

describir en detalle estos datos según el tema de estudio (Escudero, 2020).

Participan en el análisis dos investigadoras, mujeres cis blancas, ambas con intereses en la investigación educativa, pero una como estudiante de último curso del grado de Pedagogía y la otra como investigadora senior especializada en estudios feministas de género en educación.

El proceso de análisis se lleva a cabo en diversas fases o etapas, siendo la primera de familiarización que se desarrolla mediante una lectura inicial de las entrevistas, generando algunos esbozos de lo que finalmente serían los códigos.

En la segunda fase, se ponen en común los mencionados códigos y se elabora de forma consensuada un libro de códigos, para lo que se necesitaron varias reuniones hasta conseguir un plan unificado de codificación que respondiera al objetivo principal del estudio y recogiera la variedad de ideas proporcionadas por las y los participantes.

En la fase tres, se utilizó el nuevo código consensuado para volver a analizar las entrevistas, tratando, además, de crear temas a partir de los fragmentos codificados.

La fase cuatro consistió en la redacción del informe y selección de extractos que ejemplifican los resultados obtenidos.

Para el proceso de categorización y codificación utilizamos las diversas herramientas ofrecidas por el software Atlas.ti (versión 9).

4. RESULTADOS

Los discursos de los y las participantes revelan una variedad de creencias y mitos que están muy presentes en el pensamiento del profesorado en formación y que son los que más se repiten en los distintos grupos de discusión.

4.1. MITOS QUE NIEGAN LA VIOLENCIA

Estos mitos se caracterizan por cuestionar las situaciones de discriminación que padecen las mujeres; son creencias que desnaturalizan,

minimizan y niegan la existencia misma del problema, llegando incluso a considerar que la violencia de género es una invención utilizada para perjudicar a los hombres (Bosch-Fiol y Ferrer-Pérez, 2012).

Dentro de este grupo, destacan varias creencias que se repiten. Es el caso de “El hombre es tan víctima como la mujer”, que consiste en hacer ver que las mujeres son igual de violentas que los hombres pero que utilizan otras formas de violencia (Bosch-Fiol y Ferrer-Pérez, 2012).

25RIM (MUJER, 23 AÑOS): porque yo entiendo como violencia de género como una desigualdad entre dos personas en una pareja por mucho que el hombre socialmente esté por encima por así decirlo entre comillas que la mujer, sí, hay una desigualdad clarísima en la sociedad pero dentro de la pareja, la desigualdad puede ser al revés, la desigualdad puede ser que la mujer tenga más poder dentro de esta pareja que el hombre.

Por otro lado, “La igualdad ya es un hecho” que consiste en que los y las participantes expongan que ya no existe desigualdad y violencia porque tanto mujeres como hombres tenemos la misma posición en la sociedad, siendo iguales (Ruiz-Repullo, 2016).

24AGS (MUJER, 20 AÑOS): También pienso que la mujer puede agredir físicamente al hombre y hacerle también el mismo daño (...) Aparte es que pienso que todos, tanto hombres como mujeres tenemos los mismos valores y valemos lo mismo pero a ver (chasquea) iguales en eso, pero luego igual igual no somos porque todo el mundo somos diferentes.

4.2. MITOS QUE MINIMIZAN LA VIOLENCIA

Otro de los grandes bloques hallados entre los diferentes discursos del futuro profesorado son los que tienen relación con el cuestionamiento de la violencia o incluso con su existencia (Bosch-Fiol y Ferrer-Pérez, 2012). Dentro de este bloque, destacan los mitos que hablan sobre la bidireccionalidad de la violencia, los que equiparan la violencia de género con otras violencias y el cuestionamiento de los recursos.

Dentro de este grupo, también existen algunos mitos que destacan especialmente en el discurso expuesto por los y las futuros docentes, como equiparar la violencia de género con otro tipo de violencia. Al hacer esto, no se entiende que la violencia basada en el género tiene unos rasgos distintivos que la hacen diferente (Paz-Rodríguez, 2022).

8PAM (MUJER, 20 AÑOS): Un poco por experiencia propia y porque tengo, tengo un par de amigas que tienen hermanos pequeños y nos llevamos muy bien; y, por ejemplo, ellas sufren acoso escolar, más bulling ¿no?, pero es que, aunque fuese acoso por violencia de género, que también lo hay en parte, eh es que no:, pasan totalmente. Y eso es de educación secundaria, de lo que hablo, no es de bachillerato ni nada por el estilo; porque es como que hay muchos profesores que simplemente miran a otro lado, también supongo que habrá (.) más implicados.

Otro de estos mitos, es el cuestionamiento de recursos; se cuestionan los recursos institucionales que se ofrecen a las víctimas (Bosch-Fiol y Ferrer-Pérez, 2012), argumentando que estos benefician a las chicas (Ruiz-Repullo, 2016).

25RIM (MUJER, 23 AÑOS): Sí es cierto, porque yo tengo un caso cercano en el que e:hhh se ha protegido a la mujer, sabiendo incluso, la jueza diciendo que lo que estaba diciendo la mujer no se sostenía, pero la ley dice que hay que protegerla y por culpa de eso, la persona que conozco, obviamente un hombre, se ha visto afectado muy negativamente y quien tenía la razón en este caso, no digo que sea en todos, es el hombre y que al fin y al cabo, también existe la violencia de mujer a hombre, es mucho menor pero existe, pero pienso que también es necesario (chasquea) y a lo mejor habría que mirar mejor quién tiene la culpa en cada caso, no, obviamente proteger a la mujer, porque es la que más lo necesita, pero también hacerlo, ostras si los datos no se sostienen, y si las pruebas te están diciendo que el culpable no es él, sino ella, no porque sea mujer hay que protégela ¿no?

Dentro de este grupo, destaca en especial un mito, debido a la frecuencia con la que se recurre a el mismo a lo largo de los discursos. Este es la bidireccionalidad de la violencia.

Esta bidireccionalidad consiste en exponer que tanto chicos como chicas ejercen violencia de género por igual (Ruiz-Repullo, 2016). Las y los participantes, futuro profesorado de Educación Primaria, apela a esta creencia como forma de restar importancia al problema que supone la violencia hacia las mujeres:

24AGS (MUJER, 20 AÑOS):: Yo pienso que lo que está pasando ahora que solo se le da visibilidad a u:mmm a la violencia por parte del hombre a la mujer pero también hay casos que son al revés y sin embargo eso en la tele no sale, no sale esos casos de que el hombre ha sido agredido por su mujer, o ha tenido maltrato psicológico por parte de ella, que e:::s verdad que el porcentaje será muchísimo menor pero que también hay que darle importancia y hay que visibilizarlo para que tengamos

conciencia en eso y es, como dice ella, que en un juicio pues tiene que predominar la razón, no que sea hombre o que sea mujer.

24AGS (MUJER, 20 AÑOS): También pienso que la mujer puede agredir físicamente al hombre y hacerle también el mismo daño porque aunque no tenga la misma fuerza, puede utilizar otras cosas que le puede hacer el mismo daño, si lo tiene machacado psicológicamente y no es capaz él de reaccionar ni nada, le puede hacer el mismo daño. Aparte es que pienso que todos, tanto hombres como mujeres tenemos los mismos valores y valemos lo mismo pero a ver (chasquea) iguales en eso, pero luego igual igual no somos porque todo el mundo somos diferentes

4.3. MITOS QUE JUSTIFICAN AL AGRESOR

Este tipo de mitos, según Ruiz-Repullo (2016), son los que sirven para justificar que la violencia de los chicos se siga manteniendo; cuestionando la palabra de las chicas que la están sufriendo. Dentro de este bloque de mitos se encuentran, a su vez, los que van dirigidos a exonerar al agresor, y por otra, los que van dirigidos a culpar a la víctima.

a) Exoneración de agresor

Los futuros docentes tratan de justificar los comportamientos agresivos del maltratador, exonerándoles (Martínez-García et al., 2021). En la mayoría de casos, las justificaciones dadas tienen relación con los celos que pueda sentir el agresor, las posibles enfermedades mentales que tengan, la posibilidad de que hayan sido víctimas de maltrato en su infancia o la naturaleza agresiva de los hombres.

20MFR (MUJER, 20 AÑOS): Yo creo que hay casos y casos, pero algo tiene que tener, porque a sangre fría, a sangre fría, esas personas que matan a otras, o a sus hijos para hacerle daño a la madre de sus hijos, la violencia vicaria, esa persona no está normal, que tu seas capaz de matar a tus hijos para hacerle daño a tu mujer porque ha rehecho su vida con otra pareja, perdona que te diga pero tu no estás normal, o sea, SEGURO que tiene que tener algo pero vamos FIJO, fijo, ya no solo que sea una persona insegura, de autoestima para que tu seas capaz de...

16RFAC (MUJER, 20 AÑOS): yo pienso lo mismo, puff, también lo que ha dicho 22AGR de que muchas personas han experimentado situaciones de maltrato, ya sea la víctima o el agresor, y es que lo reflejan después, por ejemplo, yo que sé, yo soy de pequeña y he sufrido maltrato, y ahora yo no sé lo que pasa en la cabeza de esa persona que muchas personas al crecer o lo que sea por esa experiencia que ha vivido

pues como que se transforma en lo que le ha hecho daño o sea, no sé que pasa pero::

b) Culpar a la víctima

Estos mitos desplazan la culpa de agresores a víctimas, responsabilizando a las mujeres de lo que les sucede, bien sea por algunas de sus características o bien porque consienten o solicitan esa violencia (Bosch-Fiol y Ferrer-Pérez, 2012). A lo largo de los grupos de discusión, estos mitos se aprecian a través de argumentos como que son ellas las que provocan de alguna forma la violencia, que estas mujeres no quieren romper con su pareja y muestran la falta de comprensión hacia la víctima; todos ellos acompañados de un paternalismo que infantiliza y cosifica a la mujer.

16RFAC (MUJER, 20 AÑOS): Yo pienso con lo que ha dicho ella que es que también muchas veces las personas que lo hayan vivido o que tengan conocidos, que a lo mejor hasta que no le pone una mano encima o pasa algo gordo como que no lo quieren ver, porque yo por ejemplo es verdad que mi mejor amiga ha pasado, a ver tampoco le han dado una paliza, pero ha pasado por cosas así y yo se lo decía y siempre no, es que él es celoso, no es que como yo vivo en otro barrio y nos vemos menos pues es que quiere estar más tiempo conmigo y NO, date cuenta que no y una vez ya te digo, no le metió una paliza pero le metió una vez un empujón gordo y ahí fue cuando ella dijo ostia pues a ver si va a tener razón.

5JJCH (MUJER, 22 AÑOS): Es que si tu permites (.) osea (.) si ella hace algo en tu (.) osea si maneja algo en tu vida es porque tu le has permitido (.) osea yo al ser tu pareja te he permitido que tu entres en mi vida (.) es que eso es importante (.) porque al yo tener una pareja es porque yo quiero estar contigo y tu quieres estar conmigo

4.4. MITOS QUE NORMALIZAN LA VIOLENCIA

Por último, encontramos algunas ideas de las y los participantes que normalizan las conductas violentas en las relaciones afectivas (Paz-Rodríguez, 2022), en general guiados por creencias falsas sobre el amor romántico a través de argumentos como “nos gusta lo difícil”, justificando las relaciones insanas (Ruiz-Repullo, 2016), o como “te estoy haciendo un favor al estar contigo”.

24AGS (MUJER, 20 AÑOS): Yo pienso que la que siempre intenta complacerlo a él y demás es porque se ve inferior, porque él le ha hecho tener un problema de autoestima que ha llegado a sentirse inferior a él y verlo a él como más y como que te está haciendo un favor al estar contigo, por eso a lo mejor pues ya caes en complacerlo tanto y, porque tu te crees que eres menos.

5. DISCUSIÓN

A través de los resultados obtenidos, este estudio revela diferentes creencias y mitos sobre violencia de género que están arraigadas en el pensamiento del profesorado en formación de Educación Primaria.

Con respecto a la minimización de la violencia y el cuestionamiento que esta conlleva de la legislación y otros recursos institucionales para atender y proteger a las víctimas, Bonilla-Algovias y Rivas-Rivero (2020) y Ruiz-Repullo (2016); reportan en sus investigaciones la existencia reiterada de este mito que desprestigia los recursos institucionales.

Es importante tener en cuenta que esos mitos conllevan actuaciones profesionales basadas en la ceguera de género que, según Ferrer-Pérez y Bosch-Fiol (2019), consiste en no tener en cuenta la dimensión de género como categoría para el abordaje e interpretación de los problemas.

Esto concuerda con los resultados de Fernández-Zurbarán (2018) y Paz-Rodríguez et al. (2022) que expresan la necesidad de transformar la educación inicial docente ya que consideran que la presencia de mitos y falsas creencias sobre violencia de género solo pueden derivar en sesgos profesionales de dichos docentes.

Se hace patente, por tanto, que entre el alumnado del Grado de Educación Primaria existe una grave falta de comprensión de la magnitud y las características que suponen la violencia de género, derivadas de estos mitos y creencias interiorizadas.

Aún queda un gran camino por recorrer para erradicar la violencia de género y para ello, resulta necesario que el futuro profesorado reciba una educación inicial con perspectiva de género, dejando atrás estereotipos y creencias falsas sobre este fenómeno que les permita llevar a cabo una docencia igualitaria.

6. CONCLUSIONES

La primera conclusión del estudio nos lleva a constatar la fuerte presencia de mitos y falsas creencias sobre la violencia de género en el profesorado de Educación Primaria en formación, lo que muestra en general, una falta de comprensión del fenómeno en toda su complejidad y, en particular de los comportamientos y actuaciones de la víctima.

En segundo lugar, el estudio permite concluir la presencia de cuatro tipos de mitos en el discurso del profesorado sobre la violencia: a) negar la existencia de la violencia; b) minimizar la violencia cuestionando los recursos de atención a víctimas; c) normalizar la violencia como forma de comunicación y expresión de los hombres en las relaciones de pareja y, d) justificar al agresor mediante argumentos que no solo lo exoneran sino que desplazan la responsabilidad a la víctima culpándola de lo que le sucede.

Dentro de estas creencias, las que se aprecian con mayor claridad en los discursos de los y las participantes son los que hablan de la bidireccionalidad de la violencia, los que exoneran al agresor, los que culpan a la víctima y los que minimizan la violencia.

Estos mitos y creencias hacen patente la necesidad de trabajar durante la formación inicial y permanente del profesorado todos estos mitos y creencias sobre violencia de género para erradicarlos y que su práctica docente se encamine poco a poco a la enseñanza en igualdad entre hombre y mujeres. También se vislumbra necesaria esta formación para que el profesorado pueda actuar con la diligencia debida en la detección y atención de casos de violencia de género, además de contribuir a la prevención y sensibilización.

7. AGRADECIMIENTOS

Este trabajo presenta resultados del proyecto de colaboración de María Pulido Moreno, financiado como beca de colaboración por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España y que se ha desarrollado en el marco del proyecto de investigación I+D «Hacia un currículo sensible al género en la formación inicial del profesorado» (PID2021-

122206NB-I00), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad.

Agradecemos a las y los estudiantes del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Sevilla su generosa participación compartiendo sus ideas, opiniones y experiencias en torno a esta temática, así como a su profesorado por la inestimable ayuda ofrecida para presentar la investigación en sus aulas y facilitar el acceso y contacto con los y las participantes. Queremos expresar nuestro reconocimiento a todas las personas que han participado por su labor, compromiso y lucha para erradicar la violencia de género.

8. REFERENCIAS

- Aristizabal, P.; Gómez-Pintado, A.; Ugalde, A. I.; Lasarte, G. (2018). La mirada coeducativa en la formación del profesorado. *Revista complutense de educación*. 29(1), 79-95. <https://doi.org/10.5209/RCED.52031>
- Bonilla-Algovia, E. y Rivas-Rivero, E. (2020). Intimate partner Violence Against women: a study on th beliefs of trainee teachers in Spain and Latin America. *International journal of psychological research*. 14(2), 18-29. <https://doi.org/10.21500/20112084.5103>
- Bosch-Fiol, E., & Ferrer-Pérez, V. A. (2012). Nuevo mapa de los mitos sobre la violencia de género en el siglo XXI. *Psicothema*, 24(4), 548-554. <https://www.psicothema.com/pdf/4052.pdf>
- Díaz de Greñu S.; Anguita Martínez, R. (2017). Estereotipos del profesorado en torno al género y a la orientación sexual. *Revista ElectrónicaInteruniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (1), 219–232. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.228961>
- Escudero, C. (2020). El análisis temático como herramienta de investigación en el área de la Comunicación Social: contribuciones y limitaciones. *La trama de la comunicación*, 24(2), 89-100. <https://doi.org/10.35305/lt.v24i2.746>
- Fernández-Zurbarán, P. (2018). Guía para profesionales ante chicas adolescentes que sufren violencia de género: saber mirar, saber acoger, saber acompañar. Instituto Andaluz de la Mujer. <https://n9.cl/3cxhq>
- Ferrer-Pérez, V. A. y Bosch-Fiol, E. (2019). El género en el análisis de la violencia contra las mujeres en la pareja: de la “ceguera” de género a la investigación específica del mismo. *Anuario de Psicología Jurídica*, 29, 69-76. <https://doi.org/10.5093/apj2019a3>

- García-Pérez, R., Rebollo-Catalan, M. A.; Vega-Caro, L.; Barragán, R.; Buzón-García, O., & Piedra, J. (2011). El Patriarcado no es Transparente: Competencias del Profesorado para Reconocer la Desigualdad. *Cultura y Educación*. 23(3), 385-397. <https://doi.org/10.1174/113564011797330298>
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. *Boletín Oficial del Estado*, 313 de 29 de diciembre de 2004. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2004-21760>
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. *Boletín Oficial del Estado*, 71, de 23 de marzo de 2007. <https://bit.ly/2Wps8DQ>
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001 de Universidades, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, 89, de 13 de abril de 2007, 16241-16260. <https://bit.ly/3mBjcGc>
- Martínez García, E., Leal González, I., Delgado García, A. M., Gázquez López, M., Álvarez Serrano, M. A., & Pozo Cano, M. (2021). Mitos sobre violencia de género en una población de jóvenes andaluces y factores asociados. *Index de Enfermería*, 30(4), 282-286. <https://n9.cl/2g6u9>
- Mujica Johnson, F.N. (2020). Educación moral en función del amor en los procesos pedagógicos: prevención de la violencia de género. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 35(1). <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayo>
- Paz-Rodríguez, J. I., Martínez-Perza, R., Marrero-Gómez, J. L., Alconada-de los Santos, M., Gila-Ordóñez, M. P., Pérez-Gómez, N. y Tirado-González, R. (2022). Violencia contra las mujeres: Conceptos básicos, Marco normativo e Intervención Profesional e Institucional. *Manuales para el abordaje profesional integral de la violencia contra las mujeres*. Junta de Andalucía. <https://n9.cl/pjmrp>
- Prat, M. y Flintoff, A. (2012). Tomando el pulso a la perspectiva de género: un estudio de caso en una institución universitaria de formación de profesorado de educación física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(3), 69-83.
- Porto-Castor, M. A.; Mosteiro-García, M. J. & Castro-Pais, M. D. (2018) La perspectiva de género en los planes de estudio de grados universitarios en Educación de Galicia. *La universidad en clave de género* (pp. 69-90). Octaedro.
- Rayna, S. (2015). La coéducation en question: tous acteurs? *Spirale*. 1(73), 119-126. <https://doi.org/10.3917/spi.073.0119>

- Rebollo-Catalán, A.; García-Pérez, R., Piedra, J. & Vega-Caro, L. (2011). Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de Educación*, 355, 521-555.
- Rebollo-Catalán, M.A. y Buzón-García, O. (2021) La perspectiva de género en los planes de estudios universitarios en educación En A. Porto-Castro & J. M. Muñoz-Cantero (Eds.). *Educación inclusiva y equitativa de calidad* (pp. 51-78). Peter Lang.
- Resa-Ocio, A. (2021). La formación en igualdad de género de los grados de Educación Primaria. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*. 24(1), 13-27. <https://doi.org/10.6018/reifop.390951>
- Ruiz-Repullo, C. & López, M. M. (2016). Voces tras los datos. Una mirada cualitativa a la violencia de género en adolescentes. *Revista Metamorfosis: Revista del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud*, (4), 74-78. <https://n9.cl/aqlv>
- Sánchez Torrejón, B. (2021). Coeducación en la formación del profesorado: herramienta para la prevención de la violencia de género. *Aula de Encuentro*. 22(2), 127-147. <https://doi.org/10.17561/ade.v22n2.5310>
- Sánchez Torrejón, B., & Barea Villalba, Z. (2019). Hacia una escuela violeta: la formación inicial del alumnado de Educación Primaria en coeducación. *Tendencias Pedagógicas*. 34, 76-92. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.007>
- Wilkinson, S. (2004). Focus Groups: A Feminist Method. In S.N. Hesse-Biber & M.L. Yaiser (Eds.) *Feminist Perspectives on Social Research* (pp. 271-295). New York: Oxford University Press.

ANÁLISIS DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN DOS TITULACIONES DE LA UNIVERSIDAD DE LEÓN

JUAN RODRÍGUEZ MEDINA

*Grupo de investigación VALFIS
Instituto de Biomedicina (IBIOMED). Universidad de León*

BELÉN CARBALLO LEYENDA

*Grupo de investigación VALFIS
Instituto de Biomedicina (IBIOMED). Universidad de León*

OLGA MOLINERO GONZÁLEZ

*Grupo de investigación psicología de la actividad física y
del deporte de la Universidad de León*

CONCEPCIÓN E. TUERO DEL PRADO

*Grupo de Investigación Educación y Sociedad
Universidad de León*

1. INTRODUCCIÓN

La mejora de la calidad educativa de la enseñanza superior supone la incorporación de la perspectiva de género en el sistema universitario (Pozo et al., 2022). No obstante, es necesario considerar que el punto de partida para evidenciar dicha perspectiva de género en la universidad española se empieza a materializar a partir del año 2007 con la aprobación de la Ley orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, que coincidiría cronológicamente con la Ley orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modificó la Ley orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, impulsando entonces las unidades de igualdad en las universidades.

El II Plan de Igualdad de la Universidad de León (2022), en sintonía con la legislación mencionada, identifica el principio de igualdad como universal en la medida que es señalado por los derechos humanos y también se recoge en los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 (ONU, 2015). Asimismo, en el citado documento de la universidad

leonesa, se establece como medida para el desarrollo del objetivo 2 (sensibilizar y visibilizar la cultura en igualdad por razón de sexo en la ULE) el reconocimiento institucional de iniciativas, trabajos, estudios, etc., con perspectiva de género.

Respecto a la conceptualización de la perspectiva de género en la docencia universitaria, Berná et al. (2014) expresan que supone examinar y reflexionar sobre los elementos que configuran el proceso de enseñanza-aprendizaje para proceder a la identificación y corrección de posibles sesgos de género. Además, la incorporación de la perspectiva de género en la enseñanza superior se considera como una herramienta que permite observar la comprensión, la desigualdad y las relaciones de poder desde un prisma diferente (Buxarrais-Estrada y Valdivierso-Gómez, 2021).

Sin embargo, Vizcarra et al. (2015) se hacen eco del sesgo de género, desigualdad y discriminación que recogen algunos estudios al referirse a congresos, eventos científicos y académicos. Asimismo, en esta misma publicación se reconoce la presencia femenina (docentes y estudiantes) en la casi totalidad de titulaciones universitarias, así como centros de educación superior, "...a excepción de la mayor parte de las de Ingeniería y Ciencias de la Actividad Física..." (Vizcarra et al., 2015, p. 300). En el marco de las Humanidades, Fernández-Arillaga et al. (2022) destacan que, a pesar de las investigaciones sobre la problemática de las mujeres y la historia de género desde distintas perspectivas, no existe una transferencia de conocimiento, aspecto que se manifieste en los manuales y fuentes documentales de estudio de marcado sesgo desde la perspectiva de género, perpetuando estereotipos y roles sexistas que trascienden a diversos ámbitos sociales, incluida la educación. Estas evidencias apuntan a que en la actualidad la igualdad aún no es real (Vizcarra et al., 2015).

Respecto a los títulos de grado objeto de este trabajo, Grado en Educación Social (EDS) y Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CAFD), se han realizado investigaciones sobre la perspectiva de género, partiendo de diferencias sustanciales entre ambos títulos, a pesar de un denominador común como puede ser el ámbito de la enseñanza en

las etapas del sistema educativo, y que ambos pertenecen al área de Ciencias Sociales hasta el momento actual.

Según Pozo et al. (2022) los estudios de Educación se identifican con grados muy feminizados por la relación más elevada de estudiantes mujeres respecto a los hombres, y que, además, en el caso concreto de los estudios de Educación Social las cuestiones de género no se han identificado como prioritarias, y que su incorporación en los planes docentes universitarios correspondía a iniciativas individuales más que a las directrices establecidas desde los centros.

En el caso de los estudios universitarios de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Serra et al. (2018) reseñan las carencias relativas al género en los planes formativos como un aspecto habitual en la universidad española. Y en una investigación en la cual se incluye un parámetro sobre la evolución del interés de mujeres y hombres hacia el título de CAFD en Cataluña, Serra et al. (2019) establecen un descenso de 54% en el caso de mujeres interesadas en estos estudios universitarios a partir de datos recopilados durante 15 años, y que las propias autoras califican de retroceso a pesar de los numerosos cambios acaecidos en el sistema educativo relacionados con la educación física, así como los relativos a la práctica deportiva de las mujeres.

Desde un planteamiento genérico, se identifica la utilización del lenguaje inclusivo, la revisión de las guías docentes y de las competencias de los títulos, la elaboración de materiales docentes, la inclusión del colectivo LGTBI+, como medidas recogidas en la literatura especializada en el marco universitario y la perspectiva de género. Sin embargo, como se señalaba anteriormente, la realidad indica que la igualdad no es real, y resulta necesario establecer recursos metodológicos que sensibilicen no solo a los docentes, sino también a los estudiantes sobre esta dimensión del género en el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario.

Debemos manifestar que este estudio se genera en el marco de las convocatorias anuales denominadas Plan de Apoyo a la Innovación Docente de la Escuela de Formación de la Universidad de León en su convocatoria del presente año 2023, a partir de la propuesta “El aprendizaje basado en problemas (ABP) y la perspectiva de género en las aulas

universitarias”. Este trabajo corresponde a la fase inicial de dicha propuesta, identificada con la administración de una herramienta de evaluación pre-ABP para determinar la percepción de los estudiantes sobre la perspectiva de género en asignaturas de sus títulos de grado.

2. OBJETIVOS

A continuación, se detallan los objetivos principales y secundarios que han guiado el desarrollo del presente trabajo.

2.1. OBJETIVOS PRINCIPALES

- Efectuar un análisis preliminar sobre la percepción de género y los estudios del Grado en Educación Social y el Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de León.
- Detectar diferencias en el grado de sensibilización y los sesgos de género detectados por los estudiantes de dichas titulaciones de la Universidad de León.

2.2. OBJETIVOS SECUNDARIOS

- Analizar cuáles son los principales entes responsables en la generación de sesgos de género.
- Determinar el contexto de aplicación de diferentes propuestas orientadas hacia la reducción y/o eliminación de los sesgos de género.

3. METODOLOGÍA

3.1. DISEÑO

Uno de los primeros aspectos necesarios para su óptimo desarrollo consiste en el análisis de la situación inicial prestando especial atención a los diferentes sesgos de género percibidos por estudiantes de diferentes titulaciones y asignaturas en las aulas universitarias, objetivo principal de este trabajo.

Para ello, se utilizó una metodología de análisis cuantitativa basada en datos extraídos por medio del instrumento descrito a continuación.

3.2. INSTRUMENTO

En línea con la metodología se desarrolló una encuesta elaborada *ad hoc* cuya cumplimentación tiene una duración de 5-8 minutos. Dicha encuesta contenía un total de once ítems de los cuales cinco hacían referencia al grado concienciación del alumnado acerca de la importancia de tener en cuenta la perspectiva de género en los contextos universitarios de enseñanza-aprendizaje y otros seis ítems orientados hacia la identificación de posibles sesgos de género en las aulas universitarias.

Dentro de estos seis ítems orientados hacia la identificación de posibles sesgos de género tres de ellos tenían una orientación positiva (formulados de manera que una valoración más alta ponía de manifiesto una evaluación más favorable por parte del alumnado acerca de los sesgos de género percibidos) y tres de ellos una orientación negativa (formulados de manera que una valoración más alta ponía de manifiesto una evaluación más desfavorable por parte del alumnado acerca de los sesgos de género percibidos).

Todos los ítems se contestaban por medio de una escala Likert de cinco niveles acompañados de descripciones explicativas dejando abierta la posibilidad de no contestar alguna de las preguntas formuladas. Se buscó que los ítems cubriesen de una manera general los aspectos relacionados con la perspectiva de género atendiendo a cuestiones como el lenguaje, el material docente, el contenido o la conducta del profesorado como puede observarse en la siguiente tabla 1:

TABLA 1. Ítems categorizados y sus respectivas escalas de valoración.

Ítems relacionados con el grado de concienciación del alumnado				
1: No es importante	2: Poco importante	3: Indiferente	4: Bastante importante	5: Muy importante
¿Cómo valoras la necesidad de incluir la perspectiva de género en la enseñanza universitaria? ¿Cómo valoras el tratamiento de la perspectiva de género en los estudios que estás cursando? ¿Consideras importante la visibilidad de docentes del colectivo LGTBIQ+ en el contexto universitario? ¿Crees necesario la elaboración de un protocolo de intervención contra cualquier tipo de violencia respecto al colectivo LGTBIQ+ en la ULE? ¿Consideras importante debatir/reflexionar/analizar en el aula los estereotipos de género respecto a la formación específica de tu titulación?				
Ítems relacionados con los sesgos de género percibidos por el alumnado en positivo				
1: Nunca	2: Casi nunca	3: Ocasionalmente	4: Casi siempre	5: Siempre
¿Consideras que se utiliza el lenguaje inclusivo en los estudios de Grado que estás cursando? El material docente utilizado hasta el momento en los estudios de Grado, ¿se ajusta a la perspectiva de género según las directrices establecidas en la presentación de esta herramienta? ¿Se abordan en el Grado contenidos específicos sobre el colectivo LGTBIQ+?				
Ítems relacionados con los sesgos de género percibidos por el alumnado en negativo				
1: Nunca	2: Casi nunca	3: Ocasionalmente	4: Casi siempre	5: Siempre
El profesorado en el Grado, ¿utiliza mayoritariamente el empleo de un género respecto a otro a la hora de ejemplificar casos o situaciones específicas? En alguna ocasión, durante tus estudios universitarios, ¿te han hecho sentirte inferior en función de tu identidad u orientación sexual? En alguna ocasión, ¿has escuchado comentarios despectivos por parte de los docentes en relación a la orientación y/o identidad sexual de los estudiantes?				

Fuente: elaboración propia.

3.3. ADMINISTRACIÓN DE LA ENCUESTA

Se informó a los estudiantes de que los datos obtenidos serían tratados con absoluta confidencialidad y se utilizarían en el marco de la innovación e investigación docente. La toma de datos se realizó durante el mes de abril del año 2023 utilizando la parte final de una de las clases para explicar el objeto del trabajo y dejar el tiempo suficiente para que, los y las estudiantes que así lo desearan, pudiesen contestar la encuesta descrita con anterioridad. No se permitió a los estudiantes consultar ningún tipo de información acerca de la encuesta con el objetivo de limitar la posible influencia del evaluador en las respuestas dadas por los participantes en la encuesta. La encuesta se hizo llegar y fue contestado por los y las estudiantes por medios electrónico gracias al uso de las nuevas tecnologías de la información (TICs).

3.4. PARTICIPANTES

Los participantes en este trabajo que han respondido la encuesta mediante la que se han extraído los datos y que ha sido explicada en el apartado anterior aparecen, distribuidos en función de las dos titulaciones de la ULE que se encontraban cursando, en la siguiente tabla 2.

TABLA 2. Grados de la ULE

Titulación	Asignatura/curso/tipo de asignatura*	n
EDS	La Actividad Física en la Educación Social 3º optativa	14
CAFD	Análisis de datos y metodología aplicada a las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte 1º básica	93
	Fisiología de la Nutrición de la Actividad Física y el Deporte 4º obligatoria	14
	Fundamentos de Natación y Actividades Acuáticas 2º obligatoria	94
	Planificación y Organización del Deporte en Edad Escolar 3º-4º optativa	16

Fuente: elaboración propia

Cada titulación se imparte en una facultad diferente, EDS en la Facultad de Educación, y CAFD en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, ambas de la Universidad de León. Se observa que, en todas las asignaturas, independientemente de la titulación del grado universitario, están vinculadas a la actividad física y del deporte.

3.5. ANÁLISIS ESTADÍSTICO

En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo para cada uno de los grupos de ítems en función de la titulación universitaria de los estudiantes que se muestra en el gráfico 1. En segundo lugar, se valoró empleando la prueba estadística no paramétrica K-S de una muestra la normalidad de las variables. En tercer lugar, se empleó la prueba estadística

no paramétrica K-S de dos muestras independientes para comparar las puntuaciones dadas por los estudiantes en función de la titulación (CAFD y EDS). El nivel de significación estadística se consideró para un valor $p < 0,05$. Los resultados se expresan como media $\pm$ desviación estándar. Los datos se obtuvieron utilizando el paquete estadístico SPSS v.26 (IBM Corp, Armonk, NY, USA).

4. RESULTADOS

A continuación, se reporta un análisis descriptivo (media $\pm$ desviación estándar) y de las diferencias (p-Valor) de los resultados de la encuesta segmentados en dos grupos en función de la titulación de grado cursada por el alumnado.

TABLA 2. Puntuaciones para los diferentes bloques de ítems de las titulaciones estudiadas y sus diferencias

Titulaciones	CAFD	EDS	Diferencias
Grupos de ítems/análisis	Media $\pm$ DE	Media $\pm$ DE	p-Valor
Concienciación	3,2 $\pm$ 1,15	4,64 $\pm$ 0,59	<0,001
Sesgos +	2,55 $\pm$ 1,32	3,29 $\pm$ 1,21	0,014
Sesgos -	1,96 $\pm$ 1,12	1,98 $\pm$ 0,98	0,928

Fuente: elaboración propia

En un primer nivel de análisis puede observarse como los valores del promedio de resultados de los 5 ítems orientados hacia conocer el grado de concienciación acerca de la importancia de incluir la perspectiva de género se asoció con una valoración entre indiferente y bastante importante para el alumnado de CAFD mientras que los valores de estudiantes de EDS se asociaron a una valoración entre bastante importante y muy importante. Respecto a los sesgos detectados, el promedio de resultados de los 3 ítems positivos se asoció con una valoración entre casi nunca y ocasionalmente para el alumnado de CAFD y entre ocasionalmente y casi siempre para el alumnado de EDS. Por último, el promedio de resultados de los 3 ítems negativos orientados hacia la identificación de posibles sesgos de género en los procesos de enseñanza-aprendizaje se

asoció a una valoración entre nunca y casi nunca tanto para el alumnado de CAFD como para el de EDS.

En un segundo nivel de análisis se detecta que la distribución de los valores encontrados es no normal, hecho que será tenido en cuenta a la hora de comparar las puntuaciones o valoraciones otorgadas a las diferentes variables de estudios entre las dos titulaciones analizadas.

En el tercer y último nivel de análisis se detectan diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$) entre ambos grupos de estudiantes en los valores correspondientes a los 5 ítems orientados hacia conocer el grado de concienciación acerca de la importancia de incluir la perspectiva de género. También se detectan diferencias entre ambos grupos de estudiantes en los 3 ítems positivos orientados hacia la identificación de posibles sesgos de género en los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas ($p < 0,05$) mientras que en los 3 ítems negativos no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$).

5. DISCUSIÓN

El resultado más relevante de este estudio apunta a diferencias estadísticamente significativas entre ambas titulaciones para la concienciación del alumnado acerca de la perspectiva de género en las aulas y la identificación de sesgos positivos. En el título EDS los resultados del grupo de ítems positivos sobre los sesgos de género son más elevados que en el título de CAFD. Esto entronca con la información establecida por Buquet (2011) quien incide en la relevancia de la formación del alumnado de los diferentes títulos de Educación respecto a su orientación profesional como educadores de generaciones venideras desde la perspectiva de género. En el título de CAFD la orientación profesional en el contexto educativo ha ido perdiendo relevancia. Esto se corrobora en la publicación de Serra et al. (2019) quienes indican que la pérdida del interés de las mujeres en estos estudios se produce en el curso académico 1998-1999 cuando se modificó la denominación de la titulación que pasó de Licenciatura en Educación Física a Licenciatura de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Esta última denominación omitía el ámbito educativo que ha estado, históricamente, feminizado, relegando la

docencia en la materia de educación física en las etapas (E.S.O.) de secundaria y bachillerato como salida profesional mayoritaria hacia otros campos profesionales. En la actualidad, el Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte concreta las orientaciones profesionales diversificadas en enseñanza, entrenamiento deportivo, actividad física y salud, deporte y recreación y gestión deportiva. Esto refleja que se ha difuminado el ámbito de la enseñanza de la educación física en un contexto reglado.

Otro dato que arroja este estudio es que no existen diferencias estadísticamente significativas al analizar las respuestas referentes a los sesgos negativos, que son los que impactan desfavorablemente sobre el alumnado. En ambas titulaciones las puntuaciones para este grupo de ítems son inferiores a dos, valor que corresponde con un rango en la escala de descripciones entre nunca y casi nunca. Este hecho refleja la presencia esporádica de este tipo de sesgos en los procesos de enseñanza aprendizaje tanto del título de CAFD como del EDS, y en estos contextos apenas se produce. Esto podría reflejar que, desde la incorporación de las Unidades de Igualdad, y la sutil aparición de la perspectiva de género en la enseñanza superior, y aun reconociendo que en la actualidad la igualdad no es real como se mencionaba anteriormente, se han tomado medidas que protejan al alumnado de los sesgos de género negativos denunciados en otras épocas pretéritas.

Es necesario destacar que los estudiantes del título EDS están más sensibilizados con la perspectiva de género en sus estudios que el alumnado de CAFD. Esto podría justificarse por varias razones. La presencia de estudiantes femeninas en el título de EDS es muy superior respecto a los hombres en el caso de la Universidad de León, y esto coincide con la calificación de los estudios de educación feminizados que mencionan Pozo et al. (2022). Sin embargo, en el curso 2021/2022 la presencia de estudiantes femeninas en el título de CAFD está ligeramente por encima de una cuarta parte (28%) de la totalidad de estudiantes de la facultad. Además, es necesario reflejar el androcentrismo del ámbito de las ciencias de la actividad física frente a la feminización de los estudios de educación. Respecto a esto, es necesario retomar la afirmación de Barbero (2003) que identificaba el pasado de la educación física y el deporte

como dispositivo de modelado de las identidades masculinas y femeninas, afianzando así los estereotipos de género en estos contextos. Diversos autores (Bourdieu, 1988; Barbero, 2003; Anderson, 2014) recogen que históricamente la evolución del deporte se corresponde con una realidad social androcéntrica. A esto se suma la heteronormatividad del deporte de competición (Piedra, 2015) de gran proyección mediática a nivel social.

A la participación de los estudiantes en cada titulación, es necesario añadir el posible impacto que tiene el género de los docentes en cada titulación en clave de perspectiva de género en estos estudios. Si bien el género de los docentes no es un aspecto evaluado en este trabajo, las diferencias entre estas dos titulaciones respaldarían algunos de los datos que arroja este estudio. Así, las docentes femeninas en la titulación de EDS en la universidad leonesa avalan la mencionada feminización de los estudios de educación puesto que supone un 64% de participación en la docencia de dicho título. Sin embargo, este dato se invierte en el caso de los estudios de CAFD en la institución universitaria leonesa, correspondiendo el mismo porcentaje (64%) a los docentes masculinos. Los datos relativos al género de los docentes corresponden al curso académico 2022/2023.

Prat-Grau et al. (2013) en relación con los estudios de CAFD señalan la necesaria presencia de la perspectiva de género en los planes de estudios tanto a nivel formal (lenguaje inclusivo, materiales didácticos, etc.) como respecto al contenido frente a las creencias de que contenidos relacionados con la coeducación o la igualdad ya no son necesarios en esta titulación universitaria.

6. CONCLUSIONES

En el estudio preliminar realizado sobre la percepción de género por parte de los estudiantes en los títulos de la Universidad de León (EDS y CAFD) arroja diferencias de que existencia diferencias en los sesgos y concienciación sobre el género de los participantes en este estudio en función del título universitario al que pertenecen.

Estas diferencias entre los dos títulos universitarios derivadas de los datos de este trabajo tienen un origen diverso, y pueden estar moduladas por dispar porcentaje del género de los estudiantes y docentes en las dos titulaciones, por el predominio de las futuras orientaciones profesionales, por el carácter androcéntrico tradicional del mundo del deporte enfrentado a la feminización de la enseñanza, entre otros factores que no han sido analizados en este trabajo.

Las bajas puntuaciones relativas a los sesgos negativos establecidos en este estudio sugieren que se han mitigado algunos de los componentes más dañinos que históricamente anulaban la perspectiva de género en la enseñanza superior.

Respecto a los sesgos positivos recopilados en el estudio se han centrado en componentes de la docencia universitaria relacionados con la utilización del lenguaje inclusivo y el material didáctico. En este sentido se manifiestan diferencias entre ambas titulaciones, observando una concienciación sobre la perspectiva de género más elevada de los participantes del título EDS respecto a los del título CAFD. Esto supone que se lleven a cabo propuestas de mejora en estos componentes en particular, para reducir las diferencias y, en última instancia, mejorar las puntuaciones de estos ítems en ambas titulaciones.

Este trabajo es un punto de partida en la temática abordada que nos obliga a plantear futuras líneas de investigación que completen y consoliden la perspectiva de género no solo en las titulaciones objeto de estudio, sino que también se pueda transferir a otros títulos universitarios. Estas posibles nuevas líneas de investigación abarcarían la evaluación sobre la influencia que el uso de las diversas metodologías de enseñanza y los recursos TICs ejercen sobre la visibilización del género en la enseñanza superior. También parece necesaria la implicación de las facultades, los centros de investigación y las unidades de igualdad universitarias a la hora de aplicar la legislación vigente en este contexto. Otras iniciativas objeto de estudio serían comprobar el impacto real que talleres y jornadas dirigidos a docentes y estudiantes en el marco de las instituciones universitarias relativo a la perspectiva de género binario y no binario correspondiente a las transformaciones sociales contemporáneas orientadas a la concienciación de la diversidad de género, en clara

sintonía con los Objetivos de Desarrollo Sostenible mencionados en el marco teórico de este trabajo. Esta hoja de ruta establecida por la Organización de las Naciones Unidas busca erradicar la pobreza, proteger el planeta y asegurar que todas las personas gocen de paz y prosperidad. Sin embargo, para lograr estos ambiciosos objetivos, es esencial integrar la perspectiva de género en todas las dimensiones del desarrollo sostenible.

7. AGRADECIMIENTOS

En el mundo académico, cada proyecto de investigación es un viaje en sí mismo. Un viaje lleno de desafíos, descubrimientos y reflexiones que nos llevan a un entendimiento más profundo del tema en cuestión. El presente capítulo, que explora la perspectiva de género en dos titulaciones de la Universidad de León, es el resultado de uno de esos viajes, y hoy queremos expresar nuestro más sincero agradecimiento a todos aquellos que hicieron posible este recorrido.

En primer lugar, es imprescindible agradecer a los estudiantes que participaron en este proyecto al completar las encuestas y contribuir con sus valiosas perspectivas. Sabemos que su tiempo es preciado y que tienen muchas demandas académicas y personales, por lo que su participación en nuestra investigación significa mucho para nosotros. Sin su colaboración, este trabajo no habría sido posible. Gracias por compartir sus pensamientos y experiencias con nosotros. También creemos necesario expresar nuestro agradecimiento a la Universidad de León por confiar en este proyecto de innovación docente y apoyar nuestro esfuerzo por analizar la perspectiva de género en las titulaciones de esta institución. Su apoyo ha sido fundamental para llevar a cabo este estudio y para difundir sus resultados. Junto a Financiación del Fondo Social Europeo, Programa Operativo de Castilla y León, y de la Junta de Castilla y León, a través de la Consejería de Educación (que ha colaborado parcialmente en la formación de uno de los autores del texto), queremos agradecer a los profesores y personal administrativo de la Universidad de León que colaboraron con nosotros en este proyecto. Su experiencia y conocimiento en el campo de la educación superior fueron invaluable para nuestra investigación. Su disposición para compartir información y

participar en discusiones significativas ha enriquecido enormemente nuestro trabajo. Además, queremos destacar la contribución de todas las organizaciones y personas que han trabajado en la promoción de la perspectiva de género en la educación superior. Su labor ha sido fundamental para crear un entorno más inclusivo y equitativo en nuestras universidades. Esperamos que este capítulo de libro sea un pequeño aporte a esta causa y que inspire a futuros investigadores y educadores a seguir explorando este tema tan importante.

Nuestro agradecimiento también se extiende a todas las personas que revisaron y comentaron nuestro trabajo a lo largo del proceso de investigación. Sus sugerencias y observaciones nos ayudaron a mejorar la calidad y relevancia de nuestro estudio. Apreciamos profundamente su contribución. Es importante mencionar que este capítulo no es el final de nuestro viaje, sino más bien un hito en el camino. La perspectiva de género en la educación superior es un campo en constante evolución, y queda mucho trabajo por hacer. Esperamos que este trabajo sea un punto de partida para futuras investigaciones y discusiones sobre este tema permitan reconocer y desafiar estereotipos, roles de género limitantes y discriminación empoderando a mujeres y personas de género diverso, creamos sociedades más justas, inclusivas y pacíficas. La perspectiva de género no solo mejora las vidas individuales, sino que también promueve un mundo más igualitario.

En resumen, este capítulo de libro es el resultado de un esfuerzo colectivo y una colaboración significativa entre estudiantes, investigadores, profesores, personal administrativo y la Universidad de León. Deseamos que este trabajo contribuya de manera positiva al debate sobre la perspectiva de género en la educación superior, que inspire acciones futuras en esta área y que aliente a otros grupos de investigación a trabajar desde diferentes puntos de vista que permitan su desarrollo.

8. BIBLIOGRAFÍA

Anderson, E. (2014). *21st Century Jocks: sporting men and contemporary heterosexuality*. Palgrave Macmillan

- Barbero, J. I. (2003). La educación física y el deporte como dispositivos normalizadores de la heterosexualidad. En O. Guasch y O. Viñuales (eds.), *Sexualidades: diversidad y control social* (355-377). Bellaterra
- Berná, J.V., Rodríguez, M.J. y Maciá, F. (2014). Portal de Recursos Docentes con Perspectiva de Género para la Docencia Universitaria. En M. Riesco Albizu, M.A. Díaz Fondón y B. López Pérez (Eds.), *Actas de las XX Jornadas sobre la Enseñanza Universitaria de la Informática: JENUI*, (pp: 177 – 184). Universidad de Oviedo
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción: Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus
- Buquet, A.G. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior: Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles educativos*, 33(SPE), 211- 225
- Buxarrais-Estrada, M.^a R. y Valdivielso-Gómez, S. (2021). La perspectiva feminista en la educación y sus debates actuales. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(2), 129-147.
<https://doi.org/10.14201/teri.25923>
- Fernández-Arillaga, I., Carrasco-Rodríguez, A., Ávila-Martínez, M.T., San Mauro-Martínez, I. y Fernández-Caballero, M. (2022). Modernas y poderosas: perspectiva de género y experiencias docentes. En R. Satorre Cuerda (Ed.), *El profesorado, eje fundamental de la transformación de la docencia universitaria* (pp. 340-348). Octaedro Editorial. Universidad de Alicante
- II Plan de Igualdad de la Universidad de León (2022). Disponible en:
<https://acortar.link/qRP4VR>
- Naciones Unidas, Asamblea General (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. A/69/L.85. 12 agosto 2015. Disponible en: <https://bit.ly/38HnotR>
- Piedra, J. (2015). Gays y Lesbianas En El Deporte: Discurso De Jóvenes Universitarios Españoles en torno a su aceptación. *Movimiento*, 21(4), 1067-1087. <http://10.22456/1982-8918.54100>
- Pozo, R., Quesada, V., Pascual, B. y Gomila, M.A. (2022). ¿Ginopia en los estudios universitarios en Educación? Un análisis de caso y propuesta para la inclusión de la perspectiva de género en los grados de Educación Social y de Pedagogía. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 20(1), 111-128. <https://doi.org/10.4995/redu.2022.15930>
- Prat-Grau, M., Carbonero-Sánchez, L. y Soler-Prat, S. (2013). La perspectiva de género en los planes de estudio del Grado en Ciencias de la Actividad física y el Deporte en Cataluña. *Feminismo*, (21), 117-137

- Serra, P., Soler, S., Prat, M., Vizcarra, M.T., Garay, B., Flintoff, A. (2018). The (in)visibility of gender knowledge in the Physical Activity and Sport Science degree in Spain. *Sport, Education and Society*, 23(4), 324-338. <https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1199016>
- Serra-Payeras, P., Soler-Prat, S., Vilanova-Soler, A. e Hinojosa-Alcalde, I. (2019). Masculinización en estudios de las ciencias de la actividad física y el deporte. *Apunts. Educación Física y deportes*, (135), 9-25. [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2019/1\).135.01](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2019/1).135.01)
- Vizcarra, M.T., Nuño, T., Lasarte, G., Aristizábal, P., Álvarez, A. (2015). La perspectiva de género en los títulos de Grado en la Escuela Universitaria de Magisterio Vitoria-Gasteiz. *REDU. Revista de docencia universitaria*, 13(1), 297 – 318

VIOLENCIA SOLAPADA DE GÉNERO EN LAS UNIVERSIDADES CHILENAS: ¿JUSTICIA RESTAURATIVA O RETRIBUTIVA?

JOHANNA CARLA VARGAS UGALDE
Universidad Central de Chile

ISABEL XIMENA GONZÁLEZ RAMÍREZ
Universidad Central de Chile

1. INTRODUCCIÓN

Este estudio analiza el tratamiento de la violencia de género solapada en las universidades chilenas, para lo cual se han considerado, tanto las normativas alusivas a las políticas universitarias que regulan la violencia y el acoso sexual, como jurisprudencia. Concretamente, la investigación se centró en el análisis de las actuaciones de las universidades que, de acuerdo con la ley vigente, han generado acciones sexistas y/o discriminatorias por género y que legitiman la subordinación de mujeres y grupos minoritarios, las cuales se enmarcan en el uso de mecanismos jurídicos tradicionales, propios de la justicia retributiva y que, por el carácter punitivo del sistema chileno, han desplazado el enfoque restaurativo, el cual permite la resolución de conflictos, en especial en materia de casos de violencia solapada de género¹.

Específicamente, la investigación alude a las actuaciones institucionales en casos de VSG, manifestadas a través de la marginación, desplazamiento y/o invisibilización de ciertos grupos sociales minoritarios e históricamente excluidos. Según lo anterior, la pregunta que dilucida el texto refiere a ¿cómo las universidades chilenas han tratado la violencia de género representada en prácticas que legitiman la subordinación de mujeres y grupos minoritarios?

¹ En adelante VSG

La hipótesis del estudio propuso que las universidades chilenas no han dado un tratamiento restaurativo a la violencia de género, lo cual ha propiciado la legitimación de la subordinación, marginación, desplazamiento o invisibilización de las mujeres y grupos minoritarios, razón por la cual han existido diversas actuaciones de las víctimas frente a la justicia, lo cual da cuenta de un marco legal que no logra superar las históricas injusticias sexo-genéricas. Según esto, la visión legal tradicional punitivista y no restaurativa ha sido el principal nudo crítico de las políticas nacionales para el tratamiento de la violencia de género en la educación superior.

1.1. POLÍTICAS UNIVERSITARIAS DE PREVENCIÓN Y SANCIÓN DEL VIOLENCIA, ACOSO Y DISCRIMINACIÓN EN CHILE

En Chile, la violencia, el acoso sexual y la discriminación en el ámbito de la educación superior se encuentran regulados por la ley la Ley 21.369, publicada el 15 de septiembre del 2021, -que entró en vigencia en septiembre de 2022-, y cuyo artículo 1° alude a que dicho instrumento jurídico busca promover políticas integrales para la prevención, investigación, sanción y erradicación de la violencia, el acoso sexual y la discriminación, especialmente por temas de género, por lo cual se orienta a entregar protección y reparación a las víctimas, con la finalidad de establecer ambientes seguros que posibiliten el pleno ejercicio de los derechos fundamentales, en especial el derecho a la educación.

El artículo 3° de esta ley señala que todas las instituciones de educación superior deberán contar con una política integral asociada a la violencia de género, así como también un modelo de prevención y otros de sanción, lo cual debe considerar la participación de los distintos estamentos existentes, además de considerar acciones para la prevención, información, sensibilización, sanción, capacitación y formación relacionadas con la violencia y la discriminación de género.

Cabe precisar que esta ley tiene sus orígenes en las movilizaciones estudiantiles ocurridas en el año 2018 y que dieron cuenta de la histórica discriminación, acoso y maltrato vivenciado por diversas generaciones, grupos y colectivos femeninos en las instituciones de educación superior en Chile (de Fina González y Vidal, 2019). Así, prácticas sexistas,

abusos y acosos debieron, no solamente salir del ámbito de la impunidad, sino también con ello se generó un cambio en la política pública educativa, dando nacimiento por ley a las unidades de género al interior de las casas de estudios superiores.

De igual forma, la ley alude a los mecanismos de atención y derivación de casos. Concretamente, el artículo 4° señala que las instituciones de educación superior deben ofrecer apoyo psicológico, médico, social y jurídico para las víctimas y los miembros de la comunidad educativa afectados por los hechos denunciados.

Por otra parte, el artículo 5° establece se deben incorporar ciertas medidas, como ejemplo: diagnosticar las actividades, procesos o interacciones institucionales, regulares o esporádicas, que generen o incrementen el riesgo de violencia, acoso sexual y discriminación de género en la institución de educación superior; medidas evaluables dirigidas a prevenir los riesgos; campañas permanentes de sensibilización e información sobre derechos humanos, violencia, acoso sexual y discriminación; programas permanentes de capacitación y especialización destinados a autoridades, funcionarios/as, académicos/as y personal de las instituciones de educación superior, en relación con derechos humanos, violencia y discriminación de género, incluyendo herramientas para su detección precoz y respuesta oportuna; incorporar estas temáticas transversalmente en el currículo de todos los programas impartidos; incluir las políticas, planes, protocolos y reglamentos sobre violencia y discriminación de género en los procesos de inducción institucional de estudiantes, personal académico y administrativo.

Como marco regulatorio internacional de las políticas chilenas asociadas a la violencia de género se encuentra la Convención de Belem do Pará (Arroyo, 2011, la cual impulsó la dictación leyes y la instauración de un marco institucional gubernamental en materia de género, lo cual se alinea con los derechos humanos de las mujeres. Pese a lo anterior, el marco regulatorio chileno, de carácter punitivista, tradicional y retributivo (González, 2017; 2019) ha dificultado la verdadera comprensión de la convivencia y la no discriminación por género como derechos humanos, los que, en línea con el nombre que les da vida, debiesen mirar el fenómenos desde un enfoque socio jurídico restaurativo, tratamiento

que, en algunos países, se da a los casos de violencia de pareja o violencia intrafamiliar (González, 2022).

Violencia y violencia solapada de género en la educación superior chilena

La variable género influye y modula la conceptualización del acoso sexual, lo cual ha sido con signado por algunos estudios. Al respecto, los primeros estudios centrados en evaluar las situaciones de acoso sexual en el espacio universitario se remontan a la década de los ochenta en el contexto americano, e identifican que entre el 24% y el 30% de las universitarias recibían atención sexual no deseada o insinuaciones por parte de sus profesores (Benson y Thomson 1982). Pasados casi 30 años, las investigaciones muestran el incremento de acoso sexual sufrido por las estudiantes universitarias, alcanzando prevalencias del 30% hasta el 57.7% (Rosenthal et al, 2016) y aplicándose en la actualidad hasta casi al 97% (Klein y Martin, 2019).

En el presente en Chile, y a consecuencia de esta nueva ley, la cual surge a partir de los debates y luchas de colectivos feministas que propusieron una serie de medidas (de Fina González y Vidal, 2019), quedaron plasmadas en el texto jurídico las demandas de diversos colectivos. Así, alineadas con el texto legal, las entidades de educación aprobaron políticas y protocolos para el tratamiento de estas violencias. Pese a ello, la normativa no hace mayor alusión a los niveles fases y tipos de violencia, como por ejemplo, a los conflictos ocasionadas por VSP.

Por VSP se pueden entender diversos modos y formas de violencia institucional a través de acciones de neutralidad y pasividad frente al acoso, discriminación y violencia de género (de Fina González y Vidal, 2019; Varela, 2020). Dcho. de otra forma, es un modo de actuar que, a través del silencio, las entidades se transforman en cómplices, por lo tanto, tácitamente consienten en la existencia y perpetuación de espacios físicos, sociales e ideológicos en los que la violencia se normaliza, aun cuando hayan adoptado reglamentos y procedimientos.

Es así como los estudios han evidenciado que las universidades deben posicionarse junto a las víctimas, sancionando a los acosadores sexuales

con políticas claras en contra del acoso sexual, con la finalidad de que estas se sientan apoyadas y seguras en el contexto universitario. El papel de la universidad es clave para combatir el acoso sexual a través de estrategias de prevención e intervención efectivas que permitan a las alumnas, docentes e investigadoras desarrollar su actividad profesional en un espacio seguro. (Aina y Kulshrestha, 2018).

Internacional, nacional e institucionalmente se pueden destacar diferentes instrumentos para asegurar la erradicación de dichos comportamientos que atentan contra la dignidad humana. A nivel internacional se encuentra la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (Naciones Unidas, 1979), la Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la mujer (Naciones Unidas, 1993) y la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Belém Do Pará, 1994), entre muchas otras normativas internacionales. En países tales como México destacan el Código Penal Federal (2016), la Ley General de Igualdad entre Mujeres y Hombres (2006), la Ley Federal del Trabajo (2015) y la Ley General de Acceso a las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (2007) (Echeverría, et al, 2018).

La VSP se produce cuando no existe una tutela efectiva de la integridad de los miembros de la comunidad académica, en especial de quienes ocupan lugares sociales de menor estatus y/o poder (Tapia, Sierra e Ibarra, 2020), quienes suelen ser mujeres. De igual forma, este modo de actuar también se puede asociar al llamado "derecho a no saber" y de "ignorancia cultivada", los que operan como medio de elusión institucionalizada de los distintos tipos de violencia de género (Mingo y Moreno, 2015).

Algunos estudios (de Fina González y Valdés, 2019) han cuestionado el accionar de las entidades de educación superior debido a su rol pasivo y condescendiente frente al fenómeno. Sin embargo, antes de la promulgación de esta normativa, el año 2015, la Universidad Austral de Chile fue la primera universidad en aprobar la "Política de Prevención y Sanción del Acoso, Violencia y Discriminación en la Comunidad Universitaria" y junto a ella aprueba el año 2016 un reglamento que regula de manera expresa los casos de acoso, violencia y discriminación entre

estudiantes, llamado “Procedimiento para el Acompañamiento, Investigación y Sanción de Conductas de Acoso, Violencia y Discriminación entre los Estudiantes” (Fernández Cruz, 2020), lo cual tiene como precedente internacional la experiencia de EEUU, país en el cual los protocolos se han multiplicado (Beaver, 2017).

Dichos protocolos en las universidades intentan reducir las tasas de actos violentos no denunciados ante el sistema penal. Pese a esto, la VSP puede estar presente como ignorancia cultivada dentro de las instituciones educativas (Mingo y Moreno, 2015).

La autonomía universitaria y fuero interno en un sentido amplio comprende la libertad de enseñanza e investigación y la autonomía política, administrativa y económica. Sin embargo, antes de la existencia de esta ley, el fuero académico, que suponía una competencia exclusiva de sus autoridades para juzgar a sus estudiantes y maestros, ha impedido de forma expresa o latente que el Estado y las propias universidades intervengan en la prevención y sanción de la violencia en la comunidad universitaria. Por otra parte, tras la implementación de los protocolos internos, varias universidades han tomado medidas activas (Alonso-Ruido, et al, 2021).

Por otra parte, una regulación estatal tiene como principal ventaja el aseguramiento de un estándar mínimo de protección en todas las universidades chilenas y como desventajas pueden señalarse dos: una limitación de la autonomía universitaria y una menor flexibilidad a la hora de regular estos protocolos de acuerdo con la realidad y el contexto social de cada universidad. En todo caso, una ley solo debería contemplar los principios fundamentales de garantía, protección y reinserción, las etapas del procedimiento y las principales instituciones de la universidad (Alonso-Ruido, et al, 2021).

Para Fernández Cruz (2020), los estudios sobre los protocolos universitarios de violencia de género entre estudiantes poseen consideraciones criminológicas en que se destaca la autonomía universitaria como uno de los factores que ha favorecido una cultura de la impunidad y por otra algunos de estos instrumentos constituyen una de las principales manifestaciones de reconocimiento de los derechos de las víctimas.

En el caso de la violencia de género, comprende un tipo de violencia física, psicológica o social, ejercida contra cualquier persona sobre la base de su sexo o género, en diversos ámbitos de la vida social. Normalmente se la asocia a la violencia contra la mujer, que tiene sus raíces en las relaciones de género dominantes que la cultura entrega al hombre debido a su supuesta superioridad y a los roles que se asigna a lo femenino y masculino, (OPS, 2017).

Ahora bien, las teorías que vinculan la violencia con la biología, e identifican al violento con personas psíquicamente perturbadas, que actúa de forma incontrolable, han sido abandonadas por su escasa evidencia empírica (Larrauri, 2007), entendiendo que la persona que se relaciona en forma violenta no es necesariamente enferma, sino sujeto de una cultura que normaliza este tipo de convivencia.

En cuanto al tipo de violencia: la bofetada y el empujón se definen como violencia moderada. Y el ser golpeado con el pie, arrastrada o amenazada con un arma, o su utilización se definió como violencia grave. El porcentaje de mujeres víctimas de violencia física grave variaba entre el 4% en Japón y el 49% en Perú, en la mayoría de los países se situaba entre el 15% y el 30% (Asamblea Mundial de la Salud, 2018).

Una de las consecuencias de la violencia de género, es el femicidio, que causan daños y costos de todo tipo a las víctimas (Cambriles et al., 2007) directas e indirectas como la familia, la comunidad, que pierde el aporte de las mujeres al desarrollo social económico, político y cultural del país, produciendo impacto sistemático en adultos/as, niños/as y adolescentes, afectando exponencialmente a distintas esferas sociales y generaciones su desarrollo social, emocional y cognitivo (Pineda, 2019).

Especial relevancia en las universidades chilenas tienen, los casos de violencia en el contexto de relaciones sentimentales entre estudiantes, comúnmente denominada como “violencia en el pololeo”. La sanción de este tipo de violencia resultaba problemática en el derecho chileno, antes de la nueva modificación de ley de femicidio, llamada también ley Gabriela, promulgada el año 2020, la que incluye como figura del femicidio la muerte de una mujer por su pareja en relaciones sentimentales o sexuales aun ocasionales. Así, los fallos de los tribunales de justicia han

limitado la posibilidad de que estos protocolos conozcan casos de estos hechos acaecidos fuera de las instalaciones de la universidad o de contextos académicos (Alonso-Ruido, et al, 2021).

Justicia restaurativa: una mirada para restitución de confianzas

La justicia restaurativa es un abordaje jurídico que, aun cuando se encuentra en un confuso uso por parte del sistema judicial chileno, es ampliamente usado por los operadores socio jurídicos en otros países, como, por ejemplo: México, Colombia, Canadá y Bélgica (González, 2017; 2022).

Uno de los mecanismo más usados por la justicia restaurativa es la mediación penal, la cual se usa en los casos de un delito que, bajo ciertas condiciones, puedan participar las partes para definir las medidas reparatorias. Concretamente, ésta opera como un proceso sustentado en encuentros voluntarios, en un espacio protegido y guiado por un tercero imparcial (González, 2022).

Estos procesos permiten que autor y víctima se conozcan y entiendan el alcance del hecho constitutivo de delito, lo que facilitará la comprensión de sus efectos y el daño causado a la víctima. De igual manera, opera como un proceso de reinserción social del ofensor. Según esto, son las partes quienes buscan soluciones con la ayuda de un tercero competente y habilitado para mediar, lo cual permite profundizar los componentes democráticos y participativos y no solamente descongestionar el sistema judicial (González 2022).

Por otra parte, en cuanto a los denunciados y sancionados en forma no restaurativa o colaborativa, se ha consignado en algunos estudios (Alonso-Ruido, et al, 2021) que en ellos merman sus garantías procesales en aras de una mayor protección de las víctimas. Así, muchos de los presuntos culpables y sancionados se sienten desprotegidos y privados de sus derechos. A lo anterior, debemos añadir los problemas asociados a la salud mental que conlleva el procedimiento sancionatorio o retributivo y la eventual sanción. Pero, sin duda, las “funas” y juicios paralelos por medio de las redes sociales son unos de los efectos más perjudiciales que pueden producirse con estos protocolos y que afectan el derecho

fundamental a la educación, así como otros derechos humanos y garantías constitucionales.

Por último, se debe destacar que el sistema jurídico de Chile de tipo continental permite la aplicación de la solución colaborativa como principio de oportunidad, inclinándose los estados democráticos a conceder control sobre la vida del pleito a las partes que están en situaciones comparables dando valor a la verdad consensuada como alternativas a la pena, que no son impunidad (González, 2021; 2022).

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

- Analizar el tratamiento de la violencia de género representada en prácticas que legitiman la subordinación de mujeres y grupos minoritarios en las universidades chilenas.

2.2.. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar en las normativas nacionales los modos y prácticas a través de los cuales, y desde un enfoque legal tradicional punitivista, se legitima la violencia de género respecto de mujeres y grupos minoritarios.
- Describir cómo han sido las actuaciones de las universidades frente a los casos de violencia de género vinculada a la subordinación de mujeres y grupos minoritarios

3. METODOLOGÍA

El estudio fue del tipo cualitativo, descriptivo y sustentado en el análisis de documentos, por lo cual se efectuó un muestreo por conveniencia de los textos legales que remiten al problema de estudio.

Específicamente, se analizó la normativa chilena referida al género, discriminación y acoso sexual en educación superior. De igual manera, se estudió la jurisprudencia emanada entre en 2023, la que da cuenta de casos específicos de violencia de género vinculada a la subordinación

de mujeres y grupos minoritarios. Según esto, se realizó un análisis crítico del discurso, el cual permitió dar cuenta de las estrategias discursivas, como también reconocer en ellas las prácticas que legitiman la subordinación de grupos sexo-genéricos históricamente desplazados.

4. RESULTADOS

Para analizar las características y funciones de los discursos que emergen de los textos jurídicos estudiados, se consideraron los elementos implícitos y contradictorios (Fairclough, 1989)..

Expresado de otro modo, el análisis ha permitido dar cuenta de dos modos de operar contradictorios. Por una parte, la ley vigente (Ley 21.369 de 2021) que señala el modo de operar de estas unidades, sin embargo, las funciones las asume una unidad interna, lo cual afecta el debido proceso e imparcialidad; y, por otra parte, la carencia de la mirada propia de la justicia restaurativa, lo cual implica que los procesos tengan un enfoque punitivita, centrado en la sanción o castigo.

En línea con lo anterior, y a través del análisis de contradicciones se analizó la aplicación de la Ley 21.369 respecto de un fallo de La Corte de Apelaciones de Antofagasta, la cual acogió un recurso de protección interpuesto por una estudiante contra la Universidad Católica del Norte (UCN), por la demora en desarrollar una investigación interna respecto de un caso de violencia género.

Concretamente, la estudiante recibió de la Fiscalía Externa de la Dirección de Género un correo electrónico en el cual se le avisaba respecto de una investigación en su contra, tras la denuncia de parte de una pareja de compañeros de carrera. Posteriormente, se le avisó a la implicada de la suspensión del plazo de investigación por receso de actividades lectivas. Tras el retorno a clases, se le avisó a la estudiante de las medidas cautelares dentro de las cuales estaba evitar acercarse a los denunciantes, lo cual la implicada asumió como sanción y sin ella poder conocer de lo que se le acusa. Según lo anterior, interpuso un Recurso de Protección, Rol 1.095-2023.

Del texto del Recurso de Protección, se observa que se ha señalado el argumento de trato desigualdad ante la ley, lo cual no está permitido y es regulado por artículo 20 de la Constitución. Es así como, de la aplicación de las medidas cautelares, a la recurrente quedó impedida de asistir a tres de las cinco asignaturas que debía cursar.

En relación con la dilación del proceso de investigación, se consigna que la entidad educacional posee un protocolo, tal como lo mandata la ley, en el cual se establece que el período de investigación es de 15 días hábiles. Por otra parte, la existencia de una Fiscalía Externa contraviene el protocolo declarado por la entidad, en el cual, en el artículo 43 señala que la investigación delegada a peritos la realiza la unidad de género y dichos peritos deben ser parte de la comunidad educativa.

Finalmente, la sentencia establece que la Fiscalía Externa de la Dirección de Género de la Universidad ha tomado un plazo que excede lo razonable, además de no respetar los plazos establecidos en el propio protocolo que regula el procedimiento sancionatorio al interior de la universidad.

De igual forma, el artículo 3° de la ley 21.369, señala que las instituciones de educación superior deben contar con una política integral contra las conductas reguladas por dicho cuerpo legal, así con un modelo de prevención y de sanción de las mismas. Al respecto, se observa que, para el caso señalado ello no fue aplicado.

La ley también señala que dichas unidades deben ser integradas por personal capacitado en derechos humanos y perspectiva de género para el efectivo cumplimiento de su tarea, lo cual a la luz de los hechos no fue efectivo, puesto que no hubo celeridad en el proceso.

En el artículo 6° de la ley señala se prescribe que el modelo de investigación y sanción deberá contemplar órganos con competencia especial para investigar y sancionar las conductas de acoso sexual, violencia y discriminación de género, dotados de independencia, lo cual, según lo señalado en el artículo 43 del protocolo de la UCN no estaría cumpliendo la casa de estudios.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El análisis de los textos legales asociados al acoso, discriminación y violencia de género en las universidades, así como también la jurisprudencia emitida asociada a un caso de una universidad Chilena respecto a la temática, permite precisar que la aplicación de un tratamiento restaurativo a los casos ocurrido al interior de los planteles debe consignar como eje y sustento jurídico los principios de voluntariedad, información, equidad, igualdad de acceso y confidencialidad.

La data investigativa muestra que la existencia de equipos mixtos de mediadores expertos e independientes, es decir, externos a la entidad educativa resulta ser un camino adecuado para la restitución de confianzas y certeza jurídica. Sin embargo, la ley admite que esto sea realizado por personal o equipos de peritos internos.

Dicho de otra forma, la principal crítica que se puede hacer al actual sistema de tratamiento consignado por la legislación chilena es que los planteles actúan como externo o tercero, sin embargo, a la luz de los datos son parte, puesto que a través de sus modos y prácticas con o sin saberlo han ejercido VSP.

De igual forma, el hallazgo principal de este estudio fue que uno de los modos de invisibilizar la VSP es operar a través de procesos burocráticos que no permiten de verdadera forma el resguardo de las partes, puesto que las unidades encargadas de llevar el proceso de manera interna, son parte física y estamental de la casa de estudio implicada.

Por otra parte, se evidencian omisiones a servicios de apoyo reales a las víctimas y programas de reintegración de los autores, especialmente en materia de salud, para el alcoholismo, drogadicción, de control de ira, etc. De igual forma, la celeridad de los proceso no ha sido efectivamente controlada. Por lo cual los planteles declaran plazos que no aplican y acciones que pueden incrementar la polarización de conductas, alterar la seguridad de las partes y ejercer una presión psicológica, en especial porque, cuando están especialmente implicados estudiantes o personal sin poder o de alta jerarquía, se afectan otras dimensiones de la vida personal del o los implicados.

En los reglamentos de las universidades en materia de violencia de género en Chile se evidencia la necesidad de promover cambios que posibiliten el tratamiento del conflicto mediante mecanismos restaurativos, aportando alternativas autónomas, y sustitutivas al proceso adversarial. De igual forma, y de acuerdo a las fases que de alguna manera alude la ley, el uso de estos mecanismos debiese ser durante el inicio de la investigación de los hechos. Posteriormente, se debiera suspender el proceso adversarial y ofrecer a las partes el proceso colaborativos, el que no niega espacio a la intervención de medidas cautelares paralelas por parte de la Universidad, las que se toman precautoriamente mientras se desarrolla el proceso de mediación, especialmente en casos graves.

Por último, se consigna como relevante que la ley chilena no considera el trabajo frente a vulneración de derechos hacia minorías y disidencias. Dicho de otro modo, el texto legal apela a la construcción binaria clásica, sin embargo, no considera abordajes, categorías y medidas reparatorias destinadas hacia los grupos que históricamente han sido marginados, invisibilizados e incluso no reconocidos desde el marco legal y educativo que opera en el país. Según esto, futuras investigaciones debiesen abordar cómo a través de la aplicación de la justicia tradicional, de carácter punitiva y retributiva al interior de las casas de estudios superiores se replica la VSG. Así, a la luz de los datos, dicho enfoque ha propiciado que los procesos sean largos, confusos e injustos, por lo cual, en especial en casos que afecten a minoría y disidencias sería interesante y pertinente poder implementar la mediación penal, abriendo camino a la justicia restaurativa.

6. REFERENCIAS

- Aina, A. D. y Kulshrestha, P. (2018). Sexual harassment in educational institutions in Delhi'NCR (India): Level of awareness, perception and experience. *Sexuality & Culture*, 22(1), 106-126.
<https://doi.org/10.1007/s12119-017-9455-5>
- Arroyo Vargas, R. (2011). Acceso a la justicia para las mujeres... el laberinto androcéntrico del derecho. *Revista IIDH*, 53, pp. 35-62.
<http://www.corteidh.or.cr/tablas/r26673.pdf>

- de Fina González, D., y Vidal, F. F. (2019). Nuevos “campos de acción política” feminista: Una mirada a las recientes movilizaciones en Chile. *Revista Punto Género*, (11), 51-72.
- Beaver, W. R. (2017). Campus Sexual Assault: What We Know and What We Don't, *The Independent Review*, 22 (2), 257-266.
<https://doi.org/10.1177/1077801220969870>
- Benson, D. J., y Thomson, G. E. (1982). Sexual harassment on a university campus: the confluence of authority relations, sexual interest and gender stratification. *Social Problems*, 29(3), 236-251.
<https://academic.oup.com/socpro/article-abstract/29/3/236/1647149?redirectedFrom=fulltext>
- Council of Europe (2011). Convenio de Estambul sobre prevención y lucha contra la violencia contra las mujeres y la violencia doméstica. Council of Europe Treaty Series (210). chrome-extension://efaidnbmninnibpcjpcglclefindmkaj/<https://rm.coe.int/1680462543>
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. Londres y Nueva York: Longman.
- Fairclough, N. (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades. *Discurso y Sociedad*, 2(1), 170-185.
- Fernández Cruz, J. (2020). Los protocolos universitarios para la prevención y sanción de la violencia, acoso y discriminación entre estudiantes: una mirada criminológica y político-criminal, *Rev. derecho Valdivia*, 33(2), Valdivia. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09502020000200297>
- Fernández Cruz, J. (2022). Los protocolos universitarios contra el acoso, la violencia y la discriminación: una tensión entre feminismo y bienestatismo, *Rev. Chilena de Derecho*, 49(1), Santiago.
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-34372022000100002
- González Ramírez I. X. (2022). Justicia Restaurativa: Una opción válida para mitigar la violencia de género y pareja en Chile, en *Pensamiento Jurídico Central*, Tirant Lo Blanch, Valencia, España pp. 60-106.
<https://editorial.tirant.com/cl/libro/pensamiento-juridico-central-moreno-bobadilla-angela-9788491694991>
- González Ramírez, I. X (2017). La Mediación Penal y su Desarrollo Normativo, en: *Justicia Restaurativa: Herramientas para el cambio desde la gestión del conflicto*, Tirant Lo Blanch, Valencia, pp. 60-106.
- González Ramírez, I. X (2019). Los Alcances de Regular Normativamente la Mediación Penal en Chile. En: *Pensamiento Jurídico Central*, Tirant Lo Blanch, Valencia, pp. 119-153.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=886095>

- Guzmán Droguett, M. A., Maureira Cabrera, Ó., Sánchez Guzmán, A., y Vergara González, A. (2015). Innovación curricular en la educación superior:¿ Cómo se gestionan las políticas de innovación en los (re) diseños de las carreras de pregrado en Chile? *Perfiles educativos*, 37(149), 60-73. DOI: <https://djce.es/RbxX8>
- Jiménez G. (2020) Secretaría de Género y Sexualidades de la UC, Centro de Estudios de Conflicto y Cohesión Social, <https://www.uc.cl/noticias/violencia-de-genero-la-pandemia-que-viven-las-mujeres-en-cuarentena/>.
- Klein, L. B., y Martin, S. L. (2019). Sexual harassment of college and university students: a systematic review. *Trauma, Violence, & Abuse*, 1-16. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1524838019881731>
- Larrauri, E (2007), *Criminología Crítica y Violencia de Género*, Editorial Trotta, *Mujeres y Sistema Penal, Violencia Doméstica*, Madrid. chrome-extension://efaidnbmninnibpcapjpcglclefindmkaj/https://proletarios.org/books/Larrauri-Criminologia_critica_y_violencia_de_genero.pdf
- Mingo, Araceli y Moreno, Hortensia. (2015). El ocioso intento de tapar el sol con un dedo: violencia de género en la universidad. *Perfiles educativos*, 37(148), 138-155. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37n148/v37n148a9.pdf>
- Pineda, E. (2019), *Morir por ser mujer, Femicidio y feminicidio en América Latina Iberoamérica Social*, Editorial Prometeo, Venezuela. <https://www.prometeoeditorial.net/productos/morir-por-ser-mujer-femicidios-y-feminicidios-en-america-latina/>
- Rosenthal, M. N., Smidt, A. M., y Freyd, J. J. (2016). Still second class: sexual harassment of graduate students. *Psychology of Women Quarterly*, 40(3), 364-377. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0361684316644838>
- Tapia, S., Sierra, J. e Ibarra, B. (2020). Los procesos administrativos sobre violencia de género en las universidades ecuatorianas y la “neutralidad” institucional ante el sexismo en el campus. *Perspectivas de género en la educación superior. Una mirada latinoamericana*, 77-96.
- Varela Guinot, H. (2020). Las universidades frente a la violencia de género. El caso de la Universidad Autónoma de Guanajuato. *Revista interdisciplinaria de estudios de género de El Colegio de México*, 6, e556. Epub 09 de septiembre de 2020. <https://doi.org/10.24201/reg.v6i0.556>

6.1. DOCUMENTOS

- Asamblea Mundial de la Salud, Género y Salud,
(2018).<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/gender>
- Organización de las Naciones Unidas, Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer 1979.
<https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-elimination-all-forms-discrimination-against-women>
- Organización de las Naciones Unidas, Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la mujer 1993. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/declaration-elimination-violence-against-women#:~:text=Los%20Estados%20deben%20condenar%20la,la%20violencia%20contra%20la%20mujer.>

6.2. LEGISLACIÓN

- Ley N° 21.212. Modifica el Código Penal, el Código Procesal Penal y la ley N° 18.216 en materia de tipificación del Femicidio, diario oficial de la República de Chile, 04 de marzo de 2020.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1143040>
- Ley N° 21.369. Regula el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género en el ámbito de la educación superior, diario oficial de la República de Chile, 15 de septiembre de 2015.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1165023>
- Universidad Austral de Chile, Decreto N° 76, 15-12-2015, que “Aprueba la Política de Prevención y Sanción del Acoso, Violencia y Discriminación en la Comunidad Universitaria”. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09502020000200297>
- Universidad Austral de Chile, Decreto N° 28, 22.06.2016, que “Reglamenta Procedimiento para el Acompañamiento, Investigación y Sanción de Conductas de Acoso, Discriminación y Violencia entre Estudiantes de la Universidad Austral de Chile”. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09502020000200297>

LA ACTITUD DE LA ADOLESCENCIA HACIA EL ENAMORAMIENTO Y LA CONSTRUCCIÓN DE RELACIONES DE PAREJA

RAQUEL MARTÍ SIGNES

Observatorio Igualdad UNED DÉNIA

LORENA PÉREZ SÁNCHEZ

Observatorio Igualdad UNED DÉNIA

MAR MONCHO ROSELLÓ

Observatorio Igualdad UNED DÉNIA

1. INTRODUCCIÓN

Las relaciones de pareja son fundamentales en la vida de los individuos, simbolizando la relación más significativa para la mayor parte de la sociedad (Ruiz Becerril, 2001). El establecimiento de estas relaciones es cada vez más temprano, iniciándose las primeras en edades comprendidas entre los 12 y los 15 años (Eresta Plasín et al., 2013), es decir, en la adolescencia (Fondo de las Naciones Unidas, s. f.). La adolescencia representa un periodo de transformación, exploración, análisis y evaluación de uno mismo, es la etapa clave para el aprendizaje, en la que se adquieren las pautas de comportamiento (Garrido Antón et al., 2020). Supone la etapa de iniciación en determinados ámbitos que forman parte de la vida adulta, como son las relaciones sentimentales (Cerro-Garrido & Vives-Barceló, 2019). Estas relaciones se enmarcan en una estructura social desigual entre hombres y mujeres, en un sistema sexo-género que define condiciones sociales distintas para hombres y mujeres en función de los roles que les han sido asignados (Aguilar García, 2008). En este sentido, los y las jóvenes crecen interiorizando estos modelos y adquiriendo comportamientos según les marca la sociedad en función de su sexo (Cerro-Garrido & Vives-Barceló, 2019).

En el marco de las relaciones afectivo-sexuales, la desigualdad entre hombres y mujeres se perpetúa a través de los Mitos del Amor Romántico. Los Mitos del Amor Romántico representan el conjunto de creencias socialmente compartidas sobre la naturaleza del amor (Yela, 2003). Si bien, el amor es una construcción socio-cultural que depende de las estructuras sociales y culturales, de los procesos de socialización diferencial y de los mandatos de género tradicionales, por lo que el modelo de amor romántico reproduce el orden social patriarcal y desigual entre hombres y mujeres (Bonilla-Algovia & Rivas-Rivero, 2020) y su interiorización podría implicar un factor de riesgo para la aparición de violencia de género.

Este proyecto surge de la necesidad de poner especial atención en el desarrollo de relaciones afectivo-sexuales en adolescentes para prevenir comportamientos que conlleven a relaciones tóxicas y que puedan derivar en violencia de género. Los y las jóvenes al no tener experiencia previa en relaciones de pareja, suponen un grupo más vulnerable (Cerro-Garrido & Vives-Barceló, 2019), que puede llegar a aceptar los Mitos del Amor Romántico en las relaciones de pareja, reproduciendo comportamientos insanos, que pueden desencadenar en situaciones de violencia de género.

En este sentido, es imprescindible trabajar para la deconstrucción de las creencias existentes asociadas al amor romántico y fomentar la construcción de relaciones sanas, basadas en valores como el respeto, la confianza y la comunicación. Como bien afirman Pérez & Montalvo (2011, citado en Cerro-Garrido y Vives-Barceló, 2019): “A través de la sensibilización se dota a la sociedad de los instrumentos necesarios para que sepa reconocer cuándo se inicia o se está ante un proceso de violencia”.

Por ello, profesionales del Observatorio de Igualdad de la UNED Dénia llevan a cabo una intervención educativa en los cursos de 3º de la ESO y Formación Profesional Básica, mediante la cual, los y las jóvenes de forma participativa, identifican, analizan y reflexionan sobre conductas habituales en las relaciones de pareja que pueden fomentar relaciones tóxicas y derivar en violencia de género. “El sistema educativo es uno de los principales agentes de socialización y no puede quedarse al

margen de la lucha contra este tipo de violencia” (Bonilla-Algovia et al. 2017, p. 347).

1.1. MITOS DEL AMOR ROMÁNTICO Y VIOLENCIA DE GÉNERO

Los Mitos del Amor Romántico, tal y como señala Carlos Yela (2003), se pueden considerar como un conjunto de creencias socialmente compartidas sobre la supuesta “verdadera naturaleza” del amor (p. 264). Están formulados como verdades absolutas, señalando los roles que hombres y mujeres deben desempeñar en las relaciones de pareja. Los Mitos del Amor Romántico fomentan prácticas desiguales y poco saludables que generan frustración y malestar, y reproducen las desigualdades de género en el plano relacional heterosexual (Bonilla-Algovia, Rivas-Rivero, y Gómez, 2021).

La Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (2004), expone en su artículo 1, que la violencia de género es aquella violencia hacia las mujeres ejercida “por parte de quienes sean o hayan sido sus cónyuges, o de quienes estén o hayan estado ligados a ellas por relaciones similares de afectividad, aun sin convivencia” (Art. 1.1).

En este sentido, emergen las investigaciones que relacionan el amor romántico con la violencia en la pareja. Este vínculo se basa, según la literatura, en los celos, el control, la posesión, la importancia de la fidelidad, la lucha por amor, la idealización de la pareja, la omnipotencia del amor, el amor todo lo perdona o el amor como única fuente de felicidad (Piñeiro et al., 2022).

No obstante, Piñeiro et al. (2022) mediante el desarrollo de una herramienta de evaluación de Mitos del Amor Romántico (EMRO), analizan 33 mitos y constatan la relación positiva entre la interiorización de los mismos y la violencia de género.

En cualquier caso, si estas creencias sobre el amor están distorsionadas y están ligadas a una concepción romántica tradicional, podrían contribuir a la perpetuación de las diferencias de poder y la desigualdad en las relaciones de pareja, e instaurar en ellas elementos como pasividad,

subordinación o dependencia (V. Ferrer-Pérez, Bosch-Fiol, y Navarro-Guzmán, 2010).

La interiorización de los Mitos del Amor Romántico podría ser un factor de riesgo para la aparición de violencia de género, por lo que se hace necesario trabajar en la deconstrucción de estas creencias y patrones transmitidos generacionalmente y fomentar relaciones de pareja sanas e igualitarias desde todos los espacios de la educación formal y no formal (Bonilla-Algovia et al., 2017).

1.2. LOS MITOS DEL AMOR ROMÁNTICO EN LA ADOLESCENCIA

Los roles de género y estereotipos se basan en la creencia que, por el hecho de pertenecer a un sexo u otro, la forma de socializarse y de encaminar su trayectoria de vida debe de ser diferente. Los/as jóvenes crecen interiorizando este tipo de ideas y comportándose, así como la sociedad les marca según el sexo que poseen (Donoso, Rubio, y Vilà, 2018)

Esta construcción de lo femenino y lo masculino queda reflejada también en las actitudes adquiridas por chicos y chicas adolescentes dentro de la relación de pareja incluyendo las creencias sobre los comportamientos idóneos de una relación sentimental, donde el amor prima por encima de todas las cosas. Pazos et al. (2014, citado en Cerro-Garrido y Vives-Barceló, 2019) evidencian que estas creencias basadas en el amor romántico, fomentadas por la creencia de que el amor todo lo puede, pueden provocar situaciones de violencia de género.

Bisquert-Bover et al. (2019) destacan la relación positiva entre la autoestima y la interiorización de los Mitos del Amor Romántico en la adolescencia, al corresponderse con la etapa de construcción de identidades. La influencia de los Mitos del Amor Romántico refuerza los valores sexistas generando conductas de riesgo en las relaciones de pareja, basadas en la dominancia-sumisión y pudiendo concluir en violencia física, psicológica y/o sexual.

Del mismo modo, al carecer de experiencias previas, autoras como Cerro y Vives (2019) alertan que la presencia de situaciones de violencia en las primeras relaciones de pareja puede provocar la construcción de

creencias respecto a lo que son las relaciones sentimentales, incluyendo la violencia en las mismas y pudiendo derivar en violencia de género en relaciones establecidas posteriormente en la edad adulta.

Son varios los estudios, que muestran como la interiorización de los Mitos del Amor Romántico en la adolescencia suele ser un motivo habitual para aceptar actitudes y comportamientos que no son propios de una relación sentimental sana (Blanco, 2014, citado en Cerro-Garrido y Vives-Barceló, 2019) y normalizan la violencia en las relaciones de pareja (Bonilla-Algovia et al., 2017, 2021; Gómez Perea & Viejo, 2020; Jiménez-Picón et al., 2022; Rodríguez Martín et al., 2006; Ruiz Repullo, 2016).

En este sentido, es necesario estudiar la influencia de los Mitos del Amor Romántico en la justificación de la violencia, con el objetivo de fomentar planes de prevención y programas contra la violencia de género (Bonilla-Algovia et al., 2017).

2. OBJETIVOS

- Conocer la percepción de los y las adolescentes en la construcción de relaciones de pareja.
- Deconstruir los Mitos del Amor Romántico que fomentan las relaciones tóxicas.
- Fomentar la construcción de relaciones sanas, libres de violencia.

3. METODOLOGÍA

La experiencia se lleva a cabo en diferentes institutos de la comarca de la Marina Alta, provincia de Alicante, mediante una intervención educativa a través de la cual se pretende que el alumnado analice las actitudes y conductas habituales en las relaciones de pareja, identifique los Mitos del Amor Romántico y reflexione en cuanto a la construcción de relaciones sanas, igualitarias, libres de violencia.

UNICEF (s. f.) designa tres etapas de la adolescencia: adolescencia temprana (10-13 años), adolescencia media (14-16) y adolescencia tardía

(17-21 años). Entre ellas, la adolescencia media se caracteriza por los cambios a nivel psicológico y la construcción de la identidad. Luque (2021) destaca que en la adolescencia media los y las jóvenes empiezan a buscar su independencia y su autonomía, siendo, en este proceso de individualización, cuando comienzan a descubrir nuevos ámbitos como el erótico-sentimental. La autora afirma que, en estos nuevos espacios, deberán conocer, comprender y gestionar las emociones, así como afrontar situaciones de incertidumbre o miedos. Asimismo, las relaciones de pareja van a estar influenciadas, entre otras, por el significado que atribuyan a las ideas de amor, así como por los estereotipos de género.

Por ello, la intervención está dirigida al alumnado de 14 a 16 años, llevando a cabo la experiencia, en este caso, en los cursos de 3º de la ESO y Formación Profesional Básica.

Tras un análisis documental bibliográfico previo y el registro de datos realizado, de cursos anteriores, en varios grupos de adolescentes, se evidencia la constante reproducción, por parte de la adolescencia, de los mitos de la pasión eterna (Bonilla-Algovia et al., 2021; Gómez Perea & Viejo, 2020; Jiménez-Picón et al., 2022), los celos buenos y los celos malos (Bonilla-Algovia et al., 2017; Gómez Perea & Viejo, 2020; Rodríguez Martín et al., 2006; Ruiz Repullo, 2016) y el mito de la omnipotencia del amor (Rodríguez et al., 2006; Bonilla-Algovia et al., 2017; Gómez et al., 2020; Bonilla-Algovia et al., 2021; Jiménez-Picón et al.; 2022).

Autores como Yela (2003) definen el mito de la pasión eterna (o perdurabilidad) como la creencia de que el amor romántico o pasional de los primeros meses puede y debe perdurar a lo largo de la relación. El mito de los celos es definido por el mismo como la creencia de que los celos son un signo de amor y un requisito indispensable en las relaciones. Por último, define el mito de la omnipotencia del amor, como la creencia de que el amor todo lo puede, por lo que basta con el amor para solucionar los problemas y justificar las conductas.

Una vez delimitados los mitos a tratar, se procede a diseñar el material a emplear en la intervención.

En este sentido, se elaboran dos tipos de materiales. Se trata de herramientas didácticas, dinámicas y participativas, que fomentan el análisis, la reflexión y la sensibilización en materia de Igualdad y, en concreto, respecto a los Mitos del Amor Romántico y la prevención de violencia de género. Por un lado, se elabora un cuaderno de campo el cual incorpora una serie de preguntas que el alumnado deberá responder. Las preguntas están formuladas considerando los mitos anteriormente mencionados, siendo las siguientes:

- ¿Qué cualidades debe tener una relación de pareja?
- ¿Existen los celos buenos y los celos malos?
- ¿Crees que se debe luchar por amor?
- ¿Qué significa para ti luchar por amor?

Esta herramienta responde a un diseño mixto convergente (Creswell y Plano-Clark, 2017), constando de una parte cuantitativa y otra cualitativa.

Por otro lado, se elabora material didáctico mediante un programa de presentación que permite transmitir información con elementos multimedia el cual incorpora el contenido necesario para poder reflexionar sobre las respuestas obtenidas y, en consecuencia, sobre las creencias que se tienen en torno al enamoramiento y a la construcción de relaciones de pareja. Este material, además de los Mitos del Amor Romántico, incluye contenidos relacionados con los medios de comunicación dado que, de acuerdo con autoras como Pascual-Fernández (2016), Mármol-Martín (2018), o Meza-Cortez (2021), estos perpetúan los Mitos del Amor Romántico a través de las relaciones de pareja que figuran en la ficción, influyendo, de este modo, en la interiorización de los mitos por parte de los y las adolescentes.

De otro modo, cabe mencionar que el material está diseñado y elaborado por profesionales de la educación del Observatorio de Igualdad UNED Dénia, adaptado a la edad del alumnado y basado tanto en la literatura analizada como en las necesidades detectadas a lo largo de los años de práctica educativa en diferentes centros de educación secundaria.

En referencia al desarrollo de la intervención, las sesiones son impartidas por dos talleristas (chica y chico), miembros del Observatorio de Igualdad UNED Dénia y expertos/as en la materia. En este sentido, las sesiones tienen una duración entre 55 y 90 minutos y se estructuran en dos fases.

La primera parte de la sesión consiste en dividir la clase en dos grupos, uno formado por chicas y otro por chicos. Los grupos focales son una técnica de investigación cualitativa que aporta información relevante sobre las percepciones que desarrollan los sujetos sociales en procesos de interacción y de conversación con sus pares. Revelan información sobre el nivel de los conocimientos que tienen los actores sobre los temas explorados (Posas, 2011).

Con la finalidad de realizar un análisis de las diferencias de sexo-género en cuanto a la construcción de relaciones de pareja que nos permita conocer la opinión libre de ellos y de ellas sin sentirse presionados/as ni coaccionados/as por el otro sexo, en un primer momento se separa a chicos y chicas.

Tal y como indica la Agencia Estatal de Investigación (Gobierno de España, 2020), el uso de métodos de análisis de sexo/género es un factor esencial de calidad para todos los retos de I+D+I.

Una vez formados los dos grupos, se procede a formular las preguntas, siendo las mismas para ambos grupos y se emplea el cuaderno de campo para registrar las respuestas.

La segunda parte de la sesión consiste en reflexionar sobre las respuestas obtenidas. Para ello, se disuelven los grupos desagregados por sexo y se procede a comentar conjuntamente los resultados de las preguntas. En esta segunda parte se emplea, asimismo, la presentación multimedia, cuyo contenido sirve como apoyo para poder reflexionar sobre los Mitos del Amor Romántico, su influencia en las relaciones de pareja, así como en la construcción de relaciones sanas, libres de violencia.

En este sentido, se van revisando todas las preguntas y se ponen en común las respuestas obtenidas en el grupo de las chicas y en el grupo de los chicos. De este modo, se genera un debate en el que ellos y ellas

tienen la oportunidad de reflexionar sobre sus respuestas, así como comentar sus percepciones, siendo en esta parte de la intervención cuando aprenden sobre la realidad de los Mitos del Amor Romántico y las verdaderas consecuencias que producen en las relaciones de pareja. Estudios como el de Doody y Condon (2012) sostienen que a través del uso del debate se incrementa el compromiso y el aprendizaje del estudiantado, ya que ayuda a estimular la sana competencia, la investigación y el conocimiento profundo. Jin y Jeong (2013) afirman que para que el aprendizaje a través del debate resulte eficaz es preciso que el estudiantado busque nuevas ideas, relacionándolas y considerando múltiples perspectivas. Por otro lado, el debate contribuye a estimular el pensamiento crítico ya que las convicciones originales del estudiantado, puede llegar a cambiar, eliminando sus prejuicios y ganando una perspectiva más amplia (Reverter, 2018).

Tras las reflexiones, la intervención concluye con la propuesta de los y las adolescentes sobre cómo se deben construir las relaciones sanas, enumerando las características que debe tener una pareja para establecer una relación igualitaria, libre de sexismo y conductas violentas.

Una vez llevadas a cabo todas las intervenciones en cada uno de los institutos se procede a registrar todas las respuestas en el software de creación y edición de hojas de cálculo, Microsoft Excel 2016, el cual permite extraer los resultados y conclusiones de las intervenciones sobre la percepción de los y las adolescentes entorno a los Mitos del Amor Romántico y la construcción de relaciones de pareja.

4. RESULTADOS

Los resultados que, a continuación, se presentan muestran las respuestas de los y las adolescentes ante las preguntas que se les realizan en la primera parte de la intervención, en la que chicas y chicos se encuentran en grupos separados. Estas respuestas reflejan el imaginario de los y las jóvenes respecto a las relaciones de pareja y son las que sirven para reflexionar en la segunda parte de la intervención.

En primer lugar, la pregunta que se les realiza gira en torno a las características de las relaciones de pareja. Para conocer qué percepción tienen

sobre las relaciones y poder percibir la interiorización o no interiorización de los Mitos del Amor Romántico se les pregunta sobre qué cualidades debe tener una relación de pareja.

La tabla 1 refleja, por un lado, las respuestas de las chicas y, por otro, las respuestas de los chicos. Tal y como se puede observar, tanto chicas como chicos consideran que las relaciones deben basarse, principalmente, en la comunicación, la confianza, el respeto y la sinceridad, así como destacan que no debe haber toxicidad ni celos. Además, los dos grupos incluyen la fidelidad y lealtad en las cualidades que debe tener una pareja.

Si bien, se aprecian aspectos en los que difieren ambos sexos. En este caso, se observa como las respuestas de las chicas se vinculan con aspectos relacionados con el comportamiento, destacando actitudes no dañinas hacia la pareja. Respecto a las respuestas de los chicos se observan también aspectos vinculados con el buen comportamiento, pero, además, aspectos relacionados con el físico y con el poder adquisitivo. Estas respuestas indican que, mientras las chicas dan importancia a cualidades no materiales, en los chicos, estas cualidades sí son importantes para establecer una buena relación de pareja. De hecho, algo fundamental en ellos es el sexo.

TABLA 1. *¿Qué cualidades debe tener una relación de pareja?*

CHICAS	CHICOS
Comunicación	Tener buen físico
Lealtad	Confianza
Confianza	Comunicación
Respeto	Tener dinero
Sinceridad	Estabilidad
Saber valorar	Respeto
Afecto	Estar preparado
Empatía	Quererse mutuamente
Cuidarse mutuamente	Sinceridad
Igualdad	Tener sexo
Existencia de amor verdadero	No toxicidad
No avergonzarse de la pareja	Libertad
No celos	Atracción

No engaño	No celos
Seguridad	Fidelidad
Cariño	Conexión
Escucharse	Comprensión
No toxicidad	Quedar bien con los padres
No controlar	Positividad
Dejar espacio	Consentir
No es No	No tomar drogas
Tener límites	Ser guapo
Compartir ideas	Compartir cosas
Estabilidad	Personalidad
No chantajes	Tener cosas en común
No amenazas	Pasar tiempo juntos

Fuente: elaboración propia

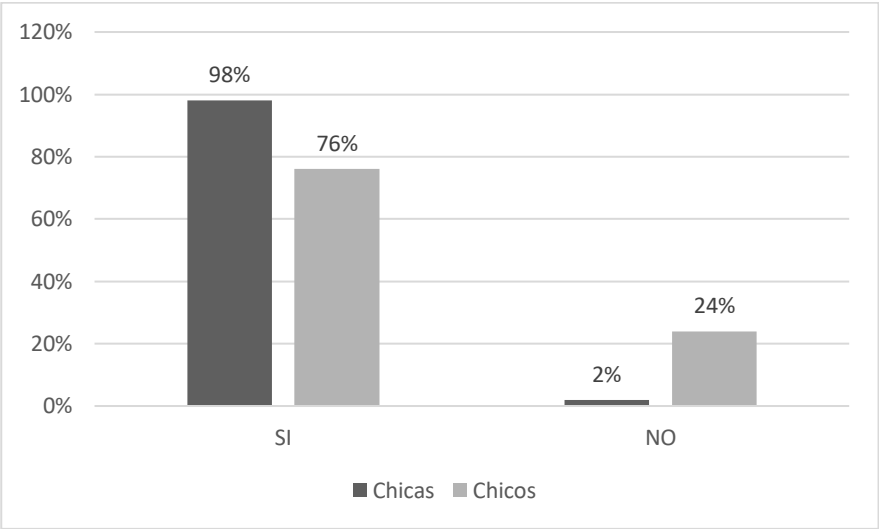
La segunda pregunta realizada está vinculada con la existencia de los celos buenos y los celos malos. El gráfico 1 refleja las respuestas de chicos y chicas, observando que, a pesar de que no se incluyen los celos en las cualidades de las relaciones de pareja (tabla 1), sí piensan que existen celos buenos y celos malos. Posteriormente, ante los resultados obtenidos, se les pregunta si incluirían los celos buenos en las relaciones de pareja y la respuesta, tanto en chicas como en chicos, es afirmativa.

Se les pregunta, pues, si pueden dar ejemplos de los citados celos buenos, no encontrando diferencias significativas entre las respuestas de chicas y chicos, pero sí apreciando diferentes percepciones. En este sentido, para algunas personas los celos buenos son aquellos que se hacen para jugar, para dar pasión a la relación y, de ese modo, comprobar que la persona te quiere. Sin embargo, también se observa que lo que para unas personas son los celos buenos, para otras, esos mismos celos, son tóxicos. Se coincide en un mismo punto: en ningún caso los celos conllevan emociones positivas. En conclusión, no saben justificar la existencia de los celos buenos.

Estos datos evidencian la realidad en cuanto a la percepción de los celos en las relaciones de pareja y se puede apreciar que, aunque a priori parece que tienden a excluir los celos en las relaciones, tienen interiorizadas determinadas creencias inadecuadas, irreales e incoherentes sobre el

amor romántico, que les lleva a afirmar que existen celos buenos que deben estar incluidos en las relaciones.

GRÁFICO 1. *¿Existen los celos buenos y los celos malos?*

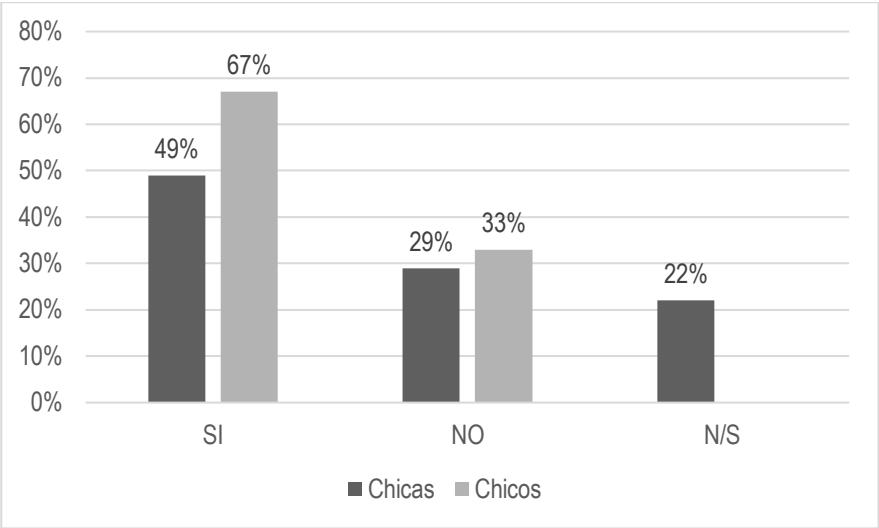


Fuente: elaboración propia

Finalmente, las dos últimas preguntas están relacionadas con la lucha por amor. El gráfico 2 muestra las respuestas a la pregunta “¿Crees que se debe luchar por amor?”, los resultados muestran algunas diferencias entre hombres y mujeres. En el caso de los chicos, más de la mitad consideran que sí se debe luchar por amor. Sin embargo, en referencia a las chicas, mientras casi la mitad también cree que se debe luchar por amor, existe un 22% de ellas que no lo tiene claro.

Estos resultados muestran que los chicos tienen más interiorizada la creencia de que se debe luchar por estar con su pareja. No obstante, en cuanto a las chicas, aunque exista un porcentaje que dude, resulta un dato significativo que casi la mitad también consideren que se debe luchar por amor.

GRÁFICO 2. *¿Crees que se debe luchar por amor?*



Fuente: elaboración propia

En relación con la anterior cuestión, se les pregunta sobre el significado que tiene el concepto de luchar por amor. La tabla 2 refleja las respuestas de chicas y chicos al respecto.

En cuanto a las chicas, su concepción está vinculada con el perdón, el dejar el orgullo a un lado para continuar con la relación, vivir momentos difíciles, e incluso, no rendirse a la primera, arrastrarse, suplicar o aguantar una relación, aunque no se pueda más. También consideran que luchar por amor es hablar con la pareja sin dejarse influir por agentes externos, esforzarse para que siga a su lado, conseguir a la persona que quieres, demostrarle que la quieres y dar todo por estar con ella.

En cuanto a los chicos, la lucha por amor se concibe con respetar las decisiones de la otra persona, implicarse ambas partes de la pareja en la relación, intentar arreglar la relación cuando va mal, hablar e incluso ir a terapia. Pero, por otro lado, también la identifican como el defender a la pareja cuando sea necesario, dar puñetazos o romper la relación si una de las dos partes no se implica.

En lo que refiere a la pregunta: “¿qué estarías dispuesto/a a perdonar por amor?”, la mayoría de participantes indican no perdonar la infidelidad,

pero sí perdonarían gritos, insultos e incluso agresiones al mobiliario. Las ideas distorsionadas sobre el amor pueden conducir a la justificación de comportamientos violentos en la pareja (Borrajó, Gámez-Guadix, y Calvete, 2015; Yela, 2003).

En cambio, el alumnado coincide en que no perdonaría una agresión física, bajo ningún concepto. Únicamente perciben la violencia si es tan evidente como la física, sin considerar violencia cualquier tipo de comportamiento insano no tan perceptible y, siendo, en consecuencia, más susceptibles a vivir relaciones tóxicas que puedan derivar en violencia de género. Según Galtung (s.f., citado en Alcañiz, 2015), la violencia representa un iceberg en el cual solo se percibe la violencia directa, existiendo otras formas de violencia no visibles como la estructural o cultural.

TABLA 2. *¿Qué significa para ti luchar por amor?*

CHICAS	CHICOS
Momentos difíciles	Dar puñetazos
No rendirte a la primera	Trabajar los dos, si no trabaja, dejarla
Salir de la rutina	Mantener la relación viva a través del diálogo
Perdonar	Hacer lo posible para no perderla
Intentar no perder a la persona	Defenderla
Intentar solucionar el problema	Respetar sus decisiones
No tener miedo a expresar tus sentimientos	Si la relación va mal, intentar arreglarla
Hablar sin influencias	Dejar ir o luchar para que se quede
Si le quieres de verdad hay que intentarlo	Hacer cosas para mejorar la relación
Arrastrarte	Hablar
Suplicar	Hacer planes
Dar todo para estar con esa persona	Hacer terapia
Aguantar en una relación, aunque no puedas más	
Esforzarte para que la persona esté contigo	
Estar en una situación en la que no podéis estar juntos, pero luchas	
Conseguir a la persona que quieres	
Demostrarle a la persona que la quieres	
Dejar el orgullo aparte	
Dar sin querer recibir	

Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

Las respuestas de las personas participantes en esta experiencia educativa corroboran que los Mitos del Amor Romántico forman parte del ideario amoroso adolescente, de acuerdo con otros estudios como el de Bonilla et al. (2021). Los resultados evidencian cómo los mitos influyen de manera directa en los pensamientos, sentimientos y comportamientos que se dan en las relaciones de pareja.

En primer lugar, las cualidades que debe tener una relación de pareja pueden ser muy ambiguas, dependiendo quién sea el sujeto de la cuestión. Los resultados obtenidos tras la experiencia coinciden con otras investigaciones como las de Rodríguez et al. (2015), afirmando que, a pesar de que chicos y chicas parecen tener visiones comunes ante la concepción de relaciones de pareja, la percepción que tienen sobre la construcción de las mismas constata la socialización diferencial de hombres y mujeres. Autores como Bonilla et al. (2021) alertan de los efectos de la socialización diferencial, como factor que desencadena las creencias sobre el amor y los papeles sociales de hombres y mujeres, manteniendo un sistema que fomenta la violencia de género.

Los resultados indican que mientras ellas priorizan las atribuciones vinculadas con lo emocional, ellos dan importancia a la atracción física, el sexo o el poder adquisitivo.

Uno de los mitos más aceptados en la adolescencia es el mito de la pasión eterna, en el que se cree que el componente pasional y romántico de los primeros momentos de la relación debe perdurar siempre. El hecho de contemplar como requisito en las relaciones de pareja la atracción y el sexo fomenta, en los adolescentes, la creencia de que la pasión es eterna, pudiendo provocar consecuencias negativas en la estabilidad emocional de la persona y de la pareja (Ferrer-Pérez et al., 2010).

En segundo lugar, la inclusión de los celos como elemento esencial en las relaciones de pareja representa un claro signo de la influencia de los Mitos del Amor Romántico. Ruiz Repullo (2016) centra el foco de atención en sus estudios, en la clara distinción ejercida por los y las adolescentes entre los celos buenos y los celos malos. Esta experiencia

educativa reafirma esta distinción donde mayoritariamente se incluyen los celos, catalogados como buenos, en las relaciones de pareja. Además, la creencia de la existencia de un límite entre los celos que se identifican con amor y los que se relacionan con la violencia es compartida por los chicos y chicas, tal y como evidencia, asimismo, la autora.

El mito de que el amor lo puede todo, de acuerdo con Rodríguez-Martín et al. (2006), es otro de los mitos que más persiste entre adolescentes. Los chicos y las chicas de la presente experiencia educativa ratifican esta afirmación mediante sus discursos relacionados con la lucha por amor. En este sentido, la socialización diferencial también se observa en las razones de chicas y chicos. Ellas tienden a relacionar la lucha por amor con comportamientos vinculados con la demostración, el perdón o la tolerancia de determinadas situaciones. En cambio, en ocasiones, ellos vinculan la lucha por amor con la violencia o la defensa de la pareja. Si bien, a pesar de presentar distintas percepciones, chicos y chicas estarían dispuestos/as a perdonar gritos, insultos y agresiones al mobiliario, coincidiendo con el mito de la omnipotencia en el que se refuerza la idea de que el “amor todo lo puede”, en el que hay que aguantar “carros y carretas” en las relaciones amorosas (Sanz, 2021).

Estudios como el de Cerro y Vives (2019), Bonilla et al. (2017, 2021), Ruiz-Repullo (2016) o Rodríguez-Martín (2006), reflejan en sus investigaciones cómo los Mitos del Amor Romántico se siguen reproduciendo entre adolescentes y advierten de su estrecha relación con la violencia de género. Asimismo, Bonilla et al. (2017) argumentan que aquellos/as adolescentes que reproducen el mito de los celos y el mito de la omnipotencia del amor reflejan mayor conformidad con las creencias sexistas y la tolerancia de la violencia en la pareja. Sobre todo, los chicos, romantizan la violencia y el control (Bonilla-Algovia et al., 2021).

Cabe prestar especial atención al papel que ejercen los medios de comunicación en la perpetuación de los Mitos del Amor Romántico. La autora Alicia Pascual (2016) advierte en sus investigaciones de cómo los creadores y productores culturales continúan perpetuando estereotipos, roles sexistas y Mitos del Amor Romántico en las series y películas actuales. Como bien afirma, “los medios de comunicación y sus productos audiovisuales se han convertido en un elemento central en la socialización,

con un mayor peso durante la infancia y adolescencia” (Pascual Fernández, 2016, p. 70).

Por lo que no es casualidad la asunción de determinados Mitos del Amor Romántico en la pareja durante la adolescencia y, por ello, se hace evidente la necesidad de abordarlos desde todos los ámbitos, especialmente el educativo, en consonancia con las afirmaciones de Bonilla et al. (2017) quienes manifiestan que la interiorización de los Mitos del Amor Romántico podría ser un factor de riesgo para la aparición de violencia de género, haciéndose necesario trabajar en la deconstrucción de estos mitos y en el fomento de relaciones sanas e igualitarias.

6. CONCLUSIONES

Los resultados extraídos de la presente experiencia educativa nos indican que los Mitos del Amor Romántico continúan presentes, hoy en día, en el imaginario de los y las adolescentes. Sus respuestas evidencian la interiorización de los mitos de la omnipotencia, de los celos y de la pasión eterna en la construcción de las relaciones afectivo-sexuales y su desarrollo.

A pesar de conocer cualidades fundamentales para la construcción de las relaciones de pareja, como son la confianza, la comunicación y el respeto, el alumnado no está realmente concienciado ni tiene todos los conocimientos suficientes sobre la construcción sana de relaciones de pareja. Queda reflejada la pervivencia de actitudes hacia el enamoramiento que fomentan las relaciones tóxicas que pueden derivar en violencia de género.

El equipo de profesionales del Observatorio de Igualdad UNED Dénia puede confirmar los cambios apreciados en el comportamiento y en las reflexiones del alumnado, una vez llevada a cabo la intervención educativa. Por lo que se puede corroborar que los materiales didácticos elaborados para la misma son eficaces.

No obstante, se contempla la necesidad de ampliar las intervenciones educativas relacionadas con la deconstrucción de los Mitos del Amor Romántico en las aulas de secundaria para que se produzcan cambios

reales en los y las adolescentes. Queda en evidencia la necesidad de fomentar conductas sanas e igualitarias en la construcción de relaciones de pareja, que eviten comportamientos que puedan derivar en violencia de género.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Queremos dar las gracias a la Junta Rectora del Centro Asociado UNED DÉNIA por su incondicional apoyo. A todos los Centros Educativos de Educación Secundaria, equipo directivo, profesorado y alumnado, de la Comarca de la Marina Alta de la provincia de Alicante, por abrirnos las puertas de sus centros y participar en la experiencia educativa. Y a todo el equipo interdisciplinar del Observatorio Igualdad UNED DÉNIA, por su implicación en el trabajo de campo.

8. REFERENCIAS

- Aguilar García, T. (2008). El sistema sexo-género en los movimientos feministas. *Amnis*, 8. <https://doi.org/https://doi.org/10.4000/amnis.537>
- Alcañiz, M. (2015). Sociología de la(s) violencia(s) de género en España . Una propuesta de análisis. *Revista de paz y conflictos*, 8(2), 29-51.
- Bisquert-Bover, M., Giménez-García, C., Gil-Juliá, B., Martínez-Gómez, N., & Gil-Llario, M. D. (2019). Mitos del amor romántico y autoestima en adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. *Revista INFAD de Psicología*, 4(1), 507-518. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v5.1633>
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género., 42166 (2004). <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2004-21760>
- Bonilla-Algovia, E., & Rivas-Rivero, E. (2020). Diseño y validación de la Escala de Mitos del Amor Romántico. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación–e Avaliação Psicológica*, 4(57), 119-136. <file:///D:/HiDrive/2021/CONSULTORÍA/01 UNED Denia/Mito del Amor Romántico/Literatura/2020 - Diseño y Validación de la Escala de Mitos del Amor Romántico RIDEP57-Art9.pdf>

- Bonilla-Algovia, E., Rivas-Rivero, E., García-Pérez, B., & Criado-Martos, A. (2017). Mitos del amor romántico y normalización de la violencia de género en adolescentes. III Congreso Nacional de Psicología, 343-348. <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/32606>
- Bonilla-Algovia, E., Rivas-Rivero, E., & Gómez, I. P. (2021). Mitos del amor romántico en adolescentes: relación con el sexismo y variables procedentes de la socialización. *Educación XX1*, 24(2), 441-464. <https://doi.org/10.5944/EDUCXX1.28514>
- Borrajó, E., Gámez-Guadix, M., & Calvete, E. (2015). Creencias justificadoras de la violencia, mitos sobre el amor y abuso online en el noviazgo. *Psicothema*, 27(4), 327-333. <https://doi.org/10.7334/psicothema2015.59>
- Cerro-Garrido, M., & Vives-Barceló, M. (2019). Prevalencia de los mitos del amor romántico en jóvenes. *OBETS. Revista de Ciencias sociales*, 14(2), 343-371. <https://doi.org/10.14198/OBETS2019.14.2.03>
- Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage Publishing.
- Donoso, T., Rubio, M. J., & Vilà, R. (2018). La adolescencia ante la violencia de género 2.0: concepciones, conductas y experiencias. *Educacion XX1*, 21(1), 109-134. <https://doi.org/10.5944/educXX1.15972>
- Doody, O., & Condon, M. (2012). Increasing student involvement and learning through using debate as an assessment. *Nurse Education in Practice*, 12(4), 232-237. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2012.03.002>
- Eresta Plasín, M. J., Delpino Goicochea, M. A., Rivas Pérez, C., & Maggiorini Tecco, M. (2013). Relaciones afectivas y sexualidad en la adolescencia. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/4113_d_relaciones-afectivas-y-sexualidad-en-la-adolescencia.pdf
- Ferrer-Pérez, V., Bosch-Fiol, E., & Navarro- Guzmán, C. (2010). Los mitos románticos en España. *Boletín de psicología*, 99, 7-31.
- Fondo de las Naciones Unidas. (s. f.). ¿Qué es la adolescencia? <https://www.unicef.org/uruguay/crianza/adolescencia/que-es-la-adolescencia>
- Garrido Antón, M. J., Arribas Rey, A., de Miguel, J. M., & García-Collantes, Á. (2020). La violencia en las relaciones de pareja de jóvenes: prevalencia, victimización, perpetración y bidireccionalidad. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 12(2), 8-19. <https://doi.org/10.22335/rclt.v12i2.1168>
- Gobierno de España. (2020). Nota informativa sobre evaluación de la Integración del Análisis de Género en la Investigación (IAGI), en las convocatorias de la Agencia Estatal de Investigación. Ministerio de Ciencia e Innovación, 21(1), 1-9.

- Gómez Perea, L., & Viejo, C. (2020). Mitos del Amor Romántico y Calidad en las Relaciones Sentimentales Adolescentes. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 13(1), 151-161. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.13114>
- Jiménez-Picón, N., Romero-Martín, M., Romero-Castillo, R., Palomo-Lara, J. C., & Alonso-Ruiz, M. (2022). Internalization of the Romantic Love Myths as a Risk Factor for Gender Violence: a Systematic Review and Meta-Analysis. *Sexuality Research and Social Policy*. <https://doi.org/10.1007/s13178-022-00747-2>
- Jin, L., & Jeong, A. (2013). Learning achieved in structured online debates: Levels of learning and types of postings. *Instructional Science*, 41(6), 1141-1152. <https://doi.org/10.1007/s11251-013-9269-2>
- Luque Pérez, D. (2021). Cómo se interpretan en la adolescencia las relaciones de pareja según la procedencia cultural [Universidad de Sevilla]. <https://idus.us.es/handle/11441/128276>
- Mármol-Martín, I., Mena-Vega, S., & Rebollo-Bueno, S. (2018). El amor romántico en los productos audiovisuales de ficción. *AdMIRA-Análisis de Medios, Imágenes y Relatos Audiovisuales*, 6, 52-81. <https://doi.org/10.12795/admira.2018.01.01>
- Meza Cortez, A. L. (2021). Amor romántico en adolescentes del siglo 21 y la influencia de los medios de comunicación. XXII Coloquio de Estudiantes de Comunicación PUCP.
- Pascual Fernández, A. (2016). Sobre el mito del amor romántico. Amores cinematográficos y educación. *DEDiCA Revista de Educação e Humanidades (dreh)*, 10, 63-78. <https://doi.org/10.30827/dreh.v0i10.6850>
- Piñeiro, Y., Piñuela, R., & Yela, C. (2022). EMRO: Una Herramienta de Evaluación de los Mitos Románticos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 1(62), 137-153. <https://doi.org/10.21865/ridep62.1.11>
- Posas, M. (2011). Una mirada sobre y desde la juventud: grupos focales de jóvenes y adultos (Número 6).
- Reverter, L. D. (2018). Academic debate as an educational tool in secondary education. *Publicaciones de la Facultad de Educacion y Humanidades del Campus de Melilla*, 48(2), 113-125. <https://doi.org/10.30827/PUBLICACIONES.V48I2.8336>
- Rodríguez Martín, V., Sánchez Sánchez, C., & Alonso González, D. (2006). Creencias de adolescentes y jóvenes en torno a la violencia de género y las relaciones de pareja. *Portularia*, 6(2), 189-204.

- Rodríguez San Julián, E., & Megías Quirós, I. (2015). ¿Fuerte como papá? ¿Sensible como mamá? (F. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud (ed.)).
http://adolescenciayjuventud.org/images/pdf/def_resumen_cuantitativo_genero.pdf
- Ruiz Becerril, D. (2001). Relaciones de pareja. *Revista de Educación*, 325, 49-55.
- Ruiz Repullo, C. (2016). Los mitos del amor romántico. S.O.S Celos!!! Mujeres e investigación. *Aportaciones interdisciplinarias : VI Congreso Universitario Internacional Investigación y Género*, 625-636.
- Sanz, A. (2021). Desde las “medias naranjas” hasta “el amor todo lo puede”: identificando los mitos del amor romántico. *FAD Juventud*.
<https://fad.es/planetajoven/desde-las-medias-naranjas-hasta-el-amor-todo-lo-puede-identificando-los-mitos-del-amor-romantico/>
- Yela, C. (2003). La otra cara del amor: mitos, paradojas y problemas. *Encuentros en Psicología Social*, 263-267.

“¿DE VERDAD VAMOS A DECIRLES
QUE ESTO ES ROMÁNTICO?”
CONSTRUCCIONES MUSICALES Y AUDIOVISUALES
DE MODELOS DE RELACIONES ROMÁNTICAS DE
PAREJA EN LA JUVENTUD:
NUEVAS PROPUESTAS DE ALFABETIZACIÓN
AUDIOVISUAL PARA LA PREVENCIÓN
DE VIOLENCIA DE GÉNERO ORIENTADAS A FUTUROS
PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN Y DE
LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

LAIA FALCÓN

Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

El corpus de canciones, videoclips, anuncios publicitarios o relatos audiovisuales definen lo que es romántico, atractivo o excitante en "la" pareja (compleja construcción cultural, condicionada por un amplio repertorio de factores estéticos, comerciales y sociales) es infinito, Y continua actuando, generación tras generación, como un referente principal para adolescentes y jóvenes: un modelo de crucial impacto para la aproximación con que públicos de estas edades elaboran su propia definición de tales aspectos, esenciales no solo para el desarrollo de la vida afectiva, emocional y sexual, sino también para otras esferas fundamentales en la construcción de su identidad. Es un proceso de profunda impronta, que se inserta en ese otro, más amplio y general, con que socialmente recurrimos a relatos y representaciones para entender, explicar, reescribir y, en buena medida, conducir nuestra experiencia vital. En palabras de Jerome Brunner:

Es principalmente a través de nuestras propias narraciones como construimos una versión de nosotros mismos en el mundo, y es a través de sus narraciones como una cultura ofrece modelos de identidad y acción a sus miembros (Bruner, 1997, p.15).

La vigencia de este proceso sigue haciendo necesario que, desde la educación, se fortalezcan las tareas de alfabetización mediática (siempre condicionadas a una constante renovación, a causa de la permanente evolución de relatos y soportes). Como resultado de una investigación desarrollada entre 2018 y 2022 en la Unidad de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense de Madrid, esta propuesta de innovación docente quiere sumarse a las medidas que, desde el ámbito educativo, se desarrollan con tal objetivo. Para hacerlo, se concentra en tareas de alfabetización audiovisual en torno a representaciones del amor romántico y de relación de pareja entre jóvenes, aplicadas a estudiantado orientado a dos perfiles profesionales particularmente relevantes para este tema que nos ocupa. El primero de ellos corresponde a estudiantes que se están especializado en Educación, con una específica orientación profesional hacia el diseño de materiales para la prevención de conductas de riesgo desde las aulas y con una atención muy destacada para la violencia de género. El segundo corresponde a alumnado de Comunicación Audiovisual especializándose en creación y análisis fílmico, televisivo y musical.

2. OBJETIVOS

A fin de sumarse a la línea de innovación educativa que sigue elaborando y renovando medidas con las que ayudar a combatir y prevenir estereotipos y violencia de género, el objetivo general que orienta la propuesta que aquí presentamos es: ofrecer un modelo de alfabetización mediática dirigido al análisis crítico de representaciones musicales y audiovisuales del enamoramiento y las relaciones afectivas y sexuales entre jóvenes.

En su desarrollo concreto, se dirige además a dos objetivos específicos:

- la involucración y el entrenamiento de futuros profesionales de la educación y la creación mediática en destrezas de alfabetización audiovisual centradas en prevención de violencia de género;
- la reunión de tales perfiles en tareas de análisis compartidos, a fin de que cada uno refuerce la conciencia de las posibilidades y responsabilidades de su propio futuro rol profesional y considere de forma efectiva las del otro.

3. METODOLOGÍA

3.1. METODOLOGÍA INVESTIGADORA

Los resultados presentados han sido recogidos mediante entrevistas y observación directa durante cuatro años de una investigación-acción desarrollada con sucesivas promociones de estudiantado especializado en los dos perfiles mencionados. Cada año ambos tipos de participantes abordaron de forma separada estas tareas durante tres sesiones (de horas cada una) y se reunieron en una cuarta, a fin de conocer y compartir las herramientas y competencias de cada línea de especialización. La referencia en este texto a sus intervenciones se realizará aludiendo al curso académico en que participaron en el programa y siguiendo el mismo sistema de siglas adoptado en la recogida y tratamiento de datos: cada estudiante pertenecientes al grupo especializado en educación se mencionan a partir de las siglas EE (Estudiante de Educación) y un número; cada estudiante perteneciente al grupo especializado en Comunicación Audiovisual se menciona a partir de las siglas EC (Estudiante de Comunicación) y un número.

3.2. METODOLOGÍA DOCENTE

Este modelo de alfabetización audiovisual centrado en la prevención de violencia de género se estructura en cinco pasos de progresión analítica. Parece más útil describir dicho modelo aludiendo ya también a su modo de aplicación, así que procedemos a exponer ambos aspectos de forma entrelazada en este apartado metodológico. Al hilo de esta presentación incluimos también por tanto menciones a reacciones específicas

despertadas entre participantes de los distintos años de aplicación del programa, por el modo en que ayudan a plasmar mejor la evolución interna de los análisis y reflexiones y el modo en que las distintas fases se relacionan entre sí.

3.2.1. Primera toma de conciencia sobre la relevancia del tema a tratar

El primer paso del modelo se destina fundamentalmente a la activación de la toma de conciencia de la propia relevancia que tiene el tema en que se va a trabajar. Es interesante anotar una pregunta que resulta especialmente eficaz para este punto de partida: ¿realmente estas representaciones son tan influyentes en las decisiones que tomamos y, de forma específica, en la forma que tenemos de entender las relaciones de pareja? Es significativo que en todos los grupos analizados en este estudio tal interrogante surgiese, por parte del estudiantado participante, en la inauguración las actividades. Las posibilidades de reflexión que despierta son de tanta utilidad para el arranque y desarrollo de las tareas de alfabetización que, si futuros grupos no la plantearan de forma espontánea, es muy recomendable que quien conduzca la actividad sí lo haga. Es una duda muy compartida culturalmente, y enunciarla y desglosarla de forma explícita ayuda a valorar de forma más completa la dimensión social de estos procesos: ¿tienen estas representaciones un calado tan profundo en la forma en que entendemos las relaciones románticas?, ¿en el modo en que aceptamos qué es excitante y qué no, qué es interesante y qué no, qué es hermoso y qué no?, ¿influyen tanto para nuestra propia opinión acerca de qué es digno de ser recordado (o contado) en una relación de pareja? Aludir a estos matices de forma tan esquemática (“qué es interesante y qué no, qué es hermoso y qué no...”), como si realmente tuvieran repuestas universales y unívocas, puede ayudar a que parte del alumnado reaccione con extrañeza, aspecto que resultará muy útil para futuras fases del análisis. Quizás esta intervención, por parte de un estudiante de Comunicación Audiovisual del curso 2019-2020, sirva para ilustrar este tipo de reacción:

¿Cómo van a influir tanto las películas que vemos? Eso es tratar a los espectadores como niños pequeños y no lo son. Tienen capacidad de diferenciar y elegir. Cada uno de nosotros pensamos una cosa distinta sobre el amor, sobre lo que nos gusta y lo que no, sobre lo que es excitante o no. De quién es guapo y quién no, como tú dices. Si las películas, las series o los anuncios nos influyeran tanto pensaríamos todos lo mismo, y no es así.” (E.C.5, curso 2019-2020).

En algunos grupos, intervenciones de este tipo dan pie a que otros participantes respondan contrargumentando. Esto brinda, por supuesto, una ocasión muy interesante para la reflexión compartida. Pero, si tales respuestas no se dan, puede ser también muy eficaz para el desarrollo del programa dejar el interrogante pendiente y, antes de empezar a analizar ejemplos de las representaciones mediáticas de las que más adelante vamos a ocuparnos, conducir al estudiantado a considerar datos científicos precisos sobre violencia contra las mujeres, preferiblemente procedentes de investigaciones de nuestro entorno cercano. Por ejemplo, los resultados del Estudio estatal sobre *La situación de la violencia contra las mujeres en la adolescencia en España* (Díaz-Aguado et al. 2021) que, de una muestra de 13.257 adolescentes de entre 14 y 20 años (datos de 2020), obtienen resultados como los siguientes: el 9,6% de las chicas reconoció haber sentido miedo dentro de la pareja; el 8,7% afirmó estar saliendo o haber salido con un chico que le había dicho que no valía nada; el 11,1% reconoció haberse sentido presionada por su pareja para realizar actividades sexuales en las que no quería participar; el 8% respondió que el maltratador presumía de tales conductas. Son datos de una gravedad mayúscula, que nos siguen sorprendiendo y doliendo: década tras década volvemos a confrontarnos a porcentajes como estos y volvemos a preguntarnos cómo es posible que en sociedades como éstas (“sociedades como las nuestras” solemos añadir) todavía tengamos datos de este tipo. Analizarlos con el estudiantado es de gran importancia, aprovechando de hecho el estupor y el rechazo que generan como muy eficaz paso previo a las tareas específicas de análisis audiovisual: serán un referente crucial para comparar de forma recurrente con relatos muy próximos y conocidos por ese mismo sector (jóvenes, entre 14 y 20 años).

3.2.2. Análisis de casos identificados por su calado comercial y social (y asumidos como “superados” en la propia experiencia del alumnado participante)

Esto nos conduce al segundo paso de este modelo. Es muy útil poder abordarlo en la misma primera sesión inicial en la que se han planteado las anteriores reflexiones, para aprovechar la activación que éstas generan en los participantes. En esta fase se procede ya al análisis de un primer tipo de fragmentos audiovisuales sobre relaciones de pareja entre jóvenes. Para su elección, se ha comprobado la eficacia de recurrir a referentes que reúnan tres características. En primer lugar, que sus contenidos o rasgos formales revelen fácilmente conclusiones claras, casi obvias, para un primer análisis crítico. En segundo lugar, que sean fácilmente identificados por el estudiantado que participa en el programa como propios de una etapa previa de su propia experiencia como espectadores: si el programa de alfabetización se realiza con estudiantado universitario, como en este caso, es útil recurrir a ejemplos que asocian con un tipo de público adolescente y, preferiblemente también, más seguido por generaciones anteriores a la suya. Esta cierta connotación de ser representaciones en cierto modo “superadas” (no tan afines a sus preferencias actuales) facilita la activación inicial del análisis crítico. No obstante, en tercer lugar, es también muy útil que tales referencias les resulten fácilmente reconocibles: que formen parte un imaginario colectivo amplio, probablemente porque han tenido un gran éxito comercial.

Partir de casos que reúnan estas tres características permite vertebrar el análisis de una manera muy productiva. Por ejemplo, con frecuentes grupos hemos elegido como punto de partida la película *Crepúsculo*² (Merino, E. 2014; Falcón, 2014, 2022): aunque algunos participantes no la habían visto, sí la identificaron todos, recordando que forma parte de una saga, identificando a sus intérpretes principales y asociándola de forma inmediata con ese tipo de fenómeno de masas que moviliza

² *Crepúsculo* (*Twilight*, 2008) es la primera entrega en la saga dirigida por Catherine Hardwicke para las productoras Temple Hill Entertainment, Maverick Films e Imprint Entertainment. Está basada en la colección de novelas románticas escrita por Stephenie Meyer. Las cinco películas de la saga se estrenaron entre 2008 y 2012 y se convirtieron en uno de los grandes referentes de cine romántico entre las y los adolescentes de esa década.

abundante público admirador (con mujeres adolescentes como principales consumidoras) y escandalosas manifestaciones colectivas de entusiasmo, como pancartas y acampadas en las puertas de los cines en torno a los estrenos o apariciones públicas de sus estrellas. Es muy fácil encontrar en la red infinidad de ejemplos de fotografías, recogidas en artículos de prensa y foros de seguidores, donde se ve este tipo de reacción por parte del público de esta saga: empezar a incorporarlas al análisis de forma periférica puede ser muy útil para ayudar a valorar de forma más completa el alcance de estas representaciones dentro de los procesos de socialización de los que forman parte.

Porque, antes incluso de pasar al análisis de fragmentos específicos, resulta muy eficaz preguntar a cada grupo por los principales motivos que expliquen tal éxito comercial y en el imaginario colectivo de determinadas generaciones, pidiendo que en sus respuestas recurran al recuerdo (si han visto la película analizada) o a la deducción a partir de pautas generales muy extendidas. Con esta fórmula se obtienen por lo general argumentos muy repetidos, agrupables en dos tipos principales. En primer lugar, gran parte del alumnado explica el éxito con el atractivo físico y de personalidad de los personajes y sus intérpretes. En segundo lugar, identifican que relatos como éstos gustan especialmente porque definen, repiten y “demuestran” una serie de estructuras y discursos hermosos y necesarios que el público quiere ver una y otra vez: como que “el amor no tiene fronteras”, por ejemplo, “el amor no entiende de clases”, “el amor lo puede todo” o “el amor siempre triunfa”.

Es muy interesante que enuncien y pongan en común este tipo de respuestas (anotándolas de forma visible en alguna pizarra o pantalla compartida) y que las contrasten después con el análisis específico de algún fragmento especialmente seleccionado. Una vez escogida una película o serie concreta, para la elección de estos fragmentos específicos resulta particularmente eficaz recurrir a una de esas piezas clave de todo relato romántico que es la secuencia en la que, por vez primera, los personajes reconocen su mutuo enamoramiento. Parece importante enmarcar la relevancia de este tipo de secuencia recordando dos aspectos fundamentales. El primero es que se trata de un momento de especial recompensa emocional para el público, que ha seguido las peripecias de estos

personajes y que, por fin, recibe una de las grandes compensaciones que el relato ha prometido desde antes incluso de su inauguración: la confirmación de que, efectivamente, se aman. El segundo es que, para leer la resultante final de una secuencia como ésta, el análisis debe considerar las expectativas e intereses principales de su primer público objetivo: en este caso, un público adolescente y, por tanto, no del todo diestro aún en ciertas competencias de análisis crítico e inmerso en una etapa de búsqueda apasionada de respuestas unívocas y definitivas a preguntas que tienen que ver con cómo se puede conseguir ser atractivo o excitante para el otro y cómo distinguir (con qué pruebas inconfundibles) *que te aman de verdad* o que una historia es única, hermosa y auténtica.

Desde esta aproximación, cada grupo procede entonces a analizar este tipo de fragmento desde la búsqueda específica de las decisiones formales que lo convierten en una pieza notablemente identificada por tantas audiencias con los ingredientes de “lo romántico”. A veces puede resultar muy útil empezar por analizar la secuencia sin sonido, para concentrar la observación en los ingredientes visuales. En el caso concreto de *Crepúsculo*, tras uno o dos visionados, los participantes analizan la secuencia y detectan, en todas las aplicaciones del programa, que su eficacia en tanto escena romántica descansa principalmente en la belleza de los rostros y los cuerpos de los intérpretes y en el carácter envolvente y excitante del lenguaje no verbal (cómo se acercan, como aproximan progresivamente los rostros entre sí). Generalmente con ayuda de quien conduce la actividad, añaden también que los colores y a luz son realistas pero especialmente fríos y misteriosos, aspecto que casa con la anécdota argumental de esta película y que todos, incluso quienes no la han visto, conocen: en esta trama de amor entre jóvenes, él es un vampiro y ella una humana. Puede ser muy eficaz que se aventuren a concretar el contenido de sus palabras y anotarlo también en la pizarra o pantalla compartida. Generalmente deducen que ambos personajes pronuncian frases como “te quiero”, “yo también te quiero”, “me gustas desde que te vi”.

Al proceder a un análisis de la secuencia incorporando ya su parte sonora, sorprende sin embargo encontrar que el primer diálogo de amor en la película *Crepúsculo* es el siguiente:

EDWARD: (...) También he querido matarte. Jamás había deseado tanto la sangre de alguien (...)

BELLA: ¿Por qué me odiabas cuando nos conocimos?

EDWARD: Es cierto. Pero sólo por desearte tanto. Aún no sé si puedo controlarme (...) No puedo leer tu mente. Tienes que decirme lo que piensas.

BELLA: Ahora tengo miedo.

EDWARD: Bien

En todos los años de aplicación del programa ha sido muy significativo señalar de forma explícita en el grupo que, entre quienes no habían visto la película, nadie imaginó un diálogo de estas características. Y que, entre quienes sí la habían visto, nadie recordaba el contenido específico de este diálogo, tan llamativo sin embargo por su explicitud a la hora de asociar la amenaza hacia la mujer como parte del éxito amoroso de ambos personajes: las palabras del joven (del joven enamorado, en su declaración de amor, recordemos) alude al miedo, a la sangre, al control psicológico y a la muerte literal de la joven como pruebas directas del atractivo irresistible que ella ejerce en él. Como adaptación del cuento tradicional de la *Bella y la Bestia*, en la lógica que sostiene esta trama, si el personaje de Edward se dejarse llevar por sus más poderosos impulsos, *de tanto que la desea y la ama*, la mataría.

3.2.3. Trazas del impacto de estas representaciones en sus audiencias

El modelo pasa en este punto a su tercera fase de progresión, basada en relacionar el impacto de estos relatos con el fenómeno de sus públicos seguidores. Analizando cómo buena parte de las frases utilizadas por los guionistas en fragmentos como éste son adoptadas por sus más entusiastas audiencias, los participantes en el programa empiezan a establecer unas conexiones de gran relevancia para la eficacia del programa. Es buen momento para retomar la citada pregunta inicial de hasta qué punto son influyentes estos relatos y contrastarla con el análisis de comentarios publicados en redes sociales o mostrados en pancartas dedicadas a los intérpretes de la película (muy fáciles de encontrar, como decíamos, desde una primera búsqueda en fuentes de rápido acceso como internet).

El análisis colectivo revela hasta qué punto es activo el envolvente engranaje de belleza visual y narrativa, que consigue hacer pasar por secundarios (o incluso prescindibles) enunciados de tanta explicitud en su violencia. La siguiente secuencia de intervenciones, procedente de una de las sesiones realizadas con el grupo de Comunicación Audiovisual del curso 2019-2020, lo refleja de forma muy clara:

E.C. 1: Hombre...la verdad es que, palabra por palabra y así sacado de contexto, sí es verdad que el diálogo se las trae. Si lo leyéramos en cualquier otro sitio no lo aceptaríamos, claro. Sin el efecto de todo lo demás, digo... no podrían verlo niños, por ejemplo.

E.C.2: ¿Los niños ven películas de vampiros?

E.C.3: Pues alguno habrá.

E.C.1: Pero a lo que voy es que tampoco se van a enterar mucho de cada palabra. Lo demás las tapa...se hace más importante mirar a otro lado, ¿no?

E.C.2: Y es una película de vampiros, insisto.

E.C.4.: O sea, que las películas de vampiros tienen permiso para que las parejas se declaren hablando de sangre y de muerte antes de enrollarse.

E.C.1: Pues sí, lo tienen. Dicho así suena muy brusco. Pero lo tienen. (...) Se dice “código”, de todas maneras, no “permiso” [se ríen].

Puntos como éste permiten que el análisis se conduzca mejor hacia un nivel siguiente de desarrollo, cuando ambos discursos (los procedentes de los relatos audiovisuales, como esta película, y los adoptados por su audiencia en expresiones de entusiasmo como las pancartas) se relacionan además con los resultados de estudios científicos como los que utilizamos en la primera fase. Las similitudes entre unos materiales y otros son, de pronto, muy evidentes. Y muy alarmantes: al preguntarnos de nuevo cómo es posible ese 8% de jóvenes que responden que el maltratador estaba orgulloso de tales conductas y analizamos el éxito arrollador de personajes como el protagonista masculino de este diálogo, encontramos pistas muy elocuentes sobre los procesos del imaginario colectivo. A medida que los grupos van llegando a estas conclusiones, en ambos perfiles encontramos reflexiones muy productivas. Entre el grupo de estudiantes que se están especializando en Educación, generalmente, en esta fase ya encontramos intervenciones como la siguiente:

Con películas y series así (...) tan obvias (...) ¿los que las escriben no se dan cuenta?... quiero decir, ¿no ven esto?” (E.E.1, curso 2018-2019).

También es muy significativo que entre el alumnado especializado en creación audiovisual, haya participantes que empiecen a expresar su extrañeza o incluso su incomodidad ante algunos de estos nudos. Lo apreciamos, por ejemplo, en la intervención de la siguiente estudiante de Comunicación Audiovisual especialmente orientada a la escritura de guion:

Pero, los guionistas, ¿de verdad querrían llevarnos a pensar que Bella, que va por ahí con su furgoneta y sus vaqueros pasando de todo el mundo, es más admirable porque está dispuesta a que la mate su novio? (...) ¿quién iba a querer ser guionista para eso? (E.C.3, curso 2019-2020)

3.2.4. Representaciones más sofisticadas y afines a las preferencias actuales del alumnado participante

Una vez que se han analizado este tipo de relatos, la cuarta fase del modelo pasa a otro tipo de representaciones, buscando que reúnan dos características principales. En primer lugar es muy útil que los participantes las puedan identificar con su actual o más reciente experiencia como público (es decir: que formen parte de los relatos que sí forman parte de lo que este estudiantado concreto consume cuando elige películas o series audiovisuales). En segundo lugar, ayuda notablemente a la evolución del análisis que resulten menos obvias en la exposición de elementos a analizar desde una perspectiva crítica, al menos cuando este tipo de alumnado las ha consumido en tanto público.

En este caso, por ejemplo, se ha demostrado muy productivo el análisis en torno a la una de las parejas estrella de la serie española *La casa de papel*³, formada por los personajes Denver y Mónica. Aunque este relato se enmarca en una clave más realista que la saga de vampiros, de nuevo la anécdota argumental propicia (hace aceptable y lógico dentro del engranaje del relato) que la pareja se conozca y enamore en un entramado de violencia: en un asalto a la Fábrica Nacional de Moneda y Timbre,

³ La casa de papel es una serie de producción española producida por Atresmedia en una primera fase y por Netflix después. Se estrenó en 2017 y se ha desarrollado en cinco temporadas.

Mónica forma parte de los secuestrados y Denver de los secuestradores (en un pretendido giro irónico por parte de los guionistas ella misma escogerá el nombre de Estocolmo más adelante) y entran en interacción más directa porque él recibe el encargo de matarla. En la secuencia de mutuo reconocimiento del enamoramiento, equivalente en términos narrativos a la analizada en el ejemplo anterior, ambos personajes, creyendo que ella tiene la oportunidad de salir, enuncian el diálogo de declaración dónde él le pide que no se marche.

MÓNICA: No te habrás enamorado, ¿no?... espera, ¿es en serio?

DENVER: ¿Y qué pasa si es en serio?

MÓNICA: A ver... ¡no te puedes enamorar en sesenta horas...!

DENVER: Bueno, en sesenta horas... pues en sesenta horas te he pegado un tiro, te lo he sacado... que te has enterado que estás preñada, que si aborto, que si no aborto, que si dejo al novio... que si te acuestas conmigo... si me das veinticuatro horas más igual te pido matrimonio.

El diálogo está muy medido en sus giros y fórmulas y es interesante analizar con el estudiantado que, en esta secuencia de declaración amorosa, ella no se extraña tanto de la dirección de la petición como sí de que él se haya enamorado de ella “en sólo sesenta horas”. La siguiente secuencia de intervenciones en el grupo de estudiantes que están especializando en Educación (curso 2020-2021) describe este tipo de reflexión de forma muy nítida:

E.E.1: Es de traca esto...

E.E.2: Ella se acaba de enterar de que está embarazada, tiene un torniquete en una pierna...

E.E.3:... lleva casi sesenta horas escondida en un zulo

E.E.1:... sin ventanas... y sin baño, ahora que lo pienso...y, sin embargo, en vez de salir corriendo a que la vea un médico, hala, se queda ahí...

E.E.2: y todos tan contentos. Yo la primera, ¿eh? Que he visto la serie encantada y me chifla Denver...

E.E.4: ... porque los vampiros, todavía... pero éste que es de Murcia, a ver cómo lo explicas... vaya tela... [ser rien].

3.2.5. Atención más específica a los usos de apropiación de estas representaciones en redes sociales

Como quinto y último paso del modelo, en esa fase del análisis incluimos de forma más detenida los usos que se hacen de tales representaciones en redes sociales: el modo en que las audiencias se apropian de ellas, las seleccionan para intercambiarlas, las rotulan, las etiquetan, las comparten, las editan con nuevo material musical u opinan sobre sus contenidos. Plataformas como Youtube brindan muy abundantes ejemplos de este tipo de procesos de apropiación y multiplicación, donde secuencias como esta última son escogidas precisamente como ejemplo de romanticismo y encanto. Es muy útil que el alumnado participante en el programa examine estos comentarios, la gran acumulación de signos de aprobación (*likes* y corazones) y que reflexione acerca del magnetismo que diálogos como éste despierta en tantos espectadores. Es un punto clave para que siga profundizando en el análisis y, por lo general, para que se despierten reflexiones de gran relevancia para el éxito de este tipo de programas. La siguiente secuencia, desarrollada en el grupo de estudiantes de Comunicación en el curso 2021-2022, es particularmente significativa en este sentido y refleja el estadio de reflexión al que muchos participantes llegan en esta fase:

E.C.2. No es para tanto, todo el mundo lo pillá en el buen sentido (...) si el propio personaje de Mónica elige el nombre de Estocolmo, con mucha guasa ?

E.C.4 Pues peor me lo pones. Si nos lo tomamos a pitorreo nosotros, los demás ni te cuento.

De nuevo, establecer una relación entre ambos tipos de discursos (el del relato de ficción y el de los dolorosos datos de la realidad, medidos científicamente por estudios como el que hemos citado anteriormente) permite que los grupos detecten coincidencias de enorme relevancia, que nos avisan de hasta qué punto representaciones tan atractivas (y a menudo presentadas, de hecho, como progresistas e innovadoras, con personajes femeninos empoderados y muy activos) pueden estar perpetuando algunos de los esquemas sociales que con más urgencia tenemos que resolver.

4. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

El análisis comparativo cualitativo de los cuatro años de aplicación del modelo confirma el avance experimentado en todos los grupos con respecto a tres aspectos fundamentales. El primero atañe a la concienciación de la importancia del tema. El segundo a las competencias de análisis y reflexión crítica. Y el tercero a la concienciación de la responsabilidad de sus respectivos futuros roles profesionales en la prevención de la violencia de género.

El análisis conjunto las piezas (en torno a los procesos y las decisiones artísticas y comerciales que las conforman) y el modo en que otros usuarios las subrayan, eligen o reescriben en redes sociales, refuerza la conciencia del efecto que tales contenidos pueden ejercer en sus públicos y de la necesidad de atender a tales representaciones desde nuevos códigos educativos y de creación artística.

La diferencia de bagajes, herramientas de análisis, intereses y objetivos de ambos perfiles de alumnado condujo, en cada año de aplicación del programa, a una mutua información y toma de conciencia de muy notable interés para los objetivos centrales de estas acciones de prevención de la violencia de género: el estudiantado experto en educación adquirió nuevas herramientas para analizar los materiales audiovisuales y el estudiantado experto en lenguaje audiovisual adquirió nuevas herramientas para considerar el efecto que sus creaciones pueden tener en públicos adolescentes y jóvenes. Esa última reflexión de uno de los participantes parece especialmente significativa en este sentido

Que no... que si son sólo palabras, que si son sólo truquitos... que nadie se lo toma al pie de la letra... pero que no, que si las vamos a repetir mil veces ya no son sólo palabras... ya es casi como un manual de instrucciones (...) Y adem,ás, ¿sabes qué?, que si lo tuyo son las palabras, pues hala, les das mil cueltas y te buscas otras, que es tu trabajo. (E.C.5, curso 2021-2022).

5.REFERENCIAS

- Bruner, Jerome. (1997): "A narrative model of self-construction." *Annals of the New York Academy of Sciences* 818.1 145-161.
- Consejo de Europa (2011): "Convenio del Consejo de Europa sobre prevención y lucha contra la violencia contra las mujeres y la violencia doméstica", <https://rm.coe.int/1680462543>, 2 de febrero de 2022.
- Corroy, Laurence. (Ed.) (2008): *Les jeunes et les médias*. Ministère de L'éducation Nationale, Vuibert, INA, París
- Delegación del Gobierno Contra la Violencia de Género (2019): "Documento refundido de medidas del Pacto de Estado en materia de violencia de género. Congreso + Senado": 2 de febrero de 2022.
- Delle, Antonella. & BASSI, Marta. (2000) : *The Quality of Experience in Adolescents' Daily Lives. Developmental Perspectives*. Genetic, Social and General Psychology Monographs, 126, 347-367.
- Díaz-Aguado, M.J. (2003): Sexismo, violencia de género y acoso escolar. Propuestas para una prevención integral de la violencia. *Revista de Estudios de Juventud*, 73, 38-58.
- Díaz- Aguado, M. J. & Falcón, L. (2006): Los medios de Comunicación como herramienta para la prevención. *Psicología Educativa*, 12, 85-105.
- Díaz- Aguado, M.J., Martínez-Arias, R. & Martín, J. (2010): Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria. Madrid: Ministerio de Educación-Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar.
- Díaz-Aguado, M. J. (Dir.) (2014): *Evolución de la adolescencia española sobre la igualdad y la prevención de la violencia de género*. Madrid: Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Díaz-Aguado, M. J.; Martínez Arias, R. y Martín Babarro, J. (2014): *Evolución de la adolescencia española sobre la igualdad y prevención de la violencia de género*, Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, Madrid.
- Díaz-Aguado, M. J.; Martínez Arias, R.; Martín Babarro, J. Y Falcon, L. (2021): *La situación de la violencia contra las mujeres en la adolescencia en España*, Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género, Madrid.
- Dotterer, A., Mchale, S. & Crouter, A. (2007) : *Implications of Out-of-School Activities for School Engagement in African American Adolescents*. *Journal of Youth and Adolescents*, 36, 391-401.

- Eggermont, Steven. (2006): Developmental Changes in Adolescents' Television Viewing Habits: Longitudinal Trajectories in a Three-Wave Panel Study. *Journal of Broadcasting & Electronic Media* 50, 742-761.
- Falcón, L. (2009): ¿Cómo tengo que ser para que me quieras? La construcción del enamoramiento en los relatos cinematográficos: propuesta de un modelo de alfabetización audiovisual para la prevención de la violencia de género. *Estudios de Juventud*, Madrid.
- Falcón-Díaz-Aguado, L., & Díaz-Aguado-Jalón, M. J. (2014). Adolescent Students as Media Fictional Characters. *Relatos audiovisuales de ficción sobre la identidad adolescente en contextos escolares*. *Comunicar*, 21(42), 147-155.
- Falcón, Laia (2015): “Alfabetización audiovisual para la prevención de la violencia de género” en GONZÁLEZ DE AUDIKANA, Juan Manuel (Ed., 2015) *Poniendo otras miradas a la adolescencia. Convivir con los riesgos: Drogas, violencia, sexualidad y tecnología.*: Universidad de Deusto, Bilbao. Pp. 73-96.
- Falcón, L., & Díaz-Aguado, M. J. (2021). El aprendizaje cooperativo como herramienta para la educación en valores y la alfabetización audiovisual. *Aprendizagem cooperativa: fundamentos, pesquisas e experiências educacionais brasileiras*, 79.
- Falcón, L. (2022). “¿ Pero por qué hicieron el videoclip así?”: Nuevas propuestas de alfabetización audiovisual para la construcción de paradigmas románticos en la juventud: las y los estudiantes de creación audiovisual como objetivo específico. *Revista de Estudios de Juventud*, (125), 161-176.
- Merino, E. (2016) *Sexismo, amor romántico y violencia de género en la adolescencia*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense, Madrid.
- Merino, E.; Díaz-Aguado, M. J.; Falcón, L. y Martínez-Arias, R. (2021): Masculine gender role stress as mediator of the relationship between justification of dominance and aggression and male adolescent dating violence against women, *Psicothema*, 33: 206-213.
- Vygotsky, L. S. & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard university press.
- UNESCO (2011): *Media and Information Literacy. Curriculum for Teachers*. UNESCO, Paris.

CIBERACOSO EN PAREJAS ADOLESCENTES: LA IMPORTANCIA DE LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN LAS ESCUELAS

ANA ISABEL AGUSTÍ LÓPEZ

Universidad Internacional de Valencia

ANA RODRÍGUEZ MARTÍN

Universidad Internacional de Valencia

1. INTRODUCCIÓN

Si atendemos a la Agenda de Desarrollo Sostenible 2030, el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (en adelante, ODS) destacamos la importancia de: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. El mismo objetivo hace hincapié en la necesidad de alcanzarlo

4.7 De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible y 4.a Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todo.

Siguiendo este principio, en la actualidad se pone de manifiesto la necesidad de alcanzar y desarrollar una educación igualitaria donde existan espacios libres de violencia.

Los centros educativos son el segundo agente de socialización de los menores. El primer agente es la familia y como tal es la encargada de trasladar gran parte de los valores sociales. Con el paso del tiempo, los

niños y niñas se desvinculan poco a poco hacia una realidad individualista, por una parte, en relación a la familia y al mismo tiempo hacia una nueva realidad de grupo, sus iguales. En este punto, es importante tomar en cuenta el tiempo que los adolescentes más jóvenes pasan en los centros educativos y cómo el ambiente, las normas y los valores que se trabajen desde los centros pueden influir en sus hábitos sociales y humanos. Para los adolescentes, es muy importante la socialización ya que se encuentran en un momento de su vida en el que deben encontrar las acciones que los van a llevar a entrar en el mundo de la edad adulta. De ahí que se vayan adaptando y modificando los grupos de amistad, y se vayan amoldando a aquellas personas que tengan sus mismos valores, luchan por sus mismas razones y busquen crear un “yo” similar.

Autores como Cueto et al., (2009), indican que con la rapidez y efectividad de la comunicación online ha surgido una nueva forma de socialización en el entorno virtual. Así pues “las redes sociales son utilizadas por diferentes personas y para diversos fines, tales como las relaciones interpersonales, laborales, académicos y de promoción política entre otras” (p.1).

Asimismo, hoy en día la socialización de los adolescentes ocurre en gran medida a través de las nuevas tecnologías. En cierto sentido, es algo totalmente lógico, ya que las personas adultas que les rodean, también han adoptado las nuevas tecnologías como método de comunicación entre el resto del mundo. Y como, los y las adolescentes aumentan su tiempo de socialización con respecto a la etapa infantil, y a día de hoy esa socialización es en gran medida a través de las redes sociales, obtenemos como resultado a una generación de adolescentes continuamente conectados a las redes sociales.

Autores como Ruiz-Corbella y De Juanas-Oliva (2013) señalan que, es por medio de la tecnología donde los adolescentes se relacionan con sus iguales y con sus parejas, constituyendo un espacio esencial para el inicio, mantenimiento y finalización de relaciones amistosas y amorosas. Hacemos en este punto hincapié en la importancia de la gestión emocional en los momentos en los que finaliza o inicia una relación amorosa, con más énfasis en la etapa adolescente. Conocemos estrategias y métodos para ayudar a los más jóvenes en estos momentos de su vida, pero para ello es fundamental la comunicación y la expresión de

sus emociones. Algo que puede verse afectado a través de una comunicación online, menos impersonal y directa.

Dada la importancia que el uso de las redes sociales y las aplicaciones móviles han adquirido entre la población adolescente, se convierten en un foco de atención y análisis continuo (Estébanez & Vázquez, 2013).

En los últimos años, ha habido un aumento de casos de malas praxis a través de las tecnologías siendo una consecuencia directa la acentuación de episodios de violencia de género en la etapa adolescente. Por lo tanto, preocupan los riesgos y los efectos del ciberacoso en esta etapa de desarrollo. Que como ya es bien conocido, es una etapa de continuos cambios psicológicos y cognitivos, que requieren de la mayor estabilidad emocional posible. La propia adolescencia en sí ya implica cambios emocionales que requieren de un gran trabajo de regulación emocional y conductual.

Este hecho pone de manifiesto que la educación debe ser capaz de responder a las demandas de la sociedad y que, para ello, es necesario que el profesorado esté bien formado y tenga los recursos suficientes para poder relacionar lo que ocurre en clase con lo que pasa en el mundo (Boni et al., 2016; Boni & Calabuig, 2017).

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

- El objetivo general de este trabajo es dar a conocer las acciones que se están trabajando en general en los distintos centros educativos en pro de la prevención de la violencia de género en las aulas.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- El primer objetivo específico es el de revisar los proyectos educativos publicados en los últimos años que se enfoquen en la prevención de la violencia de género en las aulas.

- El segundo objetivo específico se dirige a valorar la utilidad de los mismos en los centros educativos, así como su replicabilidad a otros centros.

3. METODOLOGÍA

Se utilizará una metodología de revisión de estudios centrados en la ciberviolencia de género en población adolescente. Se extraerán finalmente una serie de puntos clave sobre los que basar futuros proyectos para la prevención de la violencia de género adolescente en las escuelas e institutos.

En este sentido, seguiremos una metodología consistente en consultar y seleccionar documentos que analicen y trabajen cuestiones relacionadas con la prevención de la violencia de género poniendo el foco en concreto en la prevención del ciberacoso en los adolescentes. A partir de esta revisión bibliográfica, llevaremos a cabo una aproximación al estado de la investigación. Se utilizarán publicaciones de los últimos 5 años y se utilizarán palabras clave como: ciberbullying, violencia de género, adolescente, aulas, docentes y profesorado.

4.RESULTADOS

4.1. CIBERVIOLENCIA EN LA ADOLESCENCIA

Siguiendo a Gabarda (2020), la red provoca una especial atracción sobre los adolescentes al facilitar las necesidades de información y ocio, y constituyendo una de las principales herramientas para la socialización con el grupo de iguales.

Existen múltiples formas de definir el ciberacoso. Por ejemplo, lo podemos definir como: "...falsas acusaciones, vigilancia, amenazas, robo de identidad, daños al equipo de la víctima o a la información que en él contiene, uso de la información robada para acosar a la víctima, mensajes acusatorios o vejatorios, etc." (Torres, 2013).

Cuando hablamos de ciberacoso hablamos de una conducta que se dirige de forma reiterada hacia alguien, que se realiza para hacer sentir mal a

la persona a la que va dirigida, o que se convierte en frecuente por la cantidad de personas que se unen a la repetición del acoso. Las y los adolescentes y jóvenes pueden utilizar las redes sociales y aplicaciones móviles para comenzar rumores sobre compañeras y compañeros o insultar de una forma pública. Cuando esta conducta se convierte en algo recurrente contra una persona ya sea por parte de un compañero o compañera o por un grupo, hablamos de acoso (Estébanez, 2018).

En 2021, Gabarda et al, llevaron a cabo un estudio en el que participaron una muestra de 639 adolescentes entre 12 y 18 años. La muestra que participó estaba escolarizada en cuatro centros de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato de la provincia de Valencia. La investigación se centró en analizar la presencia de la violencia a través de internet, el fenómeno del ciberacoso y la relación existente con la perpetración de la violencia hacia la pareja. Los resultados indicaron que el 53,7% de los adolescentes había agredido a través de las TIC a otro adolescente en el último año y, por lo tanto, es un fenómeno presente en los menores. Respecto al ciberacoso en la pareja se diferenciaron dos tipos de ciberagresiones: las agresiones relacionadas con el control de la pareja a través de los dispositivos electrónicos (control) y las agresiones más directas relacionadas con insultos, amenazas (agresiones). Los resultados confirmaron que el 38% de los adolescentes que tenían o habían tenido relación de pareja en los últimos 12 meses había ejercido conductas de ciberagresión de tipo control o tipo agresión, hacia sus parejas. Por último, de la investigación se desprendió que, existe una relación entre el ciberacoso y la ciberviolencia de pareja, un patrón relacional de conductas violentas por parte del ciberagresor en la ejecución de violencia a través de las TIC en ambos ámbitos relacionales del contexto vital.

En 2022, Torrecillas – Lacave et al., dirigieron una investigación cuyo objetivo fue analizar el impacto de experiencias de ciberacoso en el comportamiento online de los adolescentes. La muestra del estudio estuvo formada por 865 adolescentes escolarizados entre 12 y 18 años de la Comunidad de Madrid. Las hipótesis que trataron de verificar las autoras de la investigación fueron si las experiencias de riesgo en la red de chicos y chicas eran diferentes y, en el caso de las chicas tenían consecuencias negativas en el uso de internet; y si las mujeres se sentían más

vulnerables ante los ataques online. Los resultados indicaron que, una vez experimentada una situación de riesgo, las chicas se mostraban más partidarias de contárselos a sus padres o amigos con diferencias significativas respecto a los chicos. Un dato a destacar es que un 68,9% de los jóvenes no se lo confiarían a sus profesores. Por otro lado, tanto chicos como chicas tenían una alta percepción de riesgo en la red. Los chicos mencionaron los insultos, la agresividad, la suplantación de identidades, la creación de cuentas falsas o el acoso, y las chicas señalaron especialmente el ciberbullying, los comentarios ofensivos y la proliferación de identidades falsas. Al hilo de esto, las chicas se mostraron muy preocupadas por la privacidad y la seguridad frente a los contenidos que compartían, preocupación no constatada en los chicos. Por último, los adolescentes de la muestra afirmaron que habían sido objeto de ciberacoso, sin embargo, ambos grupos consideraron la vulnerabilidad de las mujeres por la posibilidad de atacarlas con críticas relacionadas con su cuerpo o aspecto físico o sobre la exposición de su imagen física, además del acoso de índole sexual.

A propósito de estos estudios, Estébanez (2018), señala que las redes sociales facilitan la amplitud de las violencias:

- La permanencia. Todo aquello que se publica queda registrado, y puede reproducirse y compartirse.
- La inmediatez. Pensamos, sentimos y compartimos desde el momento y el instante, sin pensar en un futuro.
- La exposición. Los sentimientos y pensamientos que se comparten pueden ser vistos y reconocidos en público.
- El uso para la relación. Son espacios donde relacionarse y emocionarse con otras personas, es lo que más engancha.
- La intimidad. Las redes no permiten privacidad para secretos o situaciones íntimas, todo lo que compartimos, queda en manos de otras personas.

- La contradicción. Las redes dificultan entender el contexto en el que ocurre una situación o las contradicciones que podemos expresar en ellas.
- El público. Todo puede ser visto por una gran cantidad de personas, es un espacio social y visible.
- La vivencia. Lo que ocurre en las redes no es solo algo virtual o escrito, es sentido por quienes lo viven como algo completamente real.

4.2. LA IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Atendiendo a Díaz-Aguado (2013) la escuela no es solo un espacio para adquirir conocimientos, los centros educativos se convierten en espacios clave para la sensibilización y la detección de la violencia de género. Resulta evidente que existen implicaciones en la transversalidad de género tanto en la etapa de educación infantil, de educación primaria y de educación secundaria obligatoria. Es fundamental la creación de espacios libres de sexismo y violencia de género y para ello es necesario ofrecer una formación docente y facilitar materiales didácticos, recursos de apoyo y buenas prácticas que inviten a la reflexión personal y a la acción educativa.

El papel que pueden tener los centros educativos en esta materia puede englobarse en dos ámbitos importantes. El primero de ellos se basa en la prevención, en la educación en y para la igualdad, a través de las distintas asignaturas y actuaciones internas de los centros, bien a través de acciones externas como talleres, programas, etc. El segundo tiene que ver con su papel en la detección de la violencia de género y en su posicionamiento y actuación al respecto (Ruiz Repullo, 2017).

Máxime, resulta necesario estudiar nuevos recursos y estrategias educativas, así como habilidades preventivas frente a la violencia digital procurando una formación permanente en el profesorado, sobre todo en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, en materia de igualdad y detección del ciberacoso.

5.DISCUSIÓN

Tras el análisis de los resultados de las diferentes investigaciones llevadas a cabo a nivel nacional sobre la prevención de la violencia de género en los adolescentes, en concreto, a través del ciberacoso, se observa la necesidad de sensibilizar e implementar en los centros educativos un plan de detección e intervención y, una formación docente que garantice los recursos y estrategias necesarias para ayudar en la detección de esta problemática.

El problema que tenemos actualmente muestra unos datos alarmantes, tal y como se observa en el estudio de Gabarda (2020) más de la mitad de los adolescentes afirman haber agredido a alguien a través de las redes sociales. Del este alto porcentaje, más de la mitad afirma haber agredido mediante algún tipo de ciberviolencia a alguna pareja en los últimos meses. Uno de los principales temores de los pedagogos y psicólogos en los últimos años está siendo esta normalización de las conductas agresivas entre personas de tan corta edad.

Esta normalización sigue en aumento, esta puede suceder por distintas razones. Una de ellas, es la perpetuación de estas conductas en los espacios virtuales en los que los adolescentes se mueven (Donoso, et al., 2014). Otra de las razones por las que esta normalización puede ser el “trabajo en equipo”. En el momento en el que más personas se unen a la agresión, al bullying, la persona que inicia el enfrentamiento se siente menos responsable y esta sensación sigue disminuyendo a medida que otros se unen. En segundo lugar, el comportamiento que observan en las personas mayores, que en muchas ocasiones siguen exactamente el mismo patrón y en muchas ocasiones considerado como “amor romántico” (Blanco, 2022). También se está observando que las niñas empiezan a adoptar conductas de control en las relaciones a través de las redes sociales, que eran más conocidas por ser acciones realizadas de hombres a mujeres, y que hoy en día se empiezan a asumir como normales por las mujeres y niñas jóvenes (Del Prete & Redón-Pantoja, 2022).

Se siguen observando diferencias entre chicos y chicas en cuanto a los tipos de violencia. En este sentido como se comenta en el estudio de Torrecillas – Lacave et al. (2022) las chicas ven más riesgo en el

ciberbullying y los chicos lo ven más en las conductas agresivas, como los insultos o las conductas violentas. A raíz de esto las adolescentes sienten un mayor miedo ante el ciberacoso, la suplantación de identidad y también el ciberacoso relacionado con la sexualidad. Resulta por lo tanto de gran importancia que se investigue el por qué de estos resultados. Si tanto hombres como mujeres ven que existe un mayor riesgo para ellas ¿por qué sigue ocurriendo? ¿Por qué sigue en aumento el insulto por el físico y en mayor medida hacia las mujeres?

En este sentido y desde los programas de prevención de la violencia de género se incluye siempre la necesidad del trabajo en grupo, del que no reine el silencio cuando se observa que existe una agresión o ciberagresión hacia una mujer, una niña, una adolescente por su físico, ni por sus relaciones. Lo que se busca es, que la sociedad ayude a frenar estas conductas. Para ello es imprescindible detectar al agresor como lo que es y entre todos y todas detectemos y canalicemos esas conductas. Por parte de sus iguales, en este caso adolescentes, tenemos que fomentar el que no apoyen y aviven este comportamiento y lo trasladen a las personas adultas. En caso de encontrarse en los centros educativos, tienen que poder transmitir esta información con tranquilidad a sus profesores y profesoras para que a partir de ahí se tomen las medidas necesarias desde el primer momento. No hacerlo desde el inicio ya es un error, porque se vuelven a generar las conductas descritas anteriormente, de normalización y reducción de la responsabilidad. Y si todo continúa, las consecuencias para las víctimas pueden llegar a ser fatales. Por lo que todos somos responsables de poner nuestro granito de arena en el momento en el que tenemos información al respecto por más mínima que sea.

Otro dato importante que sale a la luz en el trabajo de Torrecillas – Lacave et al. (2022) es que un alto porcentaje de menores no confían en sus profesores para contarles cuestiones relacionadas con la agresión recibida u observada por sus iguales. Aquí es dónde hay que poner el foco, al igual que en las familias. Desde los centros educativos, se tiene que estar alerta, ya que tal y como hemos comentado al inicio los menores pasan gran parte del día en las aulas y por lo tanto, gran parte de su socialización ocurre dentro de esas mismas paredes. Deben existir protocolos de prevención que actúen en la mayor rapidez posible, y el

profesorado debe transmitir que son un pilar sobre el cual pueden apoyarse. La adolescencia y la infancia son momentos vitales en los que los alumnos necesitan sentir que están protegidos, incluso en los momentos en los que no lo pidan y el profesorado tiene la responsabilidad social de ayudar a sus alumnos para un crecimiento integral. Un profesorado sensibilizado, será un profesorado activo y preocupado por la prevención de la violencia en sus aulas. Y, por otro lado, el equipo directivo de los centros es responsable de transmitir cuales son los protocolos de prevención y de asegurarse de que funcionan perfectamente.

¿Por qué es tan importante que se realicen las acciones desde los centros educativos?

Como se ha visto anteriormente (Estébanez, 2018), las redes sociales, tienen el riesgo de permanencia, ya que todo queda registrado, por lo que cada minuto cuenta, y si hay algún atisbo de agresión debemos reconducirlo en la mayor brevedad posible. Además de la inmediatez de, en este caso el agresor, también suele ser inmediata la respuesta de la víctima y sus emociones se pueden exponer públicamente en un abrir y cerrar de ojos. Esto puede conllevar a que la información se comparta y llegue rápidamente a un amplio público. Y aunque en muchas ocasiones para los observadores es solo un entretenimiento, para la víctima las emociones y sentimientos son reales.

Diversos estudios ya nos muestran que existe un mayor riesgo de suicidio en las mujeres junto con una mayor frecuencia de ciberviolencia y también de rumiación y sugieren la importancia de fomentar en mujeres un cambio de dinámica, como lo es la rumiación (Landa, 2022). Pero, por otro lado, desde la investigación se pide poner el foco en el agresor y no en la víctima. Por una parte, por la importancia de saber detectar al agresor (que puede ser una tarea complicada) y por otra parte, saber cómo modificar la conducta del mismo y ayudarlo a cambiar (Gabarda, 2020).

6.CONCLUSIONES

La sociedad está avanzando a un ritmo vertiginoso en lo relativo a las nuevas tecnologías y las redes sociales, algo que nos hacen ir cada día

un paso más allá. Los nuevos modos de comunicación entre entidades, amigos, familiares, parejas, no deja de avanzar hacia un modelo de respuesta inmediata, nuestros adolescentes, son además conscientes de que son expertos en el manejo de las nuevas tecnologías y exhiben preferencia por los entornos virtuales (Álvarez et al., 2020). Es por ello que nuestros menores deben conocer cuáles son sus derechos y sus límites, en cuanto a la relación entre sus iguales y el resto de la sociedad. Estos derechos y límites están muy relacionados con la gestión de relaciones y emociones desde la edad temprana.

Es importante centrarnos en la responsabilidad del profesorado y qué puntos de acción se pueden poner en marcha desde las aulas, para lograr disminuir la violencia en general y la violencia de género en particular en la etapa adolescente. Ser conscientes de lo que ocurre en las aulas, es también parte de la labor docente y tratar las preocupaciones de los alumnos de forma transversal en su viaje hacia la edad adulta.

Atendiendo y siguiendo a Garrón y Rebolledo (2020), entre las medidas propuestas orientadas a la educación en las diferentes etapas educativas destacan, especialmente, dos objetivos:

- a. El primero de ellos es reforzar y ampliar en materia de educación, los valores igualitarios y la educación afectivo-sexual obligatoria en todos los niveles educativos, fomentando que los mismos se aborden de forma integral. En este sentido, los valores igualitarios son valores que se tienen que ir transmitiendo de forma transversal en las distintas materias y no dejar solamente el espacio de las tutorías o esperar a que exista un conflicto para resolverlo.
- b. El segundo es incluir en todas las etapas educativas la prevención de la violencia de género, del machismo y de las conductas violentas, la educación emocional y sexual y la igualdad, incluyendo además en los currículos escolares, los valores de la diversidad y la tolerancia. Para ello es fundamental que la información llegue a las familias, que conozcan de primera mano qué consecuencias trae la no inclusión de estos temas en las aulas y sobre todo teniendo en cuenta la rapidez con la que los adolescentes y también niños en edad de educación

primaria e infantil, llegan a la información a través de internet. Hay que tomar una decisión ¿dónde prefieres que tus hijos e hijas aprendan sobre violencia de género, machismo, educación emocional, educación sexual? La información la van a obtener, solo nos queda elegir el modo, y el tipo de información que queremos que les llegue a nuestros niños y niñas, y también cuando.

Por otro lado, siguiendo a Díaz-Aguado (2009), es necesario ir más allá de la elaboración de materiales y tomar medidas holísticas:

- Trabajar la educación para la igualdad y la prevención de la violencia de género desde todas las etapas educativas, no sólo en aquellas donde se hace evidente. La prevención en la escuela debe estar presente desde la etapa de infantil, fomentando relaciones de igualdad y modelos de chicas y chicos no sexistas. En este punto entendemos también fundamental la colaboración completa de la relación entre escuela-familia, para que los niños y niñas no reciban información contradictoria.
- Enseñar la igualdad no sólo desde la teoría sino principalmente desde la práctica, utilizando metodologías que fomenten la cooperación.
- Desarrollar protocolos sobre violencia de género en la escuela. Para esto es importante no sólo el protocolo en sí, sino la formación a la comunidad educativa sobre la puesta en práctica del protocolo. Diversos estudios, nos muestran que los propios docentes afirman la falta de formación al respecto (Gabarda et al., 2022).
- Garantizar la inclusión de la igualdad y la prevención de la violencia de género en el currículum proporcionando a los centros condiciones que permitan la sostenibilidad de programas a medio largo-plazo.
- Incorporar la igualdad y la prevención de la violencia de género en los programas de mejora de la convivencia.

- Fomentar la incorporación de las familias y la colaboración familia-escuela.

8.REFERENCIAS

- Álvarez, E., Heredia, H., & ROMERO, M. F. (2019). La Generación Z y las Redes Sociales. Una visión desde los adolescentes en España. *Revista Espacios*, 40(20).
- Boni, A., Lopez-Fogues, A., y Walker, M. (2016). Higher education and the post-2015 agenda: a contribution from the human development approach. *Journal of Global Ethics*, 12(1), 17- 28.
<https://doi.org/10.1080/17449626.2016.1148757>
- Boni, A y Calabuig, C. (2017). Education for Global Citizenship at Universities. *Journal of Studies in International Education*, 21(1), 22-38.
<https://doi.org/10.1177/1028315315602926>
- Blanco-González, A. (2022). El amor romántico y sus mitos inherentes como semilla de la ciberviolencia de género (Bachelor's thesis).
- Cueto Flores, J.J., Morán Corzo, J.J. y Rodríguez Vila, J.J. (2009). Las redes sociales. *Boletín electrónico de la Unidad de Virtualización Académica-U.V.A.*, (1). http://files.andresalvarez.webnode.es/200000092-d07c9d2704/redes_sociales.pdf
- Del Prete, A. & Redón-Pantoja, S. (2022). The Invisibility of Gender-Based Violence in the Social Network. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 11(2), 124-143. doi: 10.17583/generos.8234
- Díaz-Aguado, M.J. (2009). Prevenir la violencia de género desde la escuela. *Revista de estudios de juventud. Juventud y Violencia de Género*. Septiembre, 86. Pp: 31-46.
- Díaz-Aguado, M^a. J. (Dir.) (2013). *Evolución de la adolescencia española sobre igualdad y la prevención de la violencia de género*. Madrid: Delegación del Gobierno para la Violencia de Género.
- Donoso, T., Rubio, M. J., Velasco, A. y Vilà, R. (2014) Ciberacoso en función del género: Propuestas de análisis. In *Congreso Universitario Internacional Investigación y Género*, Sevilla. idUS, Universidad de Sevilla, p. 873-892, Disponible en <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/41042>
- Estébanez, I y Vázquez, N. (2013). *La desigualdad de género y el sexismo en las redes sociales*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, Bilbao.

- Gabarda, C. (2020). Violencia en red en población adolescente: cyberbullying y ciberviolencia de pareja adolescente el perfil del agresor [Tesis Doctoral]. Universidad de Valencia, Valencia, España.
<https://roderic.uv.es/handle/10550/75201>
- Gabarda, C., Cuevas, N., Martí, A., Rodríguez, A., Agustí, A. I. (2021). Ciberacoso y Ciberviolencia de pareja ¿Fenómenos relacionados? *Psicología Conductual* 29(3), 597-610.
<https://doi.org/10.51668/bp.8321305s>
- Gabarda Méndez, C, Cuevas Monzonís, N, Martí Aras, A, López Agustí, AI y Rodríguez Martí, A (2022). Percepción del profesorado ante el Cyberbullying y detección de necesidades formativas del perfil competencial docente. *REIDOCREA*, 11(38), 458-466
- Garrón, G y Rebolledo, M.(2020). Guía didáctica para la coeducación y la prevención de la violencia de género en educación infantil. Equipo Ágora.
- Gómez del Toro, R. (2015). Adolescencia y violencia desde el Trabajo Social: un estudio etnográfico [Tesis doctoral, Universidad Pablo de Olavide].
<http://hdl.handle.net/10433/2142>
- Landa, S. U., Leiva, M. G., Gonzalez, M. J. L., Rodríguez, G. A., & Martínez, A. P. (2022). Ciber-violencia en el noviazgo, uso de estrategias de afrontamiento y riesgo de suicidio: Diferencias de género en jóvenes. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 10(1), 3.
- Ruiz-Corbella, M. y De Juanas-Oliva, Á. (2013). Redes sociales, identidad y adolescencia: nuevos retos educativos para la familia. *ESE. Estudios sobre Educación*, 25, 95-113
- Ruíz Repullo, C. (2017). Estrategias para educar en y para la igualdad: coeducar en los centros. *ATLÁNTICAS-Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2 (1), 166-191.
[doi:http://dx.doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.2063](http://dx.doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.2063)
- Torrecillas-Lacave, T., Vázquez-Barrio, T. y Suárez-Álvarez, R. (2022). Experiencias de ciberacoso en adolescentes y sus efectos en el uso de internet. *Revista ICONO 14. Revista Científica De Comunicación Y Tecnologías Emergentes*, 20(1). <https://doi.org/10.7195/ri14.v20i1.1624>
- UNESCO (2022). Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Su educación nuestro futuro, rompe el sesgo: cuestionar los sesgos y estereotipos de género en la educación y a través de ella. París, UNESCO.

HERRAMIENTAS INTERACTIVAS PARA PREVENIR LAS VIOLENCIAS SEXUALES EN POBLACIÓN JOVEN. PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA SEXUAL EN RELACIONES ÍNTIMAS (IPSV). PROYECTO PREVEX⁴

MARÍA ÁVILA BRAVO-VILLASANTE
Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

Las herramientas interactivas propuestas forman parte de uno de los objetivos propuestos en el marco del proyecto europeo «Plataforma de Formación sobre la Prevención del Abuso Emocional y Sexual en Jóvenes», PREVEX por sus siglas en inglés. El proyecto PREVEX tiene como objetivo actualizar los conocimientos de las universidades sobre las diversas formas de violencias sexuales de cara a solventar las necesidades formativas de los profesionales que trabajan directamente con juventud.

El proyecto coordinado por la asociación Militants des Savoirs (Toulouse, Francia), está cofinanciado por la Unión Europea. La Universidad Rey Juan Carlos forma parte del consorcio junto a la Universidad de Calabria (Italia), la FH Salzburgo (Austria), la Universidad de Malta, la Universidad de Lille (Francia), la Universidad de Beira Interior (Portugal) e IPS Innovative Prison Systems.

El proyecto, iniciado en el último trimestre del 2021 y cuya fecha de finalización está prevista en enero de 2024, cuenta con cuatro fases con sus correspondientes materiales entregables. La primera fase, liderada por la asociación Militants des Savoirs, contó con la participación de todos los socios. En ella se llevó a cabo una revisión de los estudios

⁴ La investigación que sirve de base a este trabajo se enmarca dentro de Proyecto Erasmus+ KA2, «Prevention of Emotional and Sexual Abuse in Young People. PREVEX», 2021-1-FR01-KA220-HED-000027598 (2021-2024) financiado por la Comisión Europea.

existentes sobre educación afectivo-sexual y sobre los programas de prevención de la violencia de género y sexual destinados a juventud. Esto permitió identificar el estado actual de las estrategias, debilidades, fortalezas, oportunidades y riesgos futuros.

El equipo de la Universidad de Lille dirigió la segunda fase del proyecto, centrándose la detección de las necesidades de los fundamentales actores que intervienen en el sector educativo, en especial los que trabajan con adolescencia y juventud. En esta fase de la investigación participaron la Universidad de Malta, la Universidad de Calabria, Militantes del Saber y la Universidad de Lille.

En la tercera fase, liderada por la Universidad Rey Juan Carlos, se han elaborado materiales educativos interactivos para jóvenes y profesionales. Mediante este tipo de recursos se pretende paliar las dificultades que experimentan jóvenes y adolescentes para acceder a una educación afectiva y sexual de calidad. En la elaboración de estos materiales, han participado la Universidad de Malta, La Universidad de Lille, la Asociación Militantes del Saber y la Universidad Rey Juan Carlos.

La cuarta fase, aún en desarrollo, tiene como objetivo ofrecer a los profesionales una formación especializada en este tipo de contenidos. La ejecución de esta fase está a cargo de IPS Innovative Prison Systems, y cuenta con la colaboración de los socios implicados en la tercera fase del proyecto.

En la web del proyecto, se encuentra toda la información del proyecto y los diferentes materiales entregables que se obtienen en cada una de las fases: <https://en.prevex-project.com/>

2. OBJETIVOS

El objetivo del capítulo es ofrecer una panorámica general de las herramientas diseñadas en el contexto del proyecto «Plataforma de Formación sobre la Prevención del Abuso Emocional y Sexual en Jóvenes», PREVEX. En la primera parte del artículo abordaremos la estructura general de las herramientas.

En la segunda parte del artículo, expondremos la importancia de trabajar la violencia sexual en el ámbito de las relaciones íntimas. Para ello, enmarcaremos este tipo de violencia como una de las múltiples formas en las que se manifiesta la violencia de género en parejas jóvenes.

3. PANORÁMICA GENERAL. OBJETIVOS, ESTRUCTURA Y TEMAS DESARROLLADOS

La Universidad Rey Juan Carlos ha liderado el objetivo 3 del proyecto, que tiene como objetivo fundamental la creación de herramientas educativas para jóvenes y profesionales de la educación social, profesorado, formadores en el ámbito formal e informal y personal del tercer sector.

3.1. TEMAS ABORDADOS

El objetivo fundamental de estos materiales es proporcionar a jóvenes y profesionales herramientas que les permitan acceder a una educación sexual de calidad.

En el diseño del proyecto se detectaron ocho temas claves (Figura 1) que han sido elaborados por las diferentes entidades participantes en la fase 3 del proyecto.

- Militants des Savoirs: «Las primeras relaciones sexuales», «Cuerpo, sexo y violencia».
- Universidad de Lille: «Consentimiento y violencia sexual».
- Universidad de Malta: «Orientación sexual e identidad de género», «Delitos sexuales».
- Universidad Rey Juan Carlos: «Pornografía», «Estereotipos en los medios de comunicación y prácticas sexuales», «Violencia sexual en las relaciones de pareja».

FIGURA 1. Repositorio virtual de los kits educativos



Fuente: Proyecto PREVEX

3. 2. ESTRUCTURA DE LOS KITS

En el diseño y elaboración de los kits se han tenido en cuenta criterios ecológicos, la sostenibilidad en el tiempo —favorecer la actualización de los contenidos— y la accesibilidad. Frente a soportes tradicionales, hemos apostado por kits interactivos en los que es posible enlazar contenido audiovisual, texto, referencias. Además de los factores señalados —sostenibilidad en el tiempo, accesibilidad y menor coste ecológico— una de las mayores ventajas es el fácil acceso a los materiales. A través de un único enlace se puede acceder a todos los materiales.

Independientemente de la temática, todos los kits mantienen una estructura similar: un video, herramientas para adolescentes y herramientas para profesorado (Figura 2). El diseño interactivo de los videos permite la libre navegación por los contenidos. No obstante, esta posibilidad no es incompatible con un recorrido procesual.

FIGURA 2. Estructura general de los «Kits» Educativos



Fuente: Proyecto PREVEX

3.2.1. Contextualización

Lo primero que nos encontramos es un breve video realizado por un especialista de reconocido prestigio en la materia. El video proporciona un marco teórico en el que se expone la importancia que tiene el tema.

El video que aborda «Consentimiento y Violencia Sexual» ha contado con Sarah Tibbels de la universidad de Lille. En el video «Violencia sexual en las relaciones de pareja» ha participado Eva Palomo Cermeño, profesora de la Universidad Rey Juan Carlos. En el video «Las Primeras Relaciones Sexuales» ha participado Frederique Xavier, de la Universidad de Aix-Marsella (Francia). Para el video de «Pornografía» hemos contado con el profesor de la Universidad de Valladolid Iván Sambade Baquerín. En la entrevista de «Orientación Sexual e Identidad de Género» colaboró Faye Theuma de la Agencia Nacional de la Juventud de Malta. El encargado de enmarcar «Cuerpo, Sexo y Violencia» ha sido Seraphin Alava, Militants des Savoirs y Universidad de Toulouse (Francia). «Estereotipos en los Medios de Comunicación y Prácticas Sexuales» ha contado con la participación del profesor Enrique Díez, Universidad de León. Por último, el video sobre «Delitos Sexuales» Ha

Contado Con La Participación De La Activista LGTBIQ+ Masdi Naldi (Malta).

3.2.2. Herramientas para jóvenes

La parte de los kits destinada a jóvenes y adolescentes incluye videos, memes, viñetas e imágenes. Se trata de herramientas que pueden ser exploradas de manera autónoma por jóvenes a partir de 16 años.

Píldoras de aprendizaje

La parte de las herramientas destinadas a público adolescente y joven comienza con unas pequeñas píldoras de aprendizaje (Figura 3).

FIGURA 3. Píldora de aprendizaje para trabajar sobre pornografía



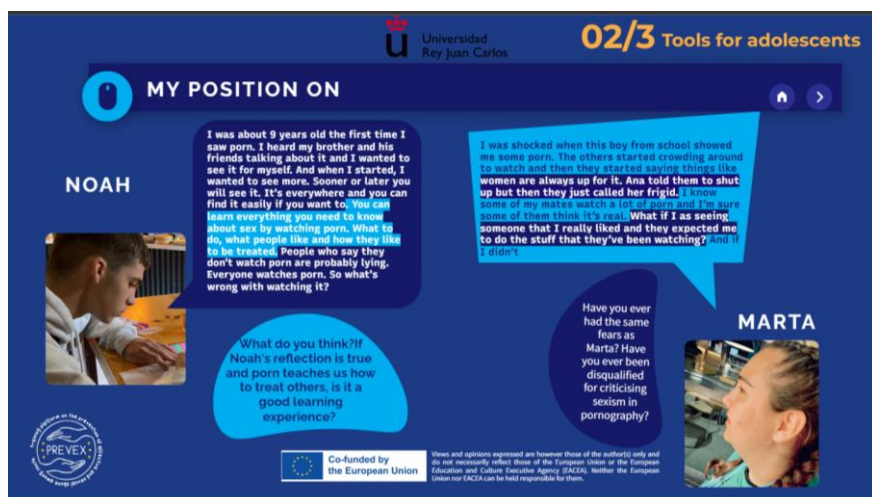
Fuente: Proyecto PREVEX

Éstas, constituyen una llamada a la reflexión. Se apuesta por lenguajes evocadores y provocativos que inviten a su posicionamiento.

«Mi posición respecto con relación a...»

Aunque el título parece interpelar directamente a nuestro ego, se trata de una invitación a posicionarnos críticamente (Figura 4).

FIGURA 4. Pornografía, «My position on»



Fuente: Proyecto PREVEX

No es el pensamiento egocéntrico el que es alertado, la llamada involucra al pensamiento crítico, a la capacidad de las y los jóvenes de plantearse plantear escenarios posibles según criterios éticos.

«¿Qué puedo hacer?»

El último material trae a primer plano la pregunta ética por excelencia «¿Qué puedo hacer?». Ante problemas complejos las soluciones no son simples. Se huye de proporcionar solucionarios o criterios comportamentales al uso. En esta etapa del desarrollo, en la que el desarrollo de la autonomía moral es clave, se trata de proporcionar herramienta para que alcancen sus propias conclusiones.

No se trata de dar soluciones, no es una tabla de mandamientos ni un solucionario. Creemos que es importante fomentar la capacidad de crítica, que es importante que los jóvenes dispongan de la información y lleguen a sus propias conclusiones. Se les proporcionan orientaciones no soluciones.

3.2.3. Herramientas para profesionales de la educación

La parte de los kits destinadas a los profesionales de la educación tienen como objetivo fundamental facilitar herramientas para trabajar prevención, tanto en espacios formales como informales.

Consideraciones éticas y riesgos

La primera parte de estos materiales aborda de un modo teórico los diferentes temas. Para ello, se facilita un breve análisis conceptual del tema tratado.

Ideas para trabajar en grupo en grupo

El marco teórico proporcionado se completa con una serie de ideas para trabajar en grupo (Figura 5).

FIGURA 5. Ideas para trabajar la «Violencia Sexual en Parejas Íntimas» (IPSV)



Fuente: Proyecto PREVEX

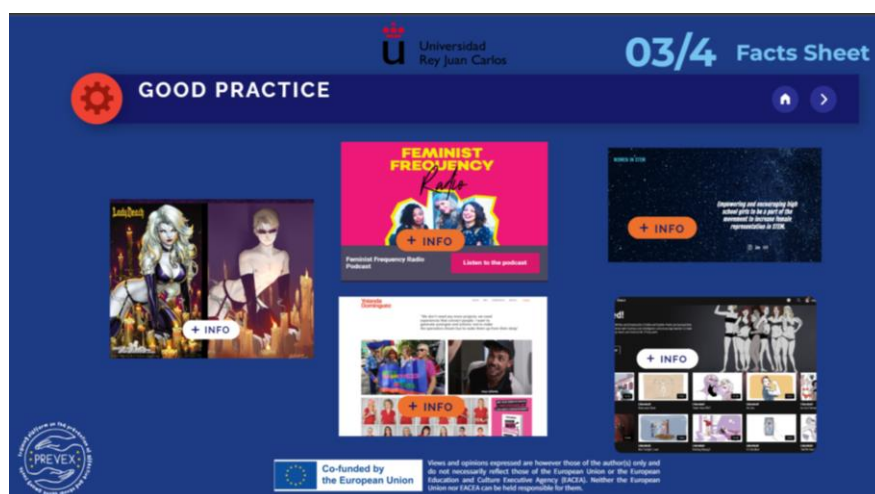
Tal y como adelantábamos, los materiales están pensados para trabajar en ámbitos formales y educativos, por tanto, se han elaborado teniendo para facilitar su aplicación. Para ello, se han tenido en cuenta aspectos como la temporización —cada taller puede ser realizado en una sesión de una hora— y la accesibilidad de los materiales.

Los materiales proporcionan alternativas para que el profesorado pueda adaptar los contenidos al grupo y a la realidad específica de cada zona geográfica. Pese a que los problemas son comunes, hay que atender a la especificidad de los grupos y las realidades específicas de cada grupo. El documento específico disponible, proporciona tanto orientaciones prácticas (edades, materiales, duración de la actividad, espacio) como de contenido.

Buenas prácticas

Las herramientas incorporan un apartado de buenas prácticas (Figura 6) que pretenden resultar de inspiración para los equipos educativos.

FIGURA 6. Buenas prácticas «Estereotipos en los medios de comunicación y prácticas sexuales»



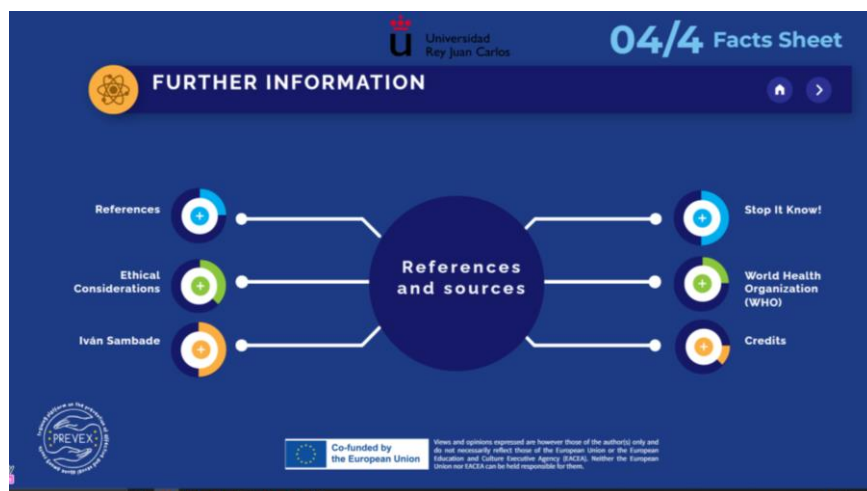
Fuente: Proyecto PREVEX

Las buenas prácticas incorporan recursos de diversa índole: campañas institucionales de prevención o denuncia, materiales elaborados por organizaciones y asociaciones y materiales elaborados por activistas de los derechos humanos, investigadoras y colectivos artísticos.

Más información

Una de las virtualidades de apostar por un soporte virtual e interactivo es, en primer lugar, incluir diversas referencias sin las limitaciones espaciales de las publicaciones en papel. Por otro lado, facilita la actualización de los recursos y referencias.

FIGURA 7. Más información «Pornografía»



Fuente: Proyecto PREVEX

En este apartado (Figura 7) se pone a disposición de los profesionales además de una detallada bibliografía de consulta, enlaces a los perfiles de las investigadoras e investigadores participantes e información adicional que puede ser de interés para profundizar en el tema.

4. ERRADICAR LA VIOLENCIA SEXUAL EN RELACIONES ÍNTIMAS.

La violencia sexual supone una violación y sistemática de los derechos humanos que ocasiona graves problemas de salud pública. La violencia sexual no entiende de razas, de clases o edades; se perpetra en tiempos de paz y se utiliza como arma en tiempos de guerra. La violencia sexual no entiende de espacios físicos, se produce en el ámbito doméstico, en el espacio público (parques, calles, festivales, transporte), en

instituciones (prisiones, colegios) e incluso en el ciberespacio. La mayoría de los perpetradores son hombres, la mayoría de las víctimas son mujeres y menores; en un alto porcentaje los agresores tienen algún tipo de relación con la víctima. Esto no quiere decir que las mujeres y los menores no puedan ejercer violencia sexual.

La Organización Mundial de la Salud define la violencia sexual como:

todo acto sexual, la tentativa de consumar un acto sexual, los comentarios o insinuaciones sexuales no deseados, o las acciones para comercializar o utilizar de cualquier otro modo la sexualidad de una persona mediante coacción por otra persona, independientemente de la relación de ésta con la víctima, en cualquier ámbito, incluidos el hogar y el lugar de trabajo (WHO, 2011).

La violencia sexual se materializa de diversas formas y en diversas circunstancias. (Dartnall & Jewkes, 2013)

- Violaciones. Estas pueden darse dentro de la pareja, en citas, por conocidos, o por extraños, violaciones en grupo.
- Abuso sexual por parte de personas que hacen valer su situación de poder y confianza (profesorado, sanitarios, religiosos).
- Violencia sexual que se ejecuta mediante engaño o chantaje.
- Violencia sexual contra personas que se encuentran drogadas, ebrias e incluso inconscientes.
- Exposición no deseada a la pornografía.
- Violencia sexual a personas con algún tipo de diversidad que les impida dar un consentimiento válido.
- Comentarios sexuales no deseados: acoso callejero y acoso laboral.
- Actos violentos contra la integridad sexual: mutilación genital femenina, exploraciones forzadas de virginidad, exploraciones anales.
- Comercialización con la sexualidad por parte de terceros utilizando la coacción. Esto incluiría prostitución forzada,

matrimonios y cohabitación forzada, trata con fines de explotación sexual y herencia de viudas.

- Retirada del profiláctico no consentida durante el coito (*stealth*ing).
- Las diversas formas de agresiones y amenazas que se realizan en redes, ciberacoso de carácter sexual, grooming o sextorsión.
- Violencia sexual en los conflictos bélicos. Este tipo de violencia incluye fenómenos que van desde la utilización de la violencia sexual como arma de guerra (violaciones masivas), a formas de genocidio y de limpieza étnica (Ávila, 2017).

El objetivo del módulo de Violencia sexual en parejas íntimas (IPSV⁵ por sus siglas en inglés) es ofrecer herramientas para prevenir la Violencia Sexual en la Pareja en población joven. Consideramos la IPSV como una de las múltiples manifestaciones de la violencia de género. La violencia contra las mujeres se define como un fenómeno estructural, una manifestación extrema de las desigualdades sociales, políticas, económicas y culturales que han marcado la relación entre mujeres y hombres (ONU, 1993; Consejo de Europa, 1 de mayo de 2011). En 2020, año en que se declaró una pandemia mundial debido a las infecciones por COVID-19, Phumzile Mlambo-Ngcuka (6 de abril de 2020), entonces directora ejecutiva de ONU Mujeres se refirió a la violencia contra las mujeres como una pandemia en la sombra. Sólo en los doce meses anteriores a la pandemia, 243 millones de mujeres y niñas de entre 15 y 49 años habían sufrido violencia sexual o física por parte de su pareja o expareja.

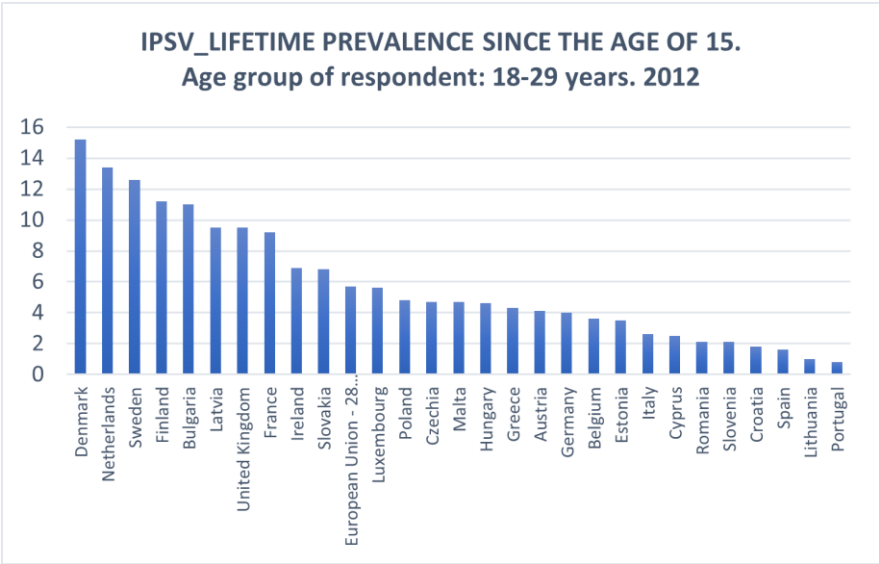
En todo el mundo, 736 millones de mujeres -aproximadamente una de cada tres- habían sufrido violencia física o sexual por parte de su pareja, o violencia sexual perpetrada por una persona que no era su pareja (el 30% de las mujeres de 15 años o más). Estos datos no tendrían en cuenta el acoso callejero (ONU MUJERES, 2022; OMS, 2021). Si nos

⁵ Intimate Partner Sexual Violence.

centramos en el ámbito europeo, el estudio realizado en 14 Estados miembros de la UE, alerta de 600 asesinatos de mujeres a manos de un familiar o allegado. En 2018, los Estados miembros que informaron de las tasas más altas de feminicidios fueron Malta, Finlandia y Suecia (asesinatos cometidos por una pareja íntima), y Letonia, Malta y Austria (asesinatos cometidos por un miembro de la familia o un pariente).

Los últimos datos de violencia sexual en la pareja en la UE son de 2012, si bien, en la actualidad hay en marcha otra encuesta. Según estos datos el 5,7% de las mujeres de 18 a 26 años de la UE habían sufrido violencia sexual por parte de su pareja. Los países con mayor porcentaje de violencia son Dinamarca, Países Bajos, Suecia, Finlandia, Bulgaria, Letonia, Reino Unido, Francia, Irlanda, Eslovaquia. (Gráfico1).

GRÁFICO 1. Prevalencia de IPSV en la franja de edad de 18-29 años



Fuente: Elaboración personal con datos de la European Union Agency for Fundamental Rights (FRA, 2012).

Estos datos no solo colisionan contra la carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea, en especial con el artículo 1, derecho a la dignidad humana, el artículo 3, el derecho a la libertad y a la seguridad (artículo 6), el principio de no discriminación por razón de sexo, artículo

21 y el derecho a la igualdad entre mujeres y hombre (artículo 23). Suponen, además, una grave amenaza para el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en especial el objetivo 5.

La Declaración por la Eliminación de la Violencia contra las Mujeres (ONU, 1993), afirma que la violencia contra las mujeres es una de las manifestaciones más extremas de las desigualdades sociales políticas y culturales entre mujeres y hombres en tanto que su legitimación se sustenta en aspectos sociales, culturales y políticos. La legitimación histórica de la violencia contra las mujeres se ha vertebrado sobre la idea de ser un hecho que ocurre en el ámbito privado, obviando, por tanto, sus profundas raíces políticas. Aunque los actos violentos fueran cometidos en público, la justificación de la violencia remitía a una cuestión doméstica, familiar, privada, en definitiva, un asunto en el que no debíamos entrometernos. Por esto es especialmente importante incidir en el carácter estructural, político y público de la violencia.

El concepto de patriarcado resulta especialmente prometedor para teorizar la violencia al ser capaz de mantener el foco teórico en el eje dominación, género y poder. Además, ancla el problema de la violencia contra las mujeres en las condiciones sociales, no en los atributos individuales (Hunnicut, 2009). El patriarcado, en tanto que forma de organización social y política, ha favorecido históricamente los privilegios de los hombres sobre las mujeres. Los cambios legislativos que tienen como objetivo garantizar la igualdad entre hombres y mujeres y abolir cualquier forma de discriminación, han erosionado este tipo de privilegios. No obstante, se perpetúa estructuralmente mediante el orden simbólico y cultural. La socialización de género tiene un papel fundamental en las diferencias que sostienen la desigualdad.

La socialización es el proceso mediante el cual las personas internalizan y aprenden las normas, los valores y los comportamientos esperados en una sociedad o cultura (Yubero, 2005). El proceso de socialización determina la forma de percibir la realidad, de pensar, sentir y de actuar de una persona. Cuando el proceso de socialización es diferente en función del sexo de las personas, se refuerzan y sancionan aquellos comportamientos que se esperan de las mujeres y de los hombres, esto es, se

refuerzan los roles de género. En el proceso de socialización diferenciada en base a género, se interiorizan estereotipos y roles de género.

Los estereotipos de género son imágenes mentales, rasgos y creencias que atribuyen características diferentes a mujeres y varones como grupos. Las características más importantes del estereotipo son:

- Resistencia al cambio: Aunque no tienen rigor científico, pensamos que son inmutables (López Sáez, 1995).
- Efecto de auto cumplimiento: Nos amoldamos al estereotipo para ser como dice que debemos ser.
- Carácter bipolar: se atribuyen a las mujeres cualidades o debilidades que se excluyen en los varones y viceversa (González Gabaldó, 1999).

Pese a los cambios sociales y culturales que percibimos, estos roles y estereotipos están fuertemente anclados en nuestro subconsciente colectivo y forman parte de la construcción de nuestra identidad.

La manera de comprender la afectividad y las relaciones íntimas se ve afectada por los estereotipos y roles de género, por lo que se espera de los hombres y de las mujeres en una relación. Sabemos que la manera de expresar los sentimientos difiere en función de la socialización. Las mujeres en relaciones tradicionales sienten que no pueden expresar la ira (Fisher&Evers, 2011) incluso, como mostró la investigación realizada por Shields dudan de tener derecho a enfadarse, porque no encaja con su papel tradicional de género (Shields 2002). También encontramos condicionantes sociales, culturales y falsos mitos que adquieren especial relevancia en la legitimación de la violencia que el ámbito de la pareja (Bosch & Ferrer, 2012). Hay una tendencia a exculpar las conductas de los agresores apelando a aspectos medioambientales (estrés, desempleo, adicciones) y a restar credibilidad a las víctimas (lo exageran, lo inventan). En muchas ocasiones se tiende a responsabilizar directamente a las víctimas o a culparlas alegando que lo buscan o lo provocan. En muchas ocasiones la provocación responde a no cumplir con lo que se espera de una mujer en una relación. Es aquí donde se ponen en juego los roles y estereotipos de género antes mencionados.

En el caso de la violencia sexual, cobran especial importancia los mitos y las falsas creencias sobre la agresión sexual que involucra la percepción que tenemos de los agresores, de la víctima e incluso de lo que se entiende por una agresión. Algunos de estos mitos son:

- La violencia sexual es algo que les ocurre sólo a las mujeres malas.
- Las mujeres que acusan de violación lo hacen por despecho o venganza.
- Malinterpretar el bloqueo o la no resistencia violenta a una agresión como consentimiento válido.
- Considerar que los agresores sexuales están locos o están hambrientos de sexo.
- Las mujeres se lo buscan. a las que se lo buscan; Aunque no se formulen directamente así, cuestionamientos sobre su conducta previa a la agresión (vestimenta, horarios, compañías) suponen una culpabilización indirecta de la agredida.

Estos prejuicios no solo crean un clima hostil hacia la víctima (Brown-miller, 1975; Clark & Lewis, 1977, Burt, 1980), sino que además dificultan una adecuada comprensión de la violencia sexual. Producen un sentimiento de vergüenza y culpa que dificulta la denuncia de los hechos y aumenta las consecuencias físicas y emocionales de la violencia. El estudio de Bergen y Barnhill sobre violación marital confirma la existencia de las hipótesis mencionadas. En primer lugar, la relación que hay entre violación y mitos sobre la violación. En segundo lugar, que las actitudes respecto a la violencia sexual están íntimamente relacionadas con los estereotipos y roles de género, la aceptación de la violencia interpersonal y creencias sexuales adversas sobre el otro sexo (machismo) (Bergen and Barnhill, 2006). Se ratifica el análisis realizado por Burt según el cual, la violación sería la extensión lógica y psicológica de una cultura dominante-sumisa, competitiva y estereotipada sobre los roles sexuales (Burt, 1980). Esta cultura, tendría una excepcional escuela en la pornografía.

Resulta interesante analizar la manera en la que la violencia sexual se manifiesta en las parejas íntimas y los factores de riesgo que pueden precipitarlas. Esto nos obliga a analizar el fenómeno de la violencia de género en adolescentes. Entre los factores coadyuvantes encontramos la amplia difusión e internalización de los mitos del amor romántico. El estudio publicado por Luzón (Luzón et al., 2011) analiza un total de 19 mitos que aglutina en 4 grupos.

El primer grupo de mitos sostiene la idea de que el amor todo lo puede. En este grupo podemos incluir los siguientes mitos:

- La falacia del cambio —«cambiará por amor»—.
- La omnipotencia del amor. El amor es suficiente para superar todos los problemas que surjan en la relación.
- La normalización del conflicto como parte inherente al proceso de adaptación de la pareja.
- La creencia en que los polos opuestos se atraen.
- El mito de que amor y maltrato pueden convivir —«los que se pelean se desean»—.
- El amor verdadero lo puede/perdona todo.

En el segundo grupo se incluyen aquellos mitos que sostienen la idea del amor como algo predestinado.

- Mito de la media naranja. Cada uno tiene predestinada una persona, un alma gemela.
- El mito de la complementariedad: para sentirse completo en la vida hay que tener amor de pareja.
- Solo hay un amor verdadero en la vida, sólo se quiere de verdad una vez, por tanto, no hay que dejarlo escapar.
- Razonamiento emocional. Se trata de una distorsión cognitiva que sostiene que cuando una persona se enamora de otra es porque entre ellos hay una química especial que produce tal enamoramiento.

- Mito de la pasión eterna. Considera que se puede mantener la pasión inicial sobre los años de convivencia y, además, hace equivalente la pasión emocional y los sentimientos de amor.

En el tercer grupo de mitos hace referencia a la importancia del amor; sostendría que el amor de pareja es el aspecto más importante de la vida y, por tanto, requiere una dedicación total.

- El amor de pareja es la razón fundamental de la existencia.
- Atribución de dar la felicidad al otro.
- Falacia de la entrega total, la fusión con el otro.
- Entender el amor como un proceso de despersonalización, una renuncia al yo en la que se olvidan los propios intereses y la identidad.
- Si se ama se debe renunciar a la intimidad. No hay secretos.

En el cuarto grupo estaría formado por el conjunto de mitos que sostienen una idea de amor como posesión.

- Mito de los celos: los celos son una muestra de amor.
- Mito del matrimonio: el amor pasional debe conducir a una unión estable
- Mito de la fidelidad y la exclusividad con una valoración diferente para hombres y mujeres.

Los mitos del amor romántico se relacionan con la percepción de la gravedad de las conductas agresivas, llevando a justificar o minimizar los abusos (Ruiz-Palomino et al., 2021). Los estudios previos observaron que la violencia en relaciones románticas se justifica por creencias sexistas, la normalización de los celos como forma de experimentar el amor y el aval del matrimonio. (Oliveira et al., 2016; Shen et al., 201, Lombard, 2016). En línea con estos descubrimientos, Rodríguez-Castro et al (2013) encontraron que las chicas adolescentes mostraban una mayor aceptación del mito de la omnipotencia del amor, mientras que los chicos adolescentes mostraban una mayor aceptación de los mitos de los

celos como prueba de amor y los mitos que sostienen la posible coexistencia de amor y maltrato en una relación romántica.

La IPSV se manifiesta de múltiples maneras. Desde la presión que se experimenta para mantener las primeras relaciones sexuales, diversas formas de chantaje —en especial aquellas relacionadas con la utilización de la sexualidad como prueba de amor—, la retirada del profiláctico sin permiso —o la presión para tener relaciones sin usarlo—, la exposición no deseada a contenidos sexuales explícitos, el ciberacoso o la sextorsión.

Dado que las relaciones sexuales y emocionales en la adolescencia interiorizan la construcción social del amor, conformada por los mitos analizados y alimentada por los roles y estereotipos de género, es importante trabajar por una educación afectivo sexual igualitaria y basada en el respeto a la propia persona y el respeto a las demás.

6. CONCLUSIONES

En la primera parte del capítulo se ha ofrecido una panorámica de las herramientas diseñadas en el marco del proyecto PREVEX. La estructura general de los materiales ha permitido dar cuenta de las posibilidades que nos ofrece la elección de herramientas virtuales. Destacábamos la sostenibilidad, accesibilidad, capacidad de actualización constante y la posibilidad de enlazar contenido de diverso.

En la segunda parte del capítulo, hemos enmarcado la violencia sexual en parejas íntimas. Hemos circunscrito este tipo de violencia al fenómeno más amplio de la violencia de género. En este sentido, consideramos que las estrategias de prevención de este tipo de violencias deben ser parejas. Hemos visto la importancia que los roles y estereotipos de género y los mitos del amor romántico son factores coadyuvantes en la construcción de las relaciones tóxicas. La estrategia para erradicar estas formas de violencia radica en ofrecer una educación afectivo sexual feminista que incida en la igualdad, el consentimiento y el (auto)cuidado.

7. REFERENCIAS

- Allen, J. G., & Haccoun, D. M. (1976). «Sex differences in emotionality: A multi-dimensional approach» en *Human Relations*, 29, 711–722.
doi:10.1177/001872677602900801.
- Ávila Bravo-Villasante, M. (2017). «La delgada línea roja. Violencia sexual contra las mujeres en tiempos de guerra y paz», en Nuño Gómez, L.; Miguel Álvarez, Ana de (Dir.), *Elementos para una teoría crítica del sistema prostitucional*, pp. 219-229, Editorial Comares
- Bergen R.K, Barnhill, E. (2006). *Marital Rape: New Research and Directions*, National Resource Center on Domestic Violence. <https://bit.ly/3P0J7DO>
- Bosch, Esperanza Y Ferrer, Victoria (2012). «Nuevo mapa de los mitos sobre la violencia de género en el siglo XXI», en *Psicothema*, Vol. 24, nº 4, pp. 548-554.
- Brownmiller, Susan (1993). *Against our Will. Men, Women and Rape*. Ballantine books.
- Burt, M. R. (1980). «Cultural myths and supports for rape» en *Journal of Personality and Social Psychology*, 38(2), 217-230. 10.1037/0022-3514.38.2.217
- Clark, L. M., & Lewis, D. J. (1977). *Rape: The price of coercive sexuality*. Toronto, Women's Press.
- Council of Europe (11/05/2011). *Council of Europe Convention on preventing and combating violence against women and domestic violence*.
<https://bit.ly/3RjK3Gr>
- Fischer, A.H., Evers, C. (2011). «The Social Costs and Benefits of Anger as a Function of Gender and Relationship Context» en *Sex Roles* 65, 23–34 (2011). <https://doi.org/10.1007/s11199-011-9956-x>
- FRA - European Union Agency for Fundamental Rights (2012). «Computed at EIGE using data from the EU FRA» en *Survey on Survey on Gender-Based Violence Against Women* <https://fra.europa.eu/en>.
- González Gabaldón, Blanca (1999). «Los estereotipos como factor de socialización en género» en *Comunicar* Nº12, pp. 79-88.
- Hunnicut, G. (2009). «Varieties of patriarchy and violence against women: Resurrecting "patriarchy" as a theoretical tool» en *Violence Against Women*, 15(5), 553-573. 10.1177/1077801208331246
- Jewkes, R., & Dartnall, E. (2016). *Sexual Violence*. *International Encyclopedia of Public Health* (pp. 491-498). Elsevier Inc. 10.1016/B978-0-12-803678-5.00404-5
- Lombard, N. (2016). «“Because They're a Couple She Should Do What He Says”: Young People's justifications of violence: heterosexuality, gender, and adulthood» en *Journal of Gender Studies*, 25(3), 241-253.

- López Sáez, Mercedes (1995). La elección de una carrera típicamente femenina o masculina desde una perspectiva psicosocial: la influencia del género, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Luzón, J. M., Ramos, E., Recio, P., & De la Peña, E. M. (2011). Factores de riesgo y de protección en la prevención contra la violencia de género en la pareja. Un estudio de investigación en la población adolescente de Andalucía. Consejería para la Igualdad y Bienestar Social (Instituto Andaluz de la Mujer-Junta de Andalucía)
<http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.2441.7360>
- Mlambo-Ngcuka, Phumzile (April 6, 2020) Violence against women and girls: the shadow pandemic, UN-WOMEN. <http://bit.ly/3hVW3ht>
- Oliveira, Q., de Assis, S., Njaine, K., & de Oliveira Pires, T. (2016). «Violência Física Perpetrada por Ciúmes no Namoro de Adolescentes: Um recorte de Gênero em Dez Capitais Brasileiras». *Psicologia, Teoria E Pesquisa*, 32(3), 1. 10.1590/0102-3772e32323
- Rodríguez-Castro, Y., Lameiras-Fernández, M., Carrera-Fernández, M., & Vallejo-Medina, P. (2013). «The reliability and validity of the Myths Scale toward Love: Adolescents' beliefs» en *International Journal of Social Psychology*, 28(2), 157-168. 10.1174/021347413806196708
- Shen, A. C., Chiu, M. Y., & Gao, J. (2012). «Predictors of Dating Violence Among Chinese Adolescents: The Role of Gender-Role Beliefs and Justification of Violence» en *Journal of Interpersonal Violence*, 27(6), 1066-1089. 10.1177/0886260511424497
- Shields, S. A. (2002). *Speaking from the heart: Gender and the social meaning of emotion*. Cambridge University Press.
- UN (1993). Declaration on the Elimination of Violence against Women. <https://bit.ly/3PjPjs0>
- UnWomen (2022). Facts and figures: Ending violence against women. <https://bit.ly/3YZo6xX>
- World Health Organization (2011). Violence against women – Intimate partner and sexual violence against women. WHO: Geneva
- World Health Organization. (2021) Violence against women Prevalence Estimates, 2018. Global, regional, and national prevalence estimates for intimate partner violence against women and global and regional prevalence estimates for non-partner sexual violence against women. WHO: Geneva, 2021
- Yubero Jiménez, Santiago (2005). «Socialización Y Aprendizaje Social» En Páez Rovira, Darío, Itziar Fernández Sedano, Silvia Ubillos Landa, Elena Merced Es Zubieta (Coord.) (2005). *Psicología social, cultura y educación*, Pearson, pp. 819-844.

CREANDO PÍLDORAS EDUCATIVAS: COEDUCACIÓN EN EL AULA DE LENGUA INGLESA CON PRIMERO DE BACHILLERATO

COVADONGA SAN MIGUEL LLORENTE
Universidad Internacional de la Rioja

1. INTRODUCCIÓN

En la sociedad actual se pueden ver aspectos donde la desigualdad es clara, tanto en el ámbito económico como en el social y el de género. Aunque con la aprobación de leyes como La Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres o la Ley 15/2022, de 12 de julio, integral para la igualdad de trato y la no discriminación, se han hecho grandes avances, es cierto que, en materia de género aún queda muchos pasos por dar. Es por tanto de vital importancia que la educación aporte su granito de arena en la corrección de los errores que se han ido cometiendo en el pasado.

Dicho esto, no es de extrañar que los cambios que la educación va experimentando sean claro reflejo de la sociedad y su evolución. En los últimos años, el término coeducación ha adquirido notoriedad y relevancia en el día a día, más aún en el contexto educativo. De hecho, 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), apunta que la coeducación es la base de la que se ha de partir para cambiar el enfoque de igualdad de género, fomentando la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, previniendo la violencia de género y respetando la diversidad afectivo-sexual.

Es cierto que en los niveles de Primaria y Secundaria la citada ley ha introducido una materia nueva en referencia a los valores cívicos y éticos, donde se espera que se preste especial atención a esta igualdad entre

los géneros. Sin embargo, no es este el caso del Bachillerato. En esta etapa posobligatoria, la igualdad entre géneros aparece en la lista de objetivos que han de lograrse con los alumnos al finalizar la etapa. En concreto, señala que se debe consolidar una madurez personal, afectivo-sexual y social que permita prever, detectar y resolver posibles situaciones de violencia. Si tenemos en cuenta que los objetivos son la meta que han de alcanzar los estudiantes al final de su etapa educativa, queda en manos del profesorado favorecer los momentos de trabajo, aprendizaje y reflexión sobre estas cuestiones en las diferentes materias del currículo.

Una de las materias del currículo de bachillerato que han de cursar todos los estudiantes es la Primera Lengua Extranjera, siendo esta obligatoria. Precisamente, por serlo, permite que todos los alumnos y alumnas sin excepción trabajen lo mismo independientemente del itinerario escogido en Bachillerato. De ahí que se pensara que un proyecto que pusiera en relieve el papel de la mujer en la historia tenía mucho sentido en dicha materia.

La idea principal era hacer trabajar al alumnado, a través de la lengua extranjera, en un proyecto que permitiera crear píldoras educativas que a su vez creasen micro aprendizajes en el mismo centro escolar.

1.1. LENGUA INGLESA

La enseñanza de una lengua extranjera forma parte del sistema educativo español desde edades tempranas. En bachillerato hay dos materias que permiten este aprendizaje: la Primera Lengua Extranjera, materia de carácter obligatorio, y la Segunda Lengua Extranjera, de carácter optativo.

En el caso que nos ocupa, el proyecto que se presentará tuvo lugar en el primer curso de Bachillerato en la materia de Primera Lengua Extranjera, siendo esta el inglés.

En el desarrollo de la materia, se espera poder trabajar todas las competencias clave recogidas en el currículo español, por lo que la aplicación de un proyecto como este es una respuesta a esa necesidad de desarrollarlas, a la par que se acerca la lengua extranjera a un contexto social y real.

En un estudio hecho por Díaz y González (2021), “Los vídeos como herramienta de desarrollo de la fluidez oral en inglés”, se señala entre las conclusiones que para los estudiantes fue positivo el uso de la grabación de sus producciones orales: “El hecho de haberse visto hablando en inglés detrás de una pantalla les ofreció una versión distinta de ellos mismos” (p.65). Se espera que los alumnos para los que se desarrolla esta propuesta puedan mejorar también su oralidad en inglés y sean conscientes y protagonistas de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.2. VALORES ÉTICOS: LA MUJER EN LA HISTORIA

Dentro de los objetivos de Bachillerato, como ya se ha señalado con anterioridad, hay uno que señala la necesidad de que el alumnado sea capaz de tener una madurez afectivo-sexual y social. Asimismo, en concreto para el caso que nos ocupa, en la Circular de Inicio de Curso para centros concertados y privados del Principado de Asturias para el curso 22-23, se señala:

El modelo educativo que proponemos se basa en la igualdad, en el desarrollo sostenible, en la prevención de la violencia de género, en la educación para la paz y la salud, en el refuerzo del inglés y de nuestras lenguas (p.4).

Veremos a continuación cómo se desarrollarán cada uno de los aspectos señalados en el proyecto.

1.2.1. Valores éticos

Con la aprobación de la LOMLOE, se produjo la creación de la materia “Educación en Valores Cívicos y Éticos” para la etapa de secundaria. En la descripción que de esta se hace en la página web del ministerio de Educación y Formación Profesional se explica que “la educación en valores cívicos y éticos constituye un requisito necesario tanto para el ejercicio activo y responsable de la ciudadanía como para el desarrollo de la autonomía moral y la personalidad del alumnado” (*Educación en valores cívicos y éticos*, s. f.).

Dicha materia no está presente en el currículo de bachillerato, sin embargo, en sus objetivos se recogen ideas similares que deben ser trabajadas en todas las materias, según se apunta en la legislación vigente.

Está claro que los valores éticos son indispensables para vivir competentemente en la sociedad del siglo XXI. Dentro de estos valores, el respetar la diferencia entre sexos es de suma importancia. De ahí que, desde hace unos años, el término coeducación haya aumentado su presencia y peso entre el profesorado y en las aulas. Como señala Vila (2020), la coeducación:

entendida como la intervención escolar que persigue una educación no sexista, sin sesgos de género, en la que niñas y niños desarrollen todo su potencial como personas sin que exista discriminación por razón de sexo, comienza a desempeñar un papel importante en la legislación (p.87).

Por todo ello, se ha de tener en cuenta a la hora de programar no solo las materias, sino también proyectos como el que se describe en este trabajo, para garantizar así una educación de calidad, no sexista y que permita que en el futuro no se vivan las mismas situaciones problemáticas derivadas de la diferencia de géneros que se dan hoy en día.

1.2.2. La mujer en la historia

Son varios los estudios que señalan la importancia de la educación para eliminar prejuicios relacionados con el género. Vizuite-Salazar y Lárez-Lárez señalan en su estudio “Perspectiva de género en Educación Básica Superior y Bachillerato” apuntan que: “investigaciones sobre género han demostrado que el ambiente escolar es el espacio idóneo para eliminar estereotipos sobre desigualdad, discriminación y violencia” (2021).

Por otro lado, es indiscutible la necesidad de poner de relieve la importancia del papel que han jugado las mujeres en el desarrollo de las sociedades y la historia. Sin embargo, Dumond et al. en su artículo “Rol de la mujer en la historia de las naciones: Mitos y realidades” señalan que: “lo que siempre prevaleció fue una situación de invisibilidad histórica” (2022).

Desde hace unos años, las Administraciones Educativas insisten en la necesidad de valorar el papel de las mujeres en la sociedad y en la historia.

Acercar al alumnado a este tipo de realidad, tan poco habitual en las aulas hasta hace poco, supone no solo un reto, sino también una oportunidad única para conseguir los objetivos del bachillerato y desarrollar a la vez las competencias que se recogen en la ley educativa actual.

En el Principado de Asturias, en la Circular de inicio de curso para centros concertados, se apunta lo siguiente como un objetivo institucional:

Promover en los centros docentes, como espacios de relación interpersonal, un clima de convivencia positivo, atento a la necesaria igualdad entre sexos, al respeto a las diferencias inter pares y a la prevención de la violencia de género y del acoso escolar, para lo que se contará con la participación de toda la comunidad educativa (p.7).

De hecho, en la circular para el curso 2023/24, se hace hincapié en el papel de la mujer en otro objetivo que señala que se debe:

Promover la coeducación en el sistema educativo asturiano, fomentando la igualdad efectiva entre mujeres y hombres, la comunicación de una imagen no estereotipada e igualitaria, el uso no sexista del lenguaje, así como la visibilización de las aportaciones de las mujeres en todos los ámbitos a lo largo de la historia (p.4).

Teniendo esto en cuenta, es obvio pensar que es un proyecto que puede seguir siendo vigente y extenderse en el tiempo.

1.3. MICRO LEARNING: CREANDO PÍLDORAS

El concepto de micro learning se define como un proceso de aprendizaje a través de módulos breves y bien planificados y actividades de aprendizaje a corto plazo (Allela, 2021).

El micro learning presenta, obviamente, una serie de ventajas a la hora de presentarlo a un grupo de estudiantes. Según Tennyson et al. (2022) favorece la educación en adultos, además de permitir el desarrollo de competencias profesionales. Además, otros autores, como Shail (2019) apuntan que su uso favorece que el estudiante retenga mejor la información, dado que reduce la carga cognitiva y, por ende, la fatiga mental.

Quizás las ventajas más significativas con respecto este proyecto es que es útil en procesos de formación de iniciación (Wang et al., 2021), dado que el tema a tratar es relativamente “nuevo”, así como el hecho de que facilite el acceso a la información al utilizar contenidos educativos

cortos (Bannister et al., 2020) y favorezca el uso del vídeo educativo (Palmon et al., 2021).

Entre todas las desventajas que apuntan los expertos, la que más preocupa es que el micro learning requiere una mayor investigación para saber cuánto incluir y cómo presentar la información (Lee et al., 2021). De ahí que cuando se presenta a la clase el proyecto, se ha de presentar también un modelo-ejemplo de lo que se espera de su trabajo y facilitar así el mismo.

La idea de utilizar micro learning creado por estudiantes en lugar de por profesores surge desde la idea de que el alumnado sea el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se pretende que a través del uso de las TIC sean capaces de darse cuenta de que no solo pueden ser consumidores de contenido, sino también creadores de contenidos.

Estos contenidos no solo repercuten en aquellos estudiantes que los crean, que al hacerlo están aprendiendo, sino que favorecen el aprendizaje de sus iguales, no solo por el idioma inglés, sino también por la información se transmite.

2. OBJETIVOS

Los objetivos que se propusieron al inicio del proyecto fueron los que se exponen a continuación.

2.1. PONER EN VALOR EL PAPEL DE LA MUJER EN LA HISTORIA

- Acercar al alumnado a historias reales con mujeres como protagonistas.
- Fomentar su interés por el reconocimiento del papel de la mujer en la historia.

2.2. FACILITAR EL USO DE LA LENGUA INGLESA

- Proponer actividades motivadoras donde el inglés sea la lengua vehicular.
- Poner la lengua extranjera en un contexto real para que su uso mejore entre el alumnado.

2.3. DESARROLLAR LA COMPETENCIA DIGITAL

- Fomentar el uso de herramientas TIC para la búsqueda de información.
- Fomentar la creación de contenido utilizando herramientas TIC.

2.4. CREAR MICRO LEARNING EN EL CENTRO ESCOLAR

- Introducir micro learning en el contexto educativo de bachillerato.
- Involucrar al alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3. METODOLOGÍA

En primer lugar, cabe destacar que el centro educativo donde se desarrolló el proyecto está situado en el Principado de Asturias y se trata de un centro concertado en las etapas de Primaria y Secundaria, siendo el Bachillerato privado. De igual modo, se debe reseñar que en todas las etapas educativas se da especial importancia al trabajo del Plan Lector desde todas las materias, especialmente las de carácter lingüístico. Desde el Departamento de Lenguas, y dentro de este el seminario de inglés, año tras año, se hace una selección de obras en la lengua extranjera que permitan trabajar no solo el Plan Lector, sino también el desarrollo de las competencias, así como el tratamiento de los temas transversales y la educación en valores.

De manera concreta, desde el curso 19/20 el libro con el que se trabaja se titula *Women who made a difference* de la editorial Burlington. Es un libro adaptado al nivel de primer de bachillerato donde se hace un repaso de los logros de ciertas mujeres a lo largo de la historia, a saber, Gertrude Bell, Hellen Keller y Rosa Parks. La primera de ellas, Gertrude Bell, fue una viajera británica, montañista, arqueóloga y espía, que construyó las fronteras de lo que hoy en día es Irak. Helen Keller, sordomuda y ciega, luchó por los derechos de las personas con discapacidad. Finalmente, Rosa Parks, al negarse a ceder un asiento en un autobús a un pasajero blanco, detonó el movimiento de derechos civiles. Todas ellas fueron mujeres valientes, pero, además, pioneras en su época y ejemplos a seguir e imitar por la sociedad de hoy en día.

Tras la lectura del libro y la realización de las actividades incluidas en el mismo, se animó al alumnado a realizar una investigación personal utilizando Internet para encontrar más mujeres que, aun siendo poco conocidas, hubieran supuesto un antes y un después en algún campo de la sociedad.

El objetivo de esta investigación era realizar una infografía que formaría parte de una exposición en el centro escolar y la grabación de un vídeo donde, hablando en inglés, presentasen la mujer que hubieran seleccionado y señalasen los aspectos más relevantes de su biografía y sus logros.

A continuación, se presenta un ejemplo de infografía que se presentó a al alumnado para que supieran cómo podría ser su producto final.

FIGURA 1. Ejemplo de infografía



Fuente: Elaboración propia

La lectura personal del libro y la realización y corrección de las actividades se llevaron a cabo a lo largo de los meses de noviembre y diciembre, siendo los resultados tenidos en cuenta para la primera evaluación del alumnado. Dicha lectura se realizó tanto de manera personal en casa, como dedicando parte de algunas sesiones de clase para aclarar posibles dudas y hacer hincapié en la pronunciación de aquellas palabras nuevas que surgían en el texto.

Tras esta primera parte de trabajo con el Plan Lector, se les propuso a los alumnos que durante las vacaciones de navidad y el mes de enero hicieran la búsqueda online de la mujer sobre la que iban a realizar su infografía. Se insistió mucho en que intentaran que la búsqueda se hiciera de manera exhaustiva para que coincidieran en su elección lo mínimo posible. Ellos mismos coincidieron en trabajar de manera conjunta para que si alguien tenía mujeres repetidas, se pudiera hacer un cambio. El compromiso y dedicación del alumnado en este momento fue muy importante. La búsqueda de la información se hizo en casa, de forma individual o en grupo, dependiendo de los casos.

Una vez finalizada esta búsqueda, durante el mes de febrero se dedicaron varias sesiones de clase a trabajar con herramientas TIC (ordenadores, Chromebook y tabletas, dependiendo del momento) en el centro para realizar las infografías y, a su vez, para que practicasen su presentación oral para grabarla con la aplicación *Flip*, donde se abrió una clase a tal efecto. En esta, se colgó además la rúbrica con la que se evaluaría no solo la parte oral de la presentación, sino también el contenido de esta.

La herramienta *Flip* permite además que todos los miembros de la clase vayan viendo los vídeos grabados por sus compañeros y enviarles mensajes (Bartlett, 2018) lo que permite que se cree una buena relación entre los estudiantes y un sentido de conexión entre ellos y de colaboración.

Para poder llevar a cabo la realización de la infografía, se presentó a los alumnos distintas herramientas online que podrían serles útil. La mayoría de ellos mostró su preferencia por *Canva*, que es la que se usó para realizar la infografía modelo.

A lo largo del mes de marzo se llevó a cabo la exposición en el centro para que todos los compañeros de bachillerato pudieran ver el resultado. Sin

embargo, al estar ubicada en un pasillo de tránsito para las aulas de secundaria y primaria, fueron muchos más los estudiantes que se beneficiaron de la misma.

También durante el mes de marzo se vieron en clase los vídeos grabados por los alumnos. Para ello, se dedicaron momentos puntuales de las sesiones de clase y para verlos se hizo uso de la pantalla digital instalada en el aula. Después de la visualización, se abrió un momento de preguntas o dudas que pudieran haber surgido y que no se hubieran aclarado en la infografía y/o vídeo.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en el aula de inglés de bachillerato superaron las expectativas del profesorado. Sin embargo, quizás lo más llamativo es el impacto positivo que tuvo en el resto de los miembros del centro, no solo en el alumnado de cursos inferiores, sino en el profesorado que se animó a incidir en esta idea con otros proyectos igual de enriquecedores en los distintos niveles.

A continuación, se analizan los resultados de manera concreta:

1. Alta implicación del alumnado

No todo el alumnado de lengua extranjera participa de forma activa en las actividades orales, por lo que es muy difícil su evaluación en el aula.

Con esta actividad, no solo el 100% de los estudiantes tuvieron la posibilidad de hacerlo, sino que para el profesorado fue muy útil en cuanto a la recogida de datos de la destreza oral de los mismos.

Por otro lado, se vio mucha motivación por descubrir nuevas figuras femeninas, desconocidas por la sociedad y también en sus diferentes ámbitos. Como ya se explicó en la metodología, los estudiantes se pusieron de acuerdo en compartir el nombre de las mujeres sobre las que iban a trabajar para que no hubiera infografías repetidas.

2. Mejora de la producción oral en inglés del alumnado

Previo a la realización de esta actividad, las intervenciones tanto preparadas como no preparadas en material de oralidad no dieron tan buenos resultados como esta.

La grabación de la presentación con la herramienta *Flip* permite al usuario interrumpir, corregir, previsualizar y volver a grabar tantas veces como sea necesario, por lo que el alumnado es consciente de sus errores y puede corregirlos antes de entregar la tarea para ser evaluada. Esto permite, como señalan Díaz y González (2021) que sean conscientes de sí mismos y de su forma de hablar.

El 100% de los alumnos y alumnas aumentaron al menos un punto en la nota relativa a su producción oral.

3. Píldoras educativas que llegan a todo el centro educativo

Aunque en un primer momento el proyecto estaba pensado para trabajar solo en primero de bachillerato y que las píldoras educativas creadas por ese alumnado repercutieran en el resto de los alumnos de bachillerato, lo cierto es que el resultado fue mucho mejor de lo esperado.

Como se ha señalado en el apartado de metodología, la exposición de las infografías se realizó en un pasillo del centro escolar y llamó la atención no solo de alumnos, sino también del profesorado. Los profesores responsables de las tutorías de secundaria organizaron una sesión de “visita” a esa exposición con el consiguiente trabajo y debate en sus aulas. Además, los cursos superiores de primaria también realizaron sus visitas, aunque necesitaron más ayuda para comprender el idioma inglés.

Un proyecto pensado para un grupo reducido de alumnos acabó teniendo sus ecos en el resto de las etapas educativas, que también se aprovecharon del micro learning creado por sus compañeros.

4. Aumento de los momentos educativos en igualdad de género

Algo que no estaba contemplado en la realización de este proyecto es que otros surgieran de él. Es decir, que pretendía ser un ejercicio aislado en un curso superior y acabó por influenciar en la creación de nuevas experiencias donde la igualdad de género y el papel de la mujer eran los ejes centrales.

En el centro educativo en cuestión, desde el departamento de ciencias se organizó la semana de la ciencia en torno a mujeres, siendo el eje central Margarita Salas. Los alumnos que participaron en el proyecto de Lengua Extranjera tuvieron después un papel importante también en la organización de la semana de la ciencia.

5. Creación de inquietud en Comunidad Educativa

Finalmente, pero no menos importante, el hecho de que la exposición estuviera a la vista de todo el profesorado también hizo que no solo surgieran nuevos proyectos, sino nuevas iniciativas.

Por un lado, se propuso dedicar alguna sesión formativa para el claustro del profesorado en cuestión de género y cómo poder trabajar el desde las diferentes materias.

Por otro lado, se vio la necesidad de que este tipo de experiencias y formación llegara a las familias, para que desde casa también se sumen a la tarea de romper estereotipos tan arraigados en la sociedad de hoy en día.

5. CONCLUSIONES

Una vez concluido el proyecto, se pueden valorar los objetivos que se proponían al inicio de este. En primer lugar, el primer objetivo era “Poner el valor el papel de la mujer en la historia”. Está claro que el grupo al que iba dirigido el proyecto acabó con una mentalidad más abierta que cuando comenzó el curso. Para ellos y ellas, fue todo un acierto la

propuesta del tema, porque supuso ver más allá del “mainstream” donde no siempre se tiene en cuenta el papel de la mujer.

Si hay que valorar el segundo objetivo, facilitar el uso de lengua inglesa, cualquier proyecto que se salga del libro de texto y ponga en un contexto real el uso del inglés siempre es positivo. En este caso concreto, el uso de vídeos ha facilitado la mejora de la destreza oral del alumnado. El hecho de no tener que hacerlo con un público a la hora de grabarse da tranquilidad a los estudiantes. Por otro lado, el vídeo facilita el corregir errores, como ya se ha señalado. Esto permite al alumnado el ser conscientes de qué tienen que mejorar y tienen más tiempo para poder mejorar que en aquellas actividades que se desarrollan en el aula.

En cuanto al desarrollo de la competencia digital de los estudiantes, se trabajó desde diferentes perspectivas. Quizás lo más reseñable es la parte de la investigación y búsqueda de la información. Son estas generaciones que están acostumbrados a la inmediatez de las redes sociales y a creer a pies juntillas todo lo que en ellas aparece. Por eso, se valora de forma positiva que dedicaran tiempo en buscar fuentes fiables para desarrollar su trabajo y no fueran por el camino “fácil”. Por otro lado, también se valoró su destreza a la hora de realizar las infografías de manera original, no solo por el contenido, sino también por la forma.

Crear micro learning en el centro escolar era el último de los objetivos y se ha cumplido con mejores resultados de los esperados, dada la repercusión de este en el centro escolar, pero, además, a la cantidad de personas a las que llegó de una u otra manera.

Finalmente, se concluye que el micro learning llega a más gente más rápido, de una forma motivadora y enriquecedora. Además, se debe subrayar la importancia que en las edades más jóvenes es necesario facilitar experiencias donde la perspectiva de género sea distinta a la que ha caracterizado a nuestra sociedad hasta hace pocos años si queremos que en el futuro la sociedad no necesite leyes donde haya que enfatizar la necesidad de la igualdad entre géneros porque esta sea ya un hecho consumado.

6. REFERENCIAS

- Allela, M. A. (2021). Introduction to Microlearning Course. Commonwealth of Learning, Canadá. <https://oasis.col.org/colserver/api/core/bitstreams/07d80b84-b502-4ed4-8f9f-1504d4613084/content>
- Bannister, J., Neve, M., y Kolanko, C. (2020). Increased Educational Reach through a Microlearning Approach: Can Higher Participation Translate to Improved Outcomes? *Journal of European CME*, 9(1), 1834761-1834761. <https://doi.org/10.1080/21614083.2020.1834761>
- Bartlett, M. (2018). Using Flipgrid to increase students' connectedness in an online class. *eLearn*, 9(12). <https://elearnmag.acm.org/archive.cfm?aid=3236703>
- Educación en valores cívicos y éticos. (s. f.). | Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://educagob.educacionyfp.gob.es/en/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/ed-secundaria-obligatoria/materias/ed-valores-civic-et/desarrollo.html>
- Educastur (2023). Circular inicio de curso 2022-23 para centros públicos y privados sostenidos con fondos públicos.
- Educastur (2023). Circular inicio de curso 2023-24 para centros públicos y privados sostenidos con fondos públicos.
- Díaz Larenas, C. H., & González Sanhueza, F. (2021). Los videos como herramienta de desarrollo de la fluidez oral en inglés. *Academio* (Asunción), 8(1), 55-66.
- Dumond, J.R.D., & Cuadros, M.J.L. (2022) Arnau, J. (2018). Rol de la mujer en la historia de las naciones: Mitos y realidades. *Revista Venezolana de Gerencia: RVG*, 27(97), 127-143.
- Flip (s.f.) <https://info.flip.com/es-us.html>
- 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*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953.
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres (BOE del 23 de marzo de 2007).
- Ley 15/2022, de 12 de julio, integral para la igualdad de trato y la no discriminación (BOE del 13 de julio de 2022)
- Palmon, I., Brown, C. S., Highet, A., Kulick, A. A., Barrett, M. E., Cassidy, D. E., Herman, A. E., Gomez-Rexrode, A. E., O'Reggio, R., Sonnenday, C., Waits, S. A., y Wakam, G. K. (2021). Microlearning and Social Media: A Novel Approach to Video- Based Learning and Surgical Education. *Journal of Graduate Medical Education*, 13(3), 323-326. <https://doi.org/10.4300/JGME-D-20-01562.1>

- Shail, M. S. (2019). Using Micro-learning on Mobile Applications to Increase Knowledge Retention and Work Performance: A Review of Literature. *Curēus* (Palo Alto, CA), 11(8), e5307-e5307. <https://doi.org/10.7759/cureus.5307>
- Tennyson, C. D., Smallheer, B. A., y De Gagne, J. C. (2022). Microlearning Strategies in Nurse Practitioner Education. *Nurse Educator*, 47(1), 2-3. <https://doi.org/10.1097/NNE.0000000000001083>
- Vizuite-Salazar, X. P., & Lárez-Lárez, A. R. (2021). Perspectiva de género en Educación Básica Superior y Bachillerato. *Alteridad. Revista de Educación*, 16(1), 130-141.
- vvaa. (2019). *Women who made a difference*. Burlington Books.
- Vila Carneiro, Z. (2020). Hacia la coeducación: análisis de los libros de Lengua Castellana y Literatura de 2.o de Bachillerato. *Aula de Encuentro*, volumen 22 (núm.2), pp. 86-112.
- Wang, T., Towey, D., Ng, R. Y., y Gill, A. S. (2021). Towards Post-pandemic Transformative Teaching and Learning: Case Studies of Microlearning Implementations in two Post-secondary Educational Institutions. *SN Computer Science*, 2(4), 271-271. <https://doi.org/10.1007/s42979-021-00663-z>

PROPUESTA DE PROYECTO EDUCATIVO PARA ADOLESCENTES CONTRA LA DESIGUALDAD Y VIOLENCIA DE GÉNERO DIGITAL EN REDES SOCIALES

LU ECHEVARRIA BENEDI

VIRGINIA DÍAZ GORRITI

Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

LARRAITZ N. ZUMETA SÁNCHEZ

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

JARA MENDIA

Universidad del País Vasco UPV/EHU)

1. INTRODUCCIÓN

Este proyecto de intervención social surge de una investigación cualitativa con estudiantes de ciencias sociales en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), que incluyó la realización de varios Focus Group (o grupo focal), guiados por psicólogas y trabajadoras sociales, con personas estudiantes de la UPV/EHU en carreras de ciencias sociales (Trabajo Social).

Los Focus Group, exploraron los roles de género y estereotipos en la sociedad. Los resultados indicaron que futuros profesionales carecen de conciencia sobre la desigualdad y violencia digital de género. Una parte de los participantes no identificaron mecanismos de perpetuación de roles de género ni detectaron desigualdades de género en las redes. Además, visibilizó la dificultad para reconocer violencia digital en redes sociales. Desde este aspecto, tanto la literatura reciente cómo las profesionales educativas, consideran que es un aspecto clave el desarrollo de nuevas masculinidades, la detección de los roles y estereotipos de género, y su interacción con la violencia de género ejercida hacia y para

las mujeres a través de las TICS (Garaigordobil, y Martínez-Valderrey, 2016; Flores, y Browne, 2017; Pérez, 2022).

Ante esto, es urgente equipar a los jóvenes con competencias críticas desde la perspectiva de género. Las investigadoras proponen un proyecto de intervención educativa para adolescentes basado en resultados de la investigación cualitativa. Así, nace esta propuesta de proyecto de intervención de educación no formal mediante píldoras formativas a través de talleres impartidos en el centro educativo de secundaria o ESO. Se estimó oportuno que esta edad, la de aquellas personas que cursan aproximadamente 3º y 4º de la ESO, fuera el núcleo de la intervención ya que se considera un estadio etario fundamental para asentar el desarrollo del sentido y pensamiento crítico con respecto a la desigualdad y la violencia digital en las redes sociales. Como dato elocuente se puede aducir que esta es la edad en la que la mayoría de las personas adolescentes del País Vasco comienzan a tener dispositivos móviles. A su vez, se estima que los 14 años es la edad media de acceso a las redes sociales en España y la edad mínima permitida legalmente sin autorización paterna, tal y como se recoge en el art. 13 del Real Decreto 1720/2007.

Según el INE (Instituto Nacional de Estadística, 2021), el 97,5% de menores de 10 a 15 años ha usado internet en los últimos tres meses; un 72,2% de niñas tiene un móvil con acceso a internet. Además, muchos de estos jóvenes han experimentado acoso digital, impactando en sus logros académicos, su autoestima y su bienestar mental. Estas experiencias normalizan la violencia entre jóvenes (Estrada et al., 2016) e invisibilizan la ciberviolencia, intensificando su presencia en relaciones femeninas adolescentes (Del Prete & Pantoja, 2022). Esto tiene efectos negativos sobre la salud mental de las personas más jóvenes, deriva en depresión, desajustes emocionales, desórdenes alimenticios, enfermedades crónicas, abandonos de domicilios y en algunos casos, comportamientos violentos y suicidio (Tarriño & García-Carpintero 2014; Ruiz, 2014; Del Prete, & Pantoja, 2022).

En base a todos estos datos y desde nuestra perspectiva, así como la de otros profesionales (p.ej., Donoso, Rubio, & Vilà, 2018), es necesario abordar esta problemática con la mayor celeridad posible, en este caso desde la educación secundaria, escenario social desde donde la vida

digital o la presencia en las redes sociales se convierte en un espacio autónomo y con menor restricción y supervisión paterna. Se debe tener en cuenta que con estas edades las redes sociales son arenas sociales y espacios de encuentro en los que las jóvenes hallan un escenario de exploración para conformar identidades subjetivas y colectivas, y donde empieza su andadura hacia la conformación de su futura personalidad, donde se asientan valores y creencias claves (Garaigordobil, y Martínez-Valderrey, 2016; Pérez, 2022).

La ciberviolencia de género es omnipresente en los entornos virtuales y, cuando las mujeres expresan sus opiniones en redes sociales, a menudo se enfrentan a reacciones violentas simplemente por ser mujeres (Estrada et al., 2016; Mellado & Rivas, 2017; Donoso et al., 2018). En la era postmoderna, la violencia digital subrepticia contra las mujeres persiste como una respuesta de aquellos que desean mantener privilegios y poder (Mellado & Rivas, 2017; Del Prete & Pantoja, 2022). Esta forma de violencia de género, menos visible en comparación con otras formas de violencia, se arraiga en edades tempranas (Castaño, 2015; Donoso et al., 2018; Del Prete & Pantoja, 2022). Así, la promoción de discursos violentos hacia las mujeres en línea no es solo un efecto del crecimiento digital, sino que se nutre de la actual crisis geopolítica, económica y sociocultural, agravando tensiones entre grupos (Estrada et al., 2016). Las corrientes políticas conservadoras, en crecimiento actualmente, y heteropatriarcales se fortalecen en respuesta a la lucha por los derechos de varios colectivos, intensificando la normalización de discursos de odio en entornos digitales (Mellado & Rivas, 2017; Del Prete & Pantoja, 2022). Una de las formas de violencia digital dirigida a las mujeres es el "gendertrolling", una forma de ataques misóginos y amenazas violentas (Matilla, 2013). Estas amenazas, junto con otras formas de cibermisoginia, contribuyen a un entorno digital tóxico que afecta la participación y seguridad de las mujeres (Ramiro & López, 2023). La ONU informa que el 95% de las conductas agresivas en línea se dirigen a las mujeres (ONU mujeres, 2015).

La creciente normalización de discursos violentos y de odio en las redes sociales y en internet plantea serias preocupaciones sobre su impacto en la juventud. Investigaciones recientes (García y Mindek, 2021; Ramiro

y López, 2023) resaltan que estos discursos, aunque parezcan inofensivos, favorecen un caldo de cultivo peligroso que permite idear, justificar, normalizar y aceptar actos discriminatorios y violentos; al tiempo que fomentan actitudes discriminatorias y violentas en la vida offline al crear una falsa percepción de apoyo social. En medio de una problemática de sociomisoginia, grupos de investigación (Ruiz-Repullo, 2022; Mondragón y Trigueros, 2023) se preguntan a cerca de su relación con el inquietante aumento de cifras sobre agresiones sexuales en menores de edad, y de la violencia sexual contra las adolescentes por sus congéneres.

Además, ha de ser tenido en cuenta que no solo se está hablando del daño infligido a las víctimas y sus seres queridos, sino del perturbador índice de violaciones de menores a menores que se están produciendo en el estado español, que consecuentemente ha despertado la alarma e inquietud social, y que ha redundado en la cercenadura y restricción de la libertad de movimiento, pensamiento y exposición de ideas de las jóvenes mujeres. Así pues, todo este contexto altamente hostil, demuestra la pertinencia de nuestro diseño de proyecto de intervención que pretende dar a conocer las situaciones de desigualdad que se perpetúan y se normalizan en las redes sociales, ayudando a que el estudiantado de tercero de la ESO pueda identificarlo y potencien valores que no discriminen a la mujer (Ramiro y López, 2023).

Analizando y espejeando la realidad desde el otro lado, Flores y Browne (2017) consideran que se debería de aprovechar este uso de las redes sociales para fomentar esa transformación y por ende promover la erradicación del patriarcado, pues es considerado como la base radical de estas violencias sufridas. Además, Blanco Ruiz, M. Ángeles. (2015) reconoce que las redes han favorecido el empoderamiento de las mujeres, “nos ha aportado mayor visibilidad a los discursos y fomentado una mayor participación.”

Sin embargo, también se perpetúan los intereses del patriarcado y se violan los derechos de las mujeres. Ejemplo referencial de la opresión de la mujer en las redes sociales es “La Marcha de las Putas”. En este movimiento, las administradoras como sus publicaciones son bloqueadas constantemente debido a las denuncias de las personas usuarias de

Facebook. Otra muestra más de la violencia que se ejerce contra las mujeres son también las amenazas o discursos de odio que reciben las mujeres feministas por expresar su punto de vista. Por todo esto, podemos afirmar que el espacio digital es un reflejo de nuestra sociedad, con el agravante de que muchas de las personas que ejercen violencia digital se esconden tras un perfil falso.

Cabe destacar que las personas somos vulnerables a ciberataques, y que no hay una legislación que nos proporcione una seguridad, y en el caso de los ciberacosadores una ley que les disuada de atacar o vulnerar la privacidad o la libertad de opinión. Por ello resultan necesarias siempre las acciones preventivas en este ámbito, siendo precisa la educación en valores de igualdad de género para prevenir este tipo de delitos (Laínez, 2022).

Así, la emergencia y relevancia de la difusión de un caso de acoso en el ámbito escolar, crece directamente con la gravedad del mismo hacia la víctima. Se tiende a poner todo el foco en las consecuencias del acoso, pero poco en las causas y en los agentes que lo conforman (Ergueta, y Francisco, 2022). Lucena Cid (2019) exige nuevos mecanismos de protección suficiente ante el mundo digital por el que nuestras vidas y nuestros datos personales se expanden sin control ni seguridad. Además, cada vez está más extendido y normalizado el ejercicio de la violencia per se al hacer el uso de internet en niños y adolescentes, y en muchas ocasiones no se cuenta con la seguridad y supervisión adecuadas, lo que puede acarrear consecuencias a la hora prevenir posibles peligros. (Ferrández y Hermoso, 2022). Mientras se generan estos mecanismos de protección, es imperativo que eduquemos a la juventud para que no reproduzcan conductas violentas, vejatorias o que fomenten la desigualdad, y proporcionarles las herramientas para que puedan prevenir estas situaciones. Es por esto que nuestro trabajo se fundamenta en la teoría queer (Clúa 2007; Saxe, & Rubino, 2022), la cual sostiene que los géneros, las identidades sexuales y las orientaciones sexuales no están esencialmente inscritos en la naturaleza biológica humana, sino que se retoma la idea de lo queer en diálogo y disputa con la categoría disidencias sexuales, por tanto, como resultado de una construcción social que varía en cada sociedad de acuerdo a la clasificación hecha por Ritzer (2002),

se dividen en teorías macrosociales del género y microsociales del género.

2. MARCO NORMATIVO

En la Constitución de 1978 y en la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres se recoge la necesidad de una igualdad real, y de una igualdad efectiva materializada. Además, gracias a la ley 4/2005, de 18 de febrero, para la Igualdad de Mujeres y Hombres, obliga a todas las entidades públicas o que reciban dinero público, al cumplimiento de esta ley y de todas aquellas que velen por la igualdad. Este marco ampara las acciones, proyectos y planes que promueven la igualdad entre hombres y mujeres. Así, todos los centros educativos públicos deberían tener diversos programas o actividades que fomenten la igualdad, por lo que hemos propuesto al ayuntamiento de Vitoria que nos facilite implementar este proyecto como piloto en el centro educativo IES los Herrán o Herrandarrak

3. ÁMBITO/ÁREA

El ámbito de intervención se sitúa en el contexto educativo, con un enfoque claramente preventivo y sensibilizador.

4. JUSTIFICACIÓN

A lo largo de la historia, las mujeres han enfrentado restricciones que las excluían de la esfera pública, limitando su participación y perspectivas. Cuando intentan participar en el espacio público, se encuentran con penalizaciones patriarcales como acoso, intimidación y censura. Estas penalizaciones reflejan cómo las normas de género y el poder patriarcal reducen la libertad y seguridad de las mujeres. La igualdad de género y empoderamiento son esenciales para abordar este problema. Aunque las leyes han evolucionado, la juventud aún normaliza la desigualdad y violencia hacia las mujeres, especialmente en las redes sociales. Estas plataformas ofrecen espacios para el empoderamiento, pero también reproducen patrones patriarcales y exponen a las personas a escarnio público.

La falta de educación sobre tecnología también expone a los jóvenes a peligros en línea, como el ciberacoso y la violencia de género.

A través de la sensibilización y reflexión colectiva, el proyecto busca arrojar luz sobre la importancia de la igualdad de género y el respeto hacia las mujeres en el contexto digital. Aspira a lograr un impacto positivo que, aunque pueda parecer modesto, aporte un grano de arena a la gestación de un cambio social. Al abordar los prejuicios y la violencia en línea, se busca no solo crear un ambiente más seguro y justo para las mujeres en los espacios digitales, sino también generar una transformación que en primera instancia afecte a las personas jóvenes participantes, pero también a su entorno. En última instancia, los proyectos educativos basados en los derechos humanos deben hacerse presentes como un pilar fundamental en la lucha constante por la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres en todos los ámbitos de la vida.

4. PROYECTO EDUCATIVO

4.1. OBJETIVO

El propósito de este proyecto educativo es capacitar a los jóvenes participantes con las habilidades necesarias para identificar, analizar y resaltar las instancias de desigualdad de género y actos de violencia dirigidos a las mujeres en el entorno de las redes sociales. Con este fin en mente, se han definido cuatro objetivos específicos:

1. Sensibilizar al alumnado sobre los roles de género y estereotipos, así como sus consecuencias.
2. Desarrollar la capacidad de identificar situaciones de desigualdad de género en las redes sociales, promoviendo una mirada crítica y reflexiva.
3. Visibilizar los roles de género existentes y su difusión en las redes sociales, aumentando la conciencia sobre su presencia en línea.
4. Capacitar a los participantes en la detección y prevención de la violencia de género en el entorno de las redes sociales, empoderándolos para actuar de manera proactiva y segura.

4.2. DESTINATARIOS

4.2.1. Población potencialmente destinataria

El grupo al que este proyecto educativo se dirige de manera primordial es el alumnado del IES los Herrán, compuesto por jóvenes con edades comprendidas entre los 13, 14 y 15 años, quienes participarán activamente en todas las etapas de este proyecto.

4.2.2. Población destinataria directa:

Se establece como criterio que el grupo mínimo para la implementación efectiva del proyecto sea de 20 individuos, con la posibilidad de ampliar hasta un máximo de 26 participantes, garantizando así un ambiente óptimo para la dinámica grupal y el intercambio de experiencias.

4.3.3. Población beneficiaria directa:

Los protagonistas de la repercusión directa serán los participantes en el proyecto, junto con sus círculos cercanos de amigos y familiares, quienes se verán influenciados por las vivencias y aprendizajes de los jóvenes involucrados en la iniciativa.

4.4.4. Población beneficiaria indirecta:

La dimensión del impacto se expandirá más allá del grupo directamente involucrado, alcanzando al conjunto de estudiantes del centro educativo. La naturaleza de las redes sociales utilizadas por los jóvenes favorecerá la difusión de los contenidos y experiencias, convirtiendo a los participantes en agentes activos en la promoción de un cambio positivo en la comunidad estudiantil.

4.3. LOCALIZACIÓN

4.3.1. Macro Localización

El proyecto se llevará a cabo en el barrio de Aranbizkarra, ubicado en la ciudad de Vitoria-Gasteiz, en la Comunidad Autónoma del País Vasco (CCAA de Euskadi), específicamente en la provincia de Araba.

Aranbizkarra se caracteriza por su perfil obrero y cuenta con una población total de 10,290 habitantes, de los cuales el 20% corresponde a menores de edad. De acuerdo con el estudio del Eustat del 2022, aproximadamente el 10% de la población son inmigrantes de países fuera de la Unión Europea, lo que nos exige incorporar una perspectiva multicultural y descolonizada al desarrollar proyectos educativos, al menos que no se basen en una perspectiva eurocentrista, para incorporar también la mirada de las personas jóvenes de otras culturas y evitar disonancias o choques culturales no necesarias.

4.3.2. Micro Localización

Las actividades se llevarán a cabo en los centros educativos de secundaria IES los Herrán o Herranak, que se ubican en la ciudad de Vitoria-Gasteiz. Para la realización de los talleres que conforman el proyecto, se aprovechará el gimnasio multiusos.

La elección de este espacio responde a la intención de romper con la rutina habitual de las clases como espacio estructurado y para motivar al alumnado. Este espacio cuenta con la infraestructura necesaria, incluyendo un proyector. El gimnasio estará acondicionado con sillas con brazos, dispuestas en forma de semicírculo, que permitirán una distribución cómoda y facilitarán la movilidad, especialmente en casos de dinámicas que involucren movimiento. Además, cabe destacar que no existen barreras arquitectónicas que obstaculicen el acceso o la salida, asegurando la inclusión de todas las personas, incluyendo personas con diversidad funcional.

4.5. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo este proyecto educativo, se ha utilizado una combinación de metodología cualitativa y cuantitativa, aplicadas en diversas etapas, desde el análisis y diagnóstico inicial hasta la planificación, ejecución y evaluación.

El plan de actividades abarca una variedad de dinámicas y ejercicios cuidadosamente estructurados para impulsar el aprendizaje de manera efectiva. Estas estrategias incluyen el rol playing, donde los

participantes asumen roles para explorar situaciones desde diferentes perspectivas; la técnica Phillips 66, que divide al grupo en subgrupos para discutir y llegar a conclusiones en intervalos de tiempo determinados; y las reflexiones en grupo, que facilitan un espacio de diálogo y análisis colectivo.

4.5.1. Organización y secuenciación:

Las actividades giran en torno al (auto)conocimiento y su vinculación con las redes sociales y los roles de género. La estructura de cada sesión será consistente y se documentará en el diario de campo del observador:

1. Bienvenida y recapitulación de la sesión anterior o aclaración de dudas si es necesario.
2. Presentación de actividades programadas para ese día.
3. Desarrollo de las dinámicas programadas para el día.
4. Reflexión y discusión sobre las experiencias vividas y los aprendizajes obtenidos.
5. Síntesis y compromiso con el aprendizaje adquirido en sus interacciones.
6. Despedida.

En cada sesión, dos profesionales, Técnicos en Educación Social (TS) estarán presentes: una persona como facilitadora y la otra en un rol de observadora, siendo ésta la encargada de registrar la información en el diario de campo.

Las actividades que se van a realizar son de (auto) conocimiento y están vinculadas a las redes sociales y los roles de género, apoyándose en diversas herramientas como vídeo y dinámicas.

4.5.2. Agrupamiento

- Gran grupo para las reflexiones grupales.
- Philips 66. Técnica de dinámica de grupos que se basa en la organización grupal para elaborar e intercambiar información mediante una gestión eficaz del tiempo. Un grupo grande se

divide en subgrupos de 6 personas para discutir durante 6 minutos un tema y llegar a una conclusión.

Difusión del proyecto

Se ha creado un cartel informativo (ver ANEXO 1) para destacar los aspectos clave del proyecto y aumentar su visibilidad. La difusión también se realizará a través de los tutores para informar a los padres, obteniendo las autorizaciones necesarias debido a la edad de los participantes. A pesar de la prohibición actual del "Pin parental" a nivel estatal, se ofrecerá información adicional a las familias para aclarar conceptos y facilitar la comprensión del proyecto. La visibilidad se ampliará mediante carteles en el IES de Hernani, en la página web y redes sociales del centro, incluyendo Facebook e Instagram.

5. PLANTEAMIENTO DE LA ACTIVIDAD

5.1. CREACIÓN DE ACTIVIDADES GRUPALES PARA LA DECONSTRUCCIÓN DE LOS ROLES DE GÉNERO EN LAS REDES SOCIALES Y LA ERRADICACIÓN DE LAS MISMAS

Objetivo: Fomentar la deconstrucción de los roles de género presentes en las redes sociales y promover su erradicación a través de la creación de actividades grupales. Se busca involucrar activamente a los participantes en la exploración y desarticulación de los roles de género arraigados en las plataformas digitales. Mediante la creación de actividades grupales, se brindará la oportunidad de analizar críticamente cómo se manifiestan estos roles y cómo pueden ser desafiados.

La actividad se organizará en dos bloques principales, cada uno con subbloques que abordarán aspectos clave de la problemática y su contrarresto.

Bloque 1: Analizar las situaciones de desigualdad en las redes sociales

Subbloque 1: Visibilizar los roles de género existentes y su difusión en las redes sociales:

- En este subbloque, se utilizarán herramientas como cinefóruns y charlas coloquio para examinar y visibilizar los roles de género presentes en las redes sociales.
- Se promoverá la reflexión a través de ejemplos como el vídeo "#ComoNiña" de Always, así como el análisis de caricaturas de roles de género. La charla coloquio "¿Qué son los roles de género?" brindará un enfoque educativo.
 - Cineforum ¿Qué significa hacer algo #ComoNiña? | Always - YouTube
 - Cineforum Caricatura de los Roles de Género
 - Charla coloquio ¿Qué son los roles de género?

Subbloque 2: Identificar situaciones de desigualdad de género en redes sociales:

Mediante un Vídeo Fórum que abordará el tema de la brecha de género en la tecnología, se instigará a la identificación de situaciones de desigualdad de género en el ámbito digital.

- Vídeo Forum Hackear la brecha de género, mujeres y tecnología. | Cecilia Ribecco | TEDxUNL

Bloque 2: Concienciar a la juventud de Vitoria sobre la problemática existente en cuanto a la violencia hacia las mujeres en las redes sociales:

Subbloque 3: Sensibilizar al alumnado de secundaria sobre la violencia de género y sus consecuencias:

En este subbloque, se emplearán cinefóruns y testimonios para sensibilizar a los estudiantes sobre la violencia basada en el

género. En esta fase, se aspira a que los estudiantes adquieran conocimiento sobre la violencia de género, pero sobre todo a que desarrollen una profunda comprensión de su impacto humano y social, impulsando una mayor conciencia de las dinámicas subyacentes y del proceso circular de la violencia, y así, desarrollar una visión más profunda y crítica de cómo estas dinámicas afectan a las personas y cómo pueden ser combatidas.

Los vídeos "Violencia Basada en Género | Parte I" y "La sociedad aún no entiende lo que es la violencia de género" brindarán perspectivas enriquecedoras.

- Cineforum: Violencia basada en el género #25N | Violencia Basada en Género | Parte I
- Cineforum "La sociedad aún no entiende lo que es la violencia de género". Marina Marroquí, educadora social

Subbloque 4: Capacitar para detectar y prevenir la violencia de género en las redes sociales.

A través de recursos como cinefóruns, talleres de lectura y debates, se capacitará a los participantes para identificar y prevenir la violencia de género en el entorno digital. En esta etapa, las personas participantes se sumergirán en el análisis de las redes sociales con el propósito de reconocer y comprender las diversas formas en que se manifiesta la desigualdad de género en este entorno digital. A través de ejemplos y ejercicios interactivos, se buscará despertar la conciencia sobre estas problemáticas y fomentar una mirada crítica hacia las dinámicas de género presentes en la esfera virtual.

Las herramientas como el taller de lectura "Pillada por ti" y el debate "Violencia digital | Cambiá El Trato" fortalecerán su comprensión y habilidades.

- Cineforum: Tipos de violencia digital Tipos de violencia digital - Intro con Tere

- Taller de lectura: Pillada por ti. https://violenciagenero.igualdad.gob.es/sensibilizacionConciencia-cion/campannas/otromaterialGobierno/comics/docs/Pilladaporti_castellano.pdf
- Debate: Violencia digital | Cambiá El Trato
- Testimonios Violencia de Género Digital

6. PLAN OPERATIVO: DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN

La intervención se divide en dos áreas principales: la primera trata sobre la identificación de roles de género en las redes sociales y su propagación, y la segunda se enfoca en sensibilizar a los jóvenes de Vitoria sobre la violencia en línea hacia las mujeres. El proyecto consta de 8 sesiones, cuyo contenido y planificación se detallan en la sección

- Fecha y duración de la sesión.
- Objetivos específicos que contribuye a alcanzar.
- Materiales.
- Desarrollo de la sesión: actividades, metodología empleada y duración de cada una de las actividades.

En este plan, cada sesión está diseñada para sus objetivos específicos en línea con las áreas temáticas propuestas (Tabla 2 y Tabla 3). La metodología empleada abarca desde cine fórums y análisis de contenido hasta talleres y debates, buscando crear una experiencia participativa y enriquecedora que fomente la concienciación y transformación de creencias y valores. Los materiales requeridos se adecúan a las actividades planteadas y contribuyen al proceso de aprendizaje y concienciación de los participantes. En la siguiente tabla se presentará la ficha de las sesiones (Tabla 1).

TABLA 1. Ficha de las sesiones (actividades)

PRESENTACIÓN DE LOS TALLERES	10 de septiembre
DURACIÓN	1h 30' (13:00 - 14:30)
OBJETIVOS	Informar sobre los temas a tratar. Conocer la dinámica, las personas que conforman el grupo y los conocimientos que tienen sobre el tema.
MATERIALES	Ovillo de lana, prueba diagnóstica, folios y rotuladores
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	Dinámica de presentación 15' Ovillo de lana, el objetivo es la presentación. Los/las participantes se disponen en círculo. Se toma un ovillo de lana y se le arroja hacia una persona del grupo al azar que se presenta a sí mismo, cuando concluye, lo arroja a otra persona reteniendo la punta del ovillo y así, hasta llegar al último. Terminar concluyendo la conexión que se da a través de la red que hemos tejido y el trabajo que podemos realizar con ella.
	¿De dónde partimos? 15' Compartir con el grupo los conocimientos que tiene cada componente sobre los roles de género y redes sociales.
	Realizar la prueba diagnóstica 15' Realizar la prueba (anexo 2), recoger los datos y hacer una puesta en común.
	Presentación del proyecto y calendario. Consensuar acuerdo de funcionamiento grupal 30'.
	Cierre 15', Reflexión grupal sobre las cosas que hemos aprendido y de cómo se han sentido

TABLA 2. BLOQUE 1: Detalle de las sesiones 1, 2, 3 y 4.

SESIÓN 1	17 de septiembre
DURACIÓN	1h 30' (13:00 - 14:30)
OBJETIVOS	Visibilizar los roles de género existentes así como su modo de difusión en las redes sociales.
MATERIALES	Proyector, rotuladores, papel, pizarra
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	Bienvenida y recordar las conclusiones a las que llegó el grupo el día anterior, es en este caso remarcar los acuerdos de funcionamiento. 15'
	Lluvia de ideas 10' Diferencias entre un niño y una niña.
	Video Forum, ¿Qué significa hacer algo #ComoNiña? Always - YouTube Visualización del corto 5'.
	Análisis del video con la técnica de dinámica Phillips 66, 20' Puesta en común 10'
	Debate 30' ¿Perpetuamos esa imagen? Ej. Lloras como una niña.

	Cierre 10', Reflexión grupal sobre las cosas que hemos aprendido y de cómo se han sentido
SESIÓN 2	24 de septiembre
DURACIÓN	1h 30' (13:00 - 14:30)
OBJETIVOS	Visibilizar los roles de género existentes así como su modo de difusión en las redes sociales.
MATERIALES	Cuento, folios, rotuladores, telas y disfraces.
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	Bienvenida y recordar las conclusiones a las que llegó el grupo el día anterior, 5'.
	Cineforum Caricatura de los Roles de Género
	Análisis de cuento con la técnica de dinámica Phillips 66, 20'. Puesta en común 10'.
	Role playing, 35'. Por grupos vamos a escenificar diferentes profesiones (el resto del grupo las tendrán que adivinar y variaran en su sexo, ejemplo secretario: tendemos a llamarle ejecutivo, sin embargo si decimos que es mujer lo asociamos a un trabajo menos importante.
	Cierre 10', Reflexión grupal sobre las cosas que hemos aprendido y de cómo se han sentido
SESIÓN 3	1 de octubre
DURACIÓN	1h 30' (13:00 - 14:30)
OBJETIVOS	Visibilizar los roles de género existentes así como su modo de difusión en las redes sociales.
MATERIALES	Rotuladores y folios
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	Bienvenida y recordar las conclusiones a las que llegó el grupo el día anterior, 5'.
	Reflexión, 10': Lluvia de ideas: ¿Cómo se transmiten los roles de género? y ¿Qué ocurre cuando no se cumplen las expectativas impuestas por los roles de género?
	Cineforum Caricatura de los Roles de Género Debate 30'
	Charla coloquio ¿Qué son los roles de género? Philips 66, 20' de las ideas clave de este bloque.
	Cierre 15', Reflexión grupal sobre las cosas que hemos aprendido y de cómo se han sentido
SESIÓN 4	8 de octubre
DURACIÓN	1h 30' (13:00 - 14:30)
OBJETIVOS	Identificar situaciones de desigualdad de género en redes sociales.
MATERIALES	Proyector
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	Bienvenida y animar a que el grupo comparta alguna reflexión, 5'.
	Video Forum Hackear la brecha de género, mujeres y tecnología. Cecilia Ribeco TEDxUNL Una vez visionado, por Phillips 66 recopilaran las desigualdades que han detectado. Puesta en común en gran grupo.

	Lluvia de ideas de situaciones que se han vivido.
	Cierre 10', Reflexión grupal sobre las cosas que hemos aprendido y de cómo se han sentido

TABLA 3. BLOQUE 2: Detalle de las sesiones 1, 2, 3 y 4

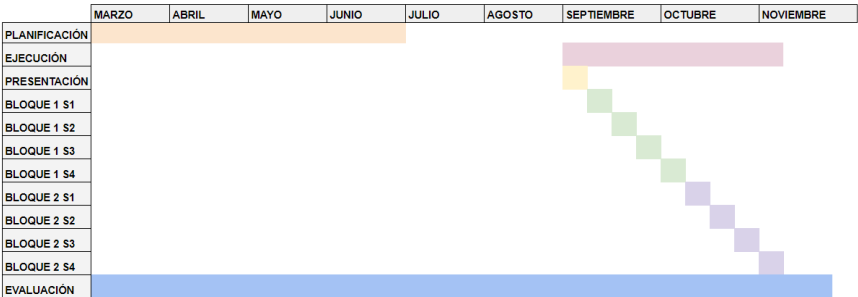
SESIÓN 1	15 de octubre
DURACIÓN	1h 30' (13:00 - 14:30)
OBJETIVOS	Sensibilizar al alumnado de secundaria sobre la violencia de género, y sus consecuencias.
MATERIALES	Proyector, portátil, rotuladores y folios.
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	Bienvenida y animar a que el grupo comparta alguna reflexión, 5'.
	¿Qué tipos de violencia identificamos? Phillips 66, 15'
	Cineforum: Violencia basada en el género, #25N Violencia Basada en Género Parte I
	Debate sobre lo tratado en el video, 20'.
	Cierre 10', Reflexión grupal sobre las cosas que hemos aprendido y de cómo se han sentido
SESIÓN 2	22 de octubre
DURACIÓN	1h 30' (13:00 - 14:30)
OBJETIVOS	Sensibilizar al alumnado de secundaria sobre la violencia de género, y sus consecuencias.
MATERIALES	Proyector, portátil, rotuladores y folios de colores.
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	Bienvenida 5'.
	Cineforum "La sociedad aún no entiende lo que es la violencia de género". Marina Marroquí, educadora social, 40'.
	Lluvia de ideas, ¿Qué podemos hacer desde lo micro para cambiarlo? 30'.
	Cierre 15', Reflexión grupal sobre las cosas que hemos aprendido y de cómo se han sentido
SESIÓN 3	29 de octubre
DURACIÓN	1h 30' (13:00 - 14:30)
OBJETIVOS	Erradicar situaciones de desigualdad o discriminación en el ámbito deportivo.
MATERIALES	Proyector, rotuladores y folios.
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	Bienvenida 5'.
	Cineforum: Tipos de violencia digital Tipos de violencia digital - Intro con Tere
	Taller de lectura: Pillada por ti. Lectura 20'.
	En la lluvia de ideas, identificar los tipos de violencia digital.
	Debate en un gran grupo, Violencia digital Cambiá El Trato 20'.
	¿Nos enfrentaríamos ante nuestro entorno si se dan estas situaciones? ¿Qué nos motiva/impide?
	Cierre 15', Reflexión grupal sobre las cosas que hemos aprendido y de cómo se han sentido

SESIÓN 4	5 de noviembre
DURACIÓN	1h 30' (13:00 - 14:30)
OBJETIVOS	Evaluar el programa y los conocimientos adquiridos por el alumnado.
MATERIALES	Folios y rotuladores.
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	Bienvenida 5'.
	Dinámica de la línea de la vida, 40'.
	Se reparten trozos de papel. Y se les invita a hacer un viaje en el tiempo. Para ello se dispone una línea en el suelo, y se marcarán tres hitos temporales. El primer momento que recordarán es cuando se enteraron de que iban a venir: ¿Qué esperaban? ¿Qué sentían? ¿Qué expectativas tenían?. El segundo momento es cuando ya empezamos a conocernos e hicimos las primeras sesiones. ¿Seguían pensando lo mismo? ¿Cumplimos las expectativas? ¿Cómo nos sentimos?. El tercer momento, es el actual, el cierre. ¿Qué me llevo de estas semanas? ¿que he aprendido? ¿Esta formación ha cambiado algo mi forma de ver/entender la vida?
	¿Qué me gustaría compartir con las demás?
	Autoevaluación (anexo 3) 20'.
	Encuesta de satisfacción (anexo 4) 10'.
	Cierre 15', Aclarar las dudas que hayan podido surgir e invitar a que digan en el cierre cómo se han sentido durante este tiempo.

7. TEMPORIZACIÓN

El proyecto se desarrollará a lo largo de 8 semanas lectivas, con sesiones grupales semanales de una hora y media cada una. El cronograma se ha estructurado de la siguiente manera para lograr una progresión coherente. A continuación se detalla mediante el diagrama de Gantt la temporalidad del proyecto de intervención.

FIGURA. 1. Cronograma del proyecto de intervención.



El gráfico muestra la temporalidad del proyecto. Elaboración propia.

Primera sesión: Sesión de presentación y establecimiento de objetivos.

Segunda a Cuarta sesión: Durante estas tres sesiones, se abordará el primer objetivo general del proyecto, centrado en analizar las situaciones de desigualdad en las redes sociales. Se explorarán y discutirán los roles de género existentes y su difusión en este entorno.

Quinta a Séptima sesión: En las siguientes tres sesiones, se trabajará en el segundo objetivo general, que se enfoca en concienciar a la juventud sobre la problemática de la violencia hacia las mujeres en las redes sociales. Se sensibilizará al alumnado sobre la violencia de género y se capacitará para detectar y prevenir situaciones de este tipo en línea.

Octava sesión: En la última sesión del proyecto, se llevará a cabo un cierre significativo. Además de finalizar con un repaso general y reflexiones finales sobre lo aprendido, se aprovechará para realizar una autoevaluación de los conocimientos y las perspectivas interiorizadas durante el desarrollo del proyecto.

Este cronograma ha sido diseñado para permitir un enfoque estructurado y gradual en la consecución de los objetivos generales del proyecto. Con una duración simulada inferior a un trimestre escolar.

8. RECURSOS NECESARIOS

8.1. RECURSOS HUMANOS:

Se contará con dos profesionales con formación en trabajo social o educación social para llevar a cabo el desarrollo del taller. Además de las 12 horas de impartición por taller, se requerirá un tiempo previo de preparación y traslados, por lo que se estima en 2,5 horas por cada hora de taller sumando un total de 42 horas para cada profesional. El precio para el presupuesto se estima según el precio oficial del colegio profesional.

8.2. RECURSOS MATERIALES:

Para la ejecución de este taller, se han considerado diversos recursos materiales esenciales y desarrollar el taller de forma exitosa:

- Espacio: Se utilizará el gimnasio escolar como aula, con sillas de pala para interacciones grupales.
- Materiales: Se requerirán rotuladores, bolígrafos, tijeras, folios, telas, disfraces, ovillos de lana y cinta adhesiva para actividades creativas.
- Recursos tecnológicos: Profesionales necesitarán ordenador, proyector y conexión a internet para presentaciones visuales y guiar a los participantes.

9. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

La evaluación desempeña un papel crucial en el proceso educativo, permitiendo medir el progreso, la efectividad y la satisfacción de los participantes. En este programa, se ha considerado una evaluación de tres momentos temporales con instrumentos cualitativos como cuantitativos para obtener una comprensión exhaustiva y equilibrada de los resultados, el cambio en creencias y valores, así como la experiencia de participación de las personas implicadas.

9.1 MOMENTOS DE EVALUACIÓN

- Evaluación Diagnóstica: Se realizará durante la sesión de presentación del taller. Su propósito es comprender las habilidades, conocimientos y percepciones iniciales de cada participante. Permite adaptar el contenido según las necesidades individuales.
- Evaluación Continua: Se incluirá el análisis de los feedback en los cierres de cada sesión y los registros de observación de una de las profesionales a cargo. Ayudará a ajustar la dinámica del taller y asegurar que los participantes asimilando los conceptos presentados.
- Evaluación Final: Al finalizar el taller, una réplica de la evaluación inicial con la incorporación de una breve encuesta de satisfacción. Permite recoger la percepción de las personas participantes sobre los objetivos establecidos y su satisfacción.

9.2 INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Cualitativos:

- Observación Cualitativa: La observación semi-estructurada captura aspectos subjetivos en el taller. Un profesional realizará observación cualitativa en cada sesión, recogiendo participación, emociones y compromiso de los asistentes. Tomarán notas detalladas, incluyendo discusiones, respuestas, preguntas y momentos destacados.
- Análisis de Contenido: Se revisará y analizará los materiales generados durante las sesiones, así como los resultados de los ejercicios en grupo y actividades permitiendo identificar patrones y temas emergentes.

Cuantitativos:

- Prueba de Autoconocimiento: Sobre conocimientos y creencias acerca de las situaciones de desigualdad y violencia contra las mujeres en las redes sociales. Estas pruebas serán respondidas en dos momentos temporales, al inicio y al final del programa.
- Encuesta de Satisfacción: Una encuesta estructurada puede incluir preguntas con escalas de Likert para medir el grado de satisfacción de los participantes.
- Registro de Datos Cuantitativos: Se registrarán de forma continua datos numéricos, como la asistencia, la puntualidad y el número de solicitudes.

10. BIBLIOGRAFÍA

- Blanco Ruiz, M. Ángeles. (2015). Implicaciones del uso de las redes sociales en el aumento de la violencia de género en adolescentes. *Comunicación Y Medios*, (30), Pág. 124 – 141. <https://doi.org/10.5354/rcm.v0i30.32375>
- Bonavitta, P., Hernández, J. de G., y Camacho Becerra, J. E. (2015). Mujeres, feminismos y redes Cantabria, U. de. (s. f.). Tamayo: “Los estereotipos sobre las mujeres musulmanas se desmontan en las primaveras árabes, donde fueron las grandes protagonistas”. Recuperado 28 de septiembre de 2022, de https://web.unican.es/noticias/Paginas/2019/julio_2019/Curso-islam.aspx
- Castaño, L. (2015) Construir y comunicar un “nosotras” feminista desde los medios sociales. Una reflexión acerca del ‘feminismo del hashtag’. Commons. *Revista de Comunicación y Ciudadanía Digital*, 4(2) 7. Cádiz
- Clúa Ginés, I. (2007). Actúa (te): una aproximación a las teorías queer. *Actúa (te): una aproximación a las teorías queer*, 99-115.
- Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978, núm. 311, pp. 29313 a 29424.
- Del Prete, A. y Pantoja, S. R. (2022). La invisibilización de la violencia de género en las redes sociales. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 11(2), 124-143.
- Donoso, T., Rubio, M.J., Vilà, R.(2018) La adolescencia ante la violencia de género 2.0: Concepciones, conductas y experiencias. *Educación XXI* 21(1), p. 109-133. ISSN 1139-613X. <https://doi.org/10.5944/educXXI.20180>
- Ergueta, J., y Francisco, J. (2022). Análisis de la evolución del acoso escolar desde la LOGSE hasta la LOMLOE. [Trabajo fin de máster]. Universidad Europea Canarias. Facultad de Ciencias Sociales. España.
- Estrada, O., Zárate, G., Izquierdo, I. Género (2016) Violencia y el discurso del (cyber) bullying en el nivel de educación media superior. Opción: *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*. 32 (13), p. 954-978, Maracaibo -ISSN 1012-1587. <https://produccioncientificaluz.org/index.php>
- Ferrández Sampietro, I., y Hermoso Traba, R. (2022). Una revisión bibliográfica acerca de la problemática del ciberacoso mediante las Redes Sociales. [Trabajo fin de grado]. Universidad de Zaragoza. España. Disponible en <https://zaguan.unizar.es/record/124909>
- Flores, P. y Browne, R. (2017). Jóvenes y patriarcado en la sociedad TIC: Una reflexión desde la violencia simbólica de género en redes sociales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), pp. 147-160.

- Garaigordobil, M., y Martínez-Valderrey, V. (2016). Impact of cyberprogram 2.0 on different types of school violence and aggressiveness. *Frontiers in Psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00428>
- García A., Vives A., Expósito C., Pérez-Rincon S., López L., Torres G. y Loscos E. (2012). Velos, burkas...moros: estereotipos y exclusión de la comunidad musulmana desde una perspectiva de género. *Investigaciones Feministas*, 2, 283-298.
- Instituto Nacional de Estadística, (2021). Porcentaje de menores usuarios de TIC. Recuperado 13 de noviembre de 2022, de https://www.ine.es/jaxi/Tabla.htm?path=/t00/mujeres_hombres/tablas_1/10/&file=c06002.px&L=0
- Láinez Rosales, Alexandra Elizabeth (2022). El cyber bullying como indicador de maltrato en el contexto del derecho a la integridad, art. 50 del Código Orgánico de la Niñez y Adolescencia. [Tesis] La Libertad. Universidad Estatal Península de Santa Elena. Matriz. Instituto de Postgrado. 32p.
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. BOE 23 de marzo de 2007.
- Lucena Cid, I. V. (2019). Las Nuevas Tecnologías y su impacto en los Derechos Humanos. Hacia un nuevo enfoque. *Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho*, 40, 128. Recuperado 28 de septiembre de 2022, <https://pdfs.semanticscholar.org/2d1d/710671f4b5c1fd5c4e15e71e9f7e7adaab81.pdf>
- Mantilla, K. (2013). Gendertrolling: Misogyny adapts to new media. *Feminist studies*, 39(2), 563-570.
- Mondragón, J., y Trigueros, I. (2023). Intervención con menores: Acción socioeducativa (Vol. 50). Narcea Ediciones.
- Ramiro, B. E., y Medrano, M. G. (2022). Agresiones virtuales y ciberacoso: Violencias de género en las redes sociales desde la experiencia de jóvenes y adolescentes. *VISUAL REVIEW. International Visual Culture Review/Revista Internacional de Cultura Visual*, 12(1), 1-14.
- Ramiro, B. E., y López, R. M. (2023). Nuevas formas de violencia y discursos de odio hacia las mujeres en juegos online multijugador. *Methaodos. Revista de ciencias sociales*, 11(1), m231101n01-m231101n01.
- Pérez Betancor, T. (2022). Influencia de la masculinidad hegemónica en la violencia de género ejercida a través de las TICS desde la perspectiva de los hombres jóvenes. [Trabajo fin de grado]. Universidad de la Laguna. Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación. España.
- Real Decreto 1720/2007, de 21 de diciembre, relativa al desarrollo de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de protección de datos de carácter personal. (BOE núm. 17, de 19 de enero de 2008 pp 13.)

- Ruiz, M. Á. B. (2014). Implicaciones del uso de las redes sociales en el aumento de la violencia de género en adolescentes. *Comunicación y medios*, (30), ág-124.
- Ruiz-Repullo, C. (2022). Lo que el consentimiento esconde. El deshielo de la violencia sexual en la adolescencia. *Revista Nuevas Tendencias en Antropología*, (13), 70-89.
- Saxe, F. N., y Rubino, A. R. (2022). *Literatura y género: perspectivas sexo-genéricas y estudios comparados sociales: Acceso, censura y potencialización*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Buenos Aires 2018.
- Tarriño Concejero, L., y García-Carpintero Muñoz, M. (2014). Adolescentes y violencia de género en las redes sociales. En el V Congreso Universitario Internacional Investigación y Género (pp. 426-439). SIEMUS (Seminario Interdisciplinar de Estudios de las Mujeres de la Universidad de Sevilla).

ANEXO I

CUESTIONARIO (GOOGLE FORMS): PRUEBA DIAGNÓSTICA

Este es un pequeño test para saber qué sabes sobre las redes sociales y los roles de género.

1. Año de nacimiento.
 - a. 2009.
 - b. 2008.
 - c. 2007.
2. Sexo.
 - a. Masculino.
 - b. Femenino.
 - c. No Binario.
3. ¿Tienes móvil propio?
 - a. No.
 - b. Sí, pero sin internet.
 - c. Sí, con acceso a internet.
4. ¿Utilizas internet con control parental?
 - a. No, no saben por donde navego.
 - b. No, pero solo puedo conectarme en las zonas comunes de la vivienda.
 - c. Sí, tengo ciertas páginas censuradas por mis padres.
5. ¿Crees que las redes son seguras para ti?
 - a. Sí.
 - b. No.
 - c. No lo sé.
6. ¿Crees que todo lo que se publica en redes sociales es fiable?
 - a. Sí.
 - b. No.
 - c. No lo sé.
7. ¿Sabes lo que son los roles de género?
 - a. Sí.
 - b. No.
 - c. No lo sé.
8. ¿Crees que se puede ejercer violencia en las redes?
 - a. Sí.
 - b. No.
 - c. No lo sé.

9. Si quieres añadir algún comentario,
(Texto libre)

ANEXO II

CUESTIONARIO (GOOGLE FORMS): AUTOEVALUACIÓN

¿Qué son los roles de género?

Son actitudes, actividades, tareas y responsabilidades que la sociedad define como masculinas o femeninas, y que las personas asumen en función de su sexo.

Es el rol que adoptamos en la sociedad, el cual elegimos libremente.

En la actualidad ya no existe eso.

¿Cuál de las siguientes afirmaciones es cierta sobre los roles de género?

Los roles de género son iguales en todas las culturas.

Los roles de género son inmutables y no cambian con el tiempo.

Los roles de género pueden variar entre diferentes sociedades y evolucionar con el tiempo.

¿Cómo se perpetúan los roles de género?

Se transmiten mediante los valores de la sociedad.

Mediante las redes sociales.

Las dos anteriores son correctas.

Las redes sociales han aumentado el número de relaciones consideradas tóxicas.

Si.

No.

No siempre.

Pedir que borres tu foto de perfil, controlar tus últimas conexiones, pedir que me des la contraseña del móvil o redes, está considerado.

Violencia vicaria.

Violencia obstétrica.

Violencia digital.

Es recomendable compartir fotos íntimas.

Si, si es de confianza.

No pasa nada por compartirla.

Es recomendable no compartir fotos íntimas ya que no tienes el control de su difusión.

¿Es delito compartir vídeos de otras personas sin su consentimiento?

No.

Sí tanto los que envían como los que reciben están cometiendo un delito.

Solo se comete un delito si tú también lo difundes..

Las redes sociales perpetúan los estereotipos y los roles género.

Ya no existen.

No.

Si.

¿Por qué es importante cuidar la privacidad en las redes sociales?

No importa si compartes información personal en línea.

Para proteger tu información de personas no autorizadas.

Compartir información personal en redes sociales es obligatorio.

¿Qué es la violencia de género digital?

Una forma de libertad de expresión.

El uso de tecnologías digitales para acosar, amenazar o discriminar a personas basándose en su género.

El intercambio amistoso de opiniones en línea sobre temas de género.

¿Cuál de los siguientes ejemplos podría considerarse violencia de género digital?

Compartir una opinión diferente a lo políticamente correcto en línea.

Enviar mensajes humillantes o graciosos sobre el género de una persona.

Publicar fotos de paisajes en redes sociales.

¿Qué significa “cosificación de la mujer”?

No estoy seguro/a.

Tratar a las chicas como si fueran solo objetos para mirar, no como personas completas.

Un invento de las feministas.

¿Puedes pensar en algo en las redes que haga que las chicas parezcan objetos en lugar de personas?

No se me ocurre.

Publicaciones que se fijan demasiado en cómo se ven las chicas en lugar de lo que hacen.

Cuando las chicas están quietas como un objeto.

¿Qué podrías hacer para ayudar a que las cosas sean más justas entre chicos y chicas?

No sé qué hacer.

Compartir cosas en línea que muestren que todos deben ser tratados por igual, y hablar con amigos sobre esto.

No me interesa mucho.

¿Cuál es el propósito del "gendertrolling" en las redes sociales?

Compartir información útil.

Expresar opiniones divertidas.

Atacar y molestar a personas de género diferente para dañar su imagen.

¿Qué es el doxxing?

No es algo importante, no afecta a nadie.

Pueden exponer imágenes de chicas guapas online.

No entiendo.

¿Cómo crees que los discursos de odio en línea pueden afectar a las personas en la vida real?

No creo que tengan relación con la vida real.

Pueden contribuir a actitudes negativas y discriminación en la sociedad.

No estoy seguro/a.

¿A que hace referencia el término "patriarcado"?

No tengo idea.

Sí, pero no estoy seguro/a de qué se trata.

Sí, y entiendo lo que significa.

¿Cuál crees que es el rol de las personas en la prevención de la violencia en línea?

No lo sé, no hay nada que pueda hacer contra eso.

Contribuir a un ambiente positivo denunciando cosas negativas y apoyando a otros.

No me interesa.

Si ves un comentario en línea que parece dañino, ¿qué podrías hacer?

Ignorarlo y seguir adelante. No tiene que ver conmigo.

Reportarlo y hablar con alguien de confianza sobre eso.

No lo he pensado.

ANEXO IV

CUESTIONARIO (GOOGLE FORMS): ENCUESTA DE SATISFACCIÓN

(siendo la valoración 1: “Pobre” a 5: “Excepcional”)

Pobre | Regular | Bueno | Muy bueno | Excepcional

¿Cómo valoras el taller? (selección del 1 al 5)

Valora las actividades que hemos realizado en el taller.

(selección del 1 al 5)

Valora el rol de las personas que han impartido el taller.

(selección del 1 al 5)

(siendo la valoración 1: “Nada” a 5: “Muchísimo”)

Nada | Poco | Bastante | Mucho | Muchísimo

En qué medida has sentido que este taller era algo necesario.

(selección del 1 al 5)

Valora en qué grado ha cambiado tu percepción sobre roles de género tras este taller. (selección del 1 al 5)

Valora en qué grado ha cambiado tu percepción sobre las redes sociales después de este taller. (selección del 1 al 5)

Valora en qué grado ha cambiado tu percepción sobre la violencia hacia las mujeres en las redes sociales.

(selección del 1 al 5)

¿En qué grado recomendarías el taller a tus amistades? (selección del 1 al 5)

¿En qué grado sientes un compromiso con promover la igualdad de género en las redes sociales? (selección del 1 al 5)

Escribe cualquier propuesta de mejora que quieras hacer

ANÁLISIS DE LAS CIBERVIOLENCIAS SEXUALES EN LOS ESPACIOS VIRTUALES: PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE CON ALUMNADO DE CRIMINOLOGÍA

ALBA ADÁ-LAMEIRAS
Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

Enseñar significa “transmitir conocimientos, ideas, experiencias, habilidades o hábitos a una persona que no los tiene” (R.A.E, s.f.). Pero históricamente, esa transmisión de conocimientos se realizaba bajo un estilo didáctico tradicional que buscaba alumnado pasivo (Collazo, 2022). Actualmente, el sistema universitario pretende romper con ese modelo centrándose en un alumnado activo, con un modelo ‘Conectivista’ que, a través de la cooperación y colaboración entre docentes y alumnado, utiliza las TIC (Tecnologías de la Información y de la Comunicación) para realizar un proceso de enseñanza-aprendizaje 3.0 (Delgado, Chávez y Mooina, 2020). Su uso en el aula permite la integración del alumnado, profesorado, contenido y herramientas utilizadas, creando la oportunidad de construir conocimiento y contribuir a la educación integral de cada estudiante (De-la-Iglesia-Villasol y María-Covadonga, 2019).

Una buena gestión educativa debe tener en cuenta la creatividad y la innovación para una buena producción del conocimiento, centrado en un trabajo colaborativo y uso de las TIC (Vázquez-González, Jiménez-Macías y Hernández, 2022). Esto se consigue gracias a la innovación educativa -mejora de las estrategias y recursos didácticos-, establecidos y desarrollados previamente por cada docente (Martínez Bonafé, 2008). Según el estudio realizado por Angulo-García (2022), el 74,08% considera que la institución educativa no fomenta la innovación educativa, el

100% que es necesario mejorar la calidad educativa y más de un 96% que la gestión de la innovación educativa es clave para la mejora de la calidad educativa. Por ello, teniendo en cuenta que en la etapa universitaria es fundamental desarrollar la conciencia crítica del alumnado, a través de aprendizajes activos, se ha llevado a cabo un proyecto de innovación educativa en el que se realizó un Informe profesional sobre las Ciberviolencias sexuales dentro de los entornos digitales con estudiantes de la asignatura de ‘Gestión del Conocimiento: Información e Inteligencia Prospectiva’ del Grado de Criminología de la Universidad Rey Juan Carlos (URJC).

1.1. VIOLENCIAS MACHISTAS EN ENTORNOS DIGITALES

Teniendo en cuenta que el alumnado que participó en el proyecto tenía 18 y 19 años el Informe se centró en el análisis de las violencias machistas en los entornos digitales, ya que, los estudios muestran el gran aumento de este tipo de violencias en jóvenes, sobre todo, en las chicas de este grupo poblacional, quienes son las principales víctimas (García-Feregino y Fisman, 2022; Landa et al., 2022).

Es cierto que la llegada de internet se ha convertido en uno de los progresos más importantes de la humanidad (Burgos, Correa y Rodríguez, 2020), pero, las redes sociales, aunque representan un gran avance social, ayudan a perpetuar situaciones negativas y violentar derechos fundamentales (Lugo Díaz, 2022).

En los últimos años las violencias machistas se han trasladado a los entornos digitales en donde se ejerce un control más eficaz sobre la víctima, con un grado de normalización mayor, bajo el anonimato y la despersonalización (Sánchez-Ramos, 2022). Por tanto, no se ha conseguido erradicar la violencia de género a pesar de los avances sociales, sino que “con la llegada de la revolución tecnológica, la estructura patriarcal traspasa fronteras y se afianza también en el ciberespacio, trasladando la violencia de género a los entornos virtuales” (Bernat Fuentes, 2022, p. 29). Según el Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad (2022), en España más de un 26% de chicas, entre 16 y 25 años, ha recibido insinuaciones inapropiadas, humillantes o intimidatorias a través de las redes, siendo las jóvenes de 16 a 20 años las principales víctimas de este

tipo de delitos. Por su parte, “en Estados Unidos, dos de cada diez mujeres jóvenes de entre 18 a 29 años han sido acosadas sexualmente a través de Internet y una de cada dos afirma haber recibido imágenes sexuales explícitas injustificadas” (UN, 2020, p. 2).

1.2. CIBERVIOLENCIAS DE GÉNERO

En las ciber-relaciones que surgen, sobre todo, entre las personas más jóvenes en internet se reproducen los patrones sexistas (Rodríguez et al., 2021). Es importante señalar que el ciberacoso -conductas de coacción, amenazas y control a través de los entornos virtuales-, y la ciberviolencia de género -acoso que realiza una persona hacia otra del sexo opuesto ejercida mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (Expósito y Rodríguez, 2020)-, empiezan a evidenciarse cada vez en edades más tempranas (Marcum y Higgins, 2019).

Los delitos más comunes dentro de las Ciberviolencias son el *sexting*, la *sextorsión*, el *grooming* o el *ciberbullying* (Gairín Sallán y Mercader, 2018).

- El *sexting* se centra en enviar y recibir mensajes (texto, imagen o vídeo) con contenido erótico-sexual a través de entornos digitales (Rodríguez et al., 2017).
- La *sextorsión* es una forma de explotación sexual en la que se extorsiona a la víctima para que envíe contenido erótico-sexual (Rodríguez-Castro et al., 2021). Los datos muestran que el 61% de las personas que enviaron contenido sexualmente explícito de forma digital fueron presionadas para enviarlo, al menos, una vez (Henderson y Morgan, 2011).
- El *grooming*, por su parte, lo llevan a cabo personas adultas con el objetivo de embaucar a menores para tener contactos sexuales (Santisteban y Gámez-Guadix, 2017), en muchos casos haciéndose pasar por menores para que el engaño sea más fácil.
- La llegada de las redes sociales ha propiciado que el *Bullying* -acoso y humillaciones- se perpetue de forma más agresiva a través del *Cyberbullying* (Marín Cortés, 2020). La venganza

porno, que también se analiza en este proyecto, nace del sex-ting (Chacon, 2021), tras la ruptura de una pareja (Osterday, 2016), y abarca la difusión de contenido sexual sin el consentimiento de la víctima (Halder y Jaishankar, 2013).

Todos estos delitos se identificaron y definieron en la primera parte del Informe para poder llevar a cabo el análisis de los casos seleccionados para este proyecto de innovación educativa. Aunque, siguiendo a Pérez del Pino (2023), se considera necesario adoptar convenios internacionales para identificar y tipificar este tipo de violencias como delitos para poder combatirlas, ya que, todavía queda mucho para que la ley recoja todas las ciberviolencias.

2. OBJETIVO

El objetivo de este trabajo es enfatizar en el enfoque pedagógico que supone utilizar una cultura innovadora en la educación universitaria, a través de aprendizajes activos y el análisis de casos reales que ayudan al alumnado a comprender problemas sociales y problemas reales a los que se enfrentan en el día a día, más allá del simple contenido teórico de la asignatura.

La universidad tiene la responsabilidad social de formar al alumnado con principios comprometidos con la Agenda 2030, es decir, contenidos comprometidos con la ética y los Derechos Humanos (Gómez Chipana, 2020). Por eso, este proyecto de innovación docente se centra en realizar un Informe sobre las Ciberviolencias sexuales en los entornos virtuales, a través del aprendizaje activo, con el análisis de casos reales. Con él se pretende potenciar el trabajo colaborativo en la etapa universitaria, realizando informes profesionales que ayuden al alumnado a adentrarse en el futuro mundo laboral. Al ser alumnado de primer curso, de la carrera de Criminología, este proyecto se realiza con el objetivo de potenciar habilidades de cara a los próximos cursos y, sobre todo, para que puedan comenzar a experimentar cómo se trabaja dentro de la profesión que han elegido.

3. METODOLOGÍA

Este Proyecto de innovación educativa utiliza metodologías activas, que se basan en alumnado activo y protagonista, para llevar a cabo el análisis de casos con la realización de un Informe profesional con estudiantes de Primer curso, del Grado de Criminología, de la Universidad Rey Juan Carlos (URJC), durante el curso 2022-2023. Este proyecto se ha llevado a cabo dentro de la asignatura ‘Gestión del Conocimiento: Información e Inteligencia Prospectiva’; y, el tema central del Informe elegido son las Ciberviolencias Sexuales en los Espacios Virtuales.

En el proyecto participaron 49 alumnas y alumnos, divididos en grupos de 4-5 personas. En primer lugar, se estructuró el contenido teórico del Informe en 10 capítulos para poder conocer más acerca de las Ciberviolencias Sexuales: cuáles son, qué dice la ley, qué hacer si se sufre, cómo identificarlas, qué pasa en España y cuál es la realidad a nivel internacional. Además, se ha añadido un capítulo específico sobre “Perspectiva de Género” debido a que los Informes, tal y como se ha presentado en el marco teórico, muestran que este tipo de violencias las sufren, principalmente, las chicas; poniendo el foco, así, en el ODS5 de la Agenda 2030. En segundo lugar, se analizaron tres propuestas audiovisuales basadas en casos reales: la serie ‘Intimidad’, y los documentales ‘El Timador de Tinder’ y ‘El Hombre más odiado de Internet’. Todas emitidas en la plataforma Netflix.

Para analizar los datos de cada uno de estos casos se creó una ficha *ad-hoc* para la recogida de información:

- Delito/s que se identifican en cada capítulo
- Pruebas mostradas y contrastadas para la identificación de delitos
- Sociedad: la repercusión social que tuvo el caso, cómo ha influido en el desarrollo de los acontecimientos
- Delincuente/s identificados
- Víctima/s identificadas

Por último, después de la recogida de información, puesta en común y redacción del Informe, se envió una pequeña encuesta a las personas participantes para conocer su opinión sobre el proyecto realizado. Las preguntas, además de conocer su sexo y edad, fueron las siguientes:

- ¿Alguna vez habías participado en un Proyecto de Innovación Educativa?
- ¿Consideras que este método de enseñanza ayuda a adentrarse en el mundo laboral?
- ¿Crees que participar en este proyecto te ha ayudado a comprender mejor las Ciberviolencias Sexuales?
- ¿Conoces algún caso cercano de Ciberviolencias Sexuales?
- ¿Qué es lo que más te ha gustado del proyecto?
- ¿Qué es lo que mejorarías del proyecto de cara al futuro?

4. RESULTADOS

El contenido del Informe sobre las Ciberviolencias Sexuales se dividió en 10 capítulos a través de los cuales se abordaron diferentes temas y realidades. En primer lugar, dentro del capítulo I titulado “La Ciberviolencia”, tres grupos analizaron los siguientes subapartados:

- a. ¿Qué es la Ciberviolencia?
- b. Datos estadísticos sobre la Ciberviolencia a nivel internacional y nacional
- c. Legislación española sobre la Ciberviolencia

En el capítulo II se hace referencia a las nuevas formas de violencia online. Aquí se explican los nuevos tipos de violencias surgidas dentro del entorno digital para saber definir las e identificarlas en los casos reales que se analizan al final del Informe. Las Ciberviolencias sexuales analizadas fueron las siguientes:

2.1 Sexting sin consentimiento

2.2 Sextorsion

2.3 Grooming

2.4 Cyberstalking

2.5 Cyberbullying

2.6 Happy Slapping

2.7 Pornovenganza

A la hora de analizar temas como este es importante aportar el contexto social, por tanto, dentro del capítulo III, se aborda la evolución de las relaciones sexo-afectivas históricamente y cómo ha influido socialmente la llegada de internet y también la llegada de la pandemia, sobre todo, en la sociedad española. Los cuatro subapartados analizados por los grupos correspondientes fueron:

3.1 Datos y porcentajes sobre el uso de Internet

3.2 ¿Cómo influyó la pandemia en este ámbito?

3.3 Historia y Tipos de Aplicaciones (APP)

3.4 Aplicaciones más usadas actualmente y características (con el análisis de las siguientes aplicaciones Tinder, Meetic, Grindr, Wapa, Edarling, Bumble, Badoo, Happn, Ourtime y Raya)

Dentro del capítulo IV se analiza ¿qué hacer en caso de sufrir Ciberviolencias Sexuales? ¿Dónde acudir si has tenido experiencias de violencia sexual de forma virtual? El grupo que investigó y realizó este contenido identificó Asociaciones y Organismos Nacionales que existen en España como el Instituto Nacional de Seguridad, StopNCII.org, o la Agencia de Protección de Datos, la cual tiene un canal prioritario para víctimas de difusión de imágenes íntimas, así como, un canal prioritario para ello.

En el capítulo V del informe realizado se analiza cuál es la situación de España en relación al resto de países en el tratamiento de este tipo de

violencias. También se aborda qué pasa en otros países, qué datos, asociaciones, tratamiento y legislación tienen al respecto. Como el contenido lo analizaba un grupo acotamos el análisis a Europa y Estados Unidos.

Otro de los grupos se encargó del capítulo VI centrado en analizar Casos Reales sobre violencias sexuales. Qué ha pasado recientemente en España, qué casos se han hecho públicos y, sobre todo, qué delitos se han identificado, para poder encontrar similitudes con los casos analizados en el capítulo X.

Teniendo en cuenta que el alumnado tenía 18 y 19 años, y que gran parte de su información y formación llega a través de las redes sociales, se dedicó un capítulo, el VII, a buscar cuentas de Instagram y Twitter que visibilizan la realidad de las Ciberviolencias sexuales. Qué instituciones, organizaciones o personas comparten contenido dirigido a jóvenes sobre Ciberviolencias sexuales, qué tipo de contenido publican y qué respuesta social obtienen.

Dentro del capítulo VIII se aborda la Perspectiva de Género, es decir, cómo los estereotipos de género condicionan las relaciones sexo-afectivas entre jóvenes y cómo internet ha influido en las violencias que sufren las mujeres. Para ello, en este Informe se quiso abordar como los estereotipos de género, y la sociedad patriarcal, influye en el concepto de masculinidad y cómo esto afecta a las relaciones de poder-dependencia entre chicos y chicas. No focalizarse en las víctimas, sino en las personas que ejercen este tipo de violencias desde un contexto social. Para ello, se dividió el contenido de este capítulo en dos subapartados.

8.1 ¿Qué es la Perspectiva de Género?

8.2 Estereotipos de género y su origen cultural

Además de los casos analizados en el capítulo X, en el capítulo IX, se creó una lista con material audiovisual sobre Ciberviolencias y Pornovenganza para tener un listado con material sobre el tema analizado. Los subapartados de este capítulo fueron los siguientes:

9.1 Series

9.2 Películas

9.3 Documentales

9.4 Cortometrajes

9.5 Conferencias

Por último, en el capítulo X, todos los grupos analizaron las siguientes series y documentales, siguiendo el Excel *ad-hoc* presentado en el apartado de metodología.

- 10.1 Serie: Intimidación (8 capítulos)
- 10.2 Documental: “El Timador de Tinder” (1 capítulo)
- 10.3 Documental: “El Hombre más odiado de Internet” (3 capítulos)

Por otro lado, los resultados obtenidos a la encuesta realizada tras la finalización del proyecto muestran que, del alumnado que participó en el proyecto, casi el 70% (un 69,2%) nunca había participado en un proyecto de innovación docente. Asimismo, el 100% de las personas encuestadas confirmaron que realizar este Informe e investigar sobre las Ciberviolencias sexuales les ha ayudado a comprender mejor este tipo de delitos, a los que están expuestas y expuestos diariamente y a identificarlos de forma temprana, ya que, un 61,5% del alumnado confirma que ha sufrido o ha vivido de cerca este tipo de violencias. Otra de las preguntas hacía referencia a si consideraban que este método de enseñanza ayudaba a adentrarse en el mundo laboral, a lo que el 100% le dio una valoración de 4 y 5 puntos -siendo 5 lo máximo-.

Finalmente, se preguntaba qué les había gustado más de este proyecto de innovación educativa, dejando la respuesta abierta, obteniendo comentarios como los siguientes:

“La manera en la que hemos puesto en retrospectiva todos los datos obtenidos de un tema tan problemático, explicando y desarrollando sus conceptos con el fin de visibilizar las grandes y graves consecuencias de ser víctimas de ello”.

“Me he dado cuenta de que somos capaces de generar verdaderos informes e investigaciones gracias a la coordinación. También me supone cierta pena reconocer que viendo que somos capaces de lograr hacer algo tan complejo de forma compartida y junta, sea la primera vez que hagamos esto (y probablemente la última) dentro del ámbito académico; ámbito que debería reconocer que somos capaces de mucho más y no caer en tareas o proyectos poco redundantes. Lo que más valoro es ver que con coordinación y cooperación el trabajo no solo es más ameno, sino que logra mayores niveles de complejidad”.

5. DISCUSIÓN

Este Proyecto de Innovación docente realizado con alumnado de 1º de Criminología de la Universidad Rey Juan Carlos analiza las Ciberviolencias sexuales en los entornos digitales a través del análisis de tres casos reales ‘Intimidad’, ‘El Timador de Tinder’ y ‘El hombre más odiado de internet’.

Tras llevar a cabo el proyecto, los resultados muestran que, en primer lugar, la mayoría del alumnado no había participado nunca en un proyecto de innovación docente. Por tanto, es necesario un profundo cambio en las prácticas y procesos de enseñanza-aprendizaje, promoviendo cambios globales en la gestión de la innovación educativa (Angulo-García, 2022).

En segundo lugar, el 100% de las personas encuestadas confirmó que realizar este Informe e investigar sobre las Ciberviolencias sexuales les ha ayudado a comprender mejor este tipo de delitos, a los que están expuestas y expuestos diariamente, así como, a identificarlos de forma temprana. Estos nuevos espacios virtuales, como la web 3.0 o el Metaverso, son lugares nuevos en los que se llevan a cabo ciberdelitos constantemente, por lo que es necesario investigar ante qué peligros se exponen niñas, niños y adolescentes en estos entornos en los que pasan gran parte de su tiempo (Jiménez, 2023), para poder hacerle frente. Los datos de esta encuesta muestran que un 61,5% del alumnado ha sufrido o ha vivido de cerca este tipo de violencias. Según Jiménez (2023), promover la concienciación de ciberdelitos, sobre todo, en el grupo poblacional más joven, es fundamental para fomentar espacios productivos, positivos y sanos. De ahí la elección del tema y el análisis de contenido

audiovisual como el ‘Timador de Tinder’ o ‘El hombre más odiado de internet’.

Los estudios muestran que las mujeres son las principales víctimas de este tipo de ciberviolencias, tal y como se pudo comprobar también en los casos analizados, de ahí la importancia de dedicar un capítulo a comprender estas desigualdades sociales. El sexismo sigue estando presente en la sociedad actual, online y offline, también de forma evidente dentro del alumnado universitario (Ramírez, 2017), por ello, se considera necesario incluir actividades educativas que visibilicen estas realidades y que fomenten la igualdad de género, entre hombres y mujeres, para crear espacio seguros y no sexistas.

En tercer lugar, otra de las preguntas hacía referencia a si consideraban que este método de enseñanza ayudaba a adentrarse en el mundo laboral, a lo que el 100% le dio una valoración de 4 y 5 puntos -siendo 5 la máxima puntuación-. Fomentar que el alumnado realice actividades con una clara orientación laboral es necesario dentro de las Universidades y la educación superior (González-Lorente y Martínez-Clares, 2020). Asimismo, siguiendo a Lindozzi y Decuzzi (2020) realizar este tipo de actividades y prácticas enfocadas en su futuro laboral les ayuda a reducir la angustia que les supone enfrentarse a su primera experiencia laboral, ya que, han podido vivir, durante el periodo universitario, situaciones similares que mejora la incorporación al mercado laboral.

6. CONCLUSIONES

En definitiva, el resultado obtenido en este proyecto de innovación educativo es muy satisfactorio, tanto a nivel personal como a nivel educativo. El alumnado ha podido adquirir nuevos conceptos, adentrarse en tareas de su futuro laboral, trabajar con testimonios de víctimas reales en el análisis de casos y realizar un trabajo colaborativo con un gran resultado final. Asimismo, se ha podido trabajar un tema de actualidad para este grupo poblacional y visibilizar las desigualdades entre chicos y chicas dentro de las ciberviolencias sexuales. Por tanto, se ha considerado repetir este proyecto durante el próximo curso académico, ya que se necesita seguir analizando, evaluando y reflexionando sobre las

violencias dentro de los entornos digitales y su repercusión a nivel social, sobre todo, dentro de las vidas de niñas y mujeres.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Quería agradecer a los siguientes alumnos y alumnas de la asignatura “Gestión del Conocimiento: Información e Inteligencia Prospectiva” de 1ª de Criminología, del curso académico 2022-2023, de la Universidad Rey Juan Carlos, su esfuerzo, dedicación e implicación en este proyecto de innovación educativa. Ha sido un orgullo poder guiaros en este camino: Adriana Abad Melantuche, Marina Andrades Naranjo, Lucía Barroso Baños, Juan Carlos Bautista Santana, Claudia Berjano Marín, Andrea Cañete Lastra, Daniel Cepedano Malarría, Miguel Conde Galíndez, Iris Corbacho Ángel, Marta del Cuvillo Revuelta, Alicia Díaz Carriches, Raquel Egido García-Arcicollar, Dina El Bergmi Berjane, Sara Fernández Gago, Míriam Gallego Caraballo, Sandra García Fernández, Adaya García Ruíz, Itzel Adriana Garrido González, Lucía Gil Ojeda, Lucía Hernández Esteban, Verónica Jiménez Labrador, Marc Juiz Camacho, Nerea Jurado Ramírez, Marta Logroño García, Lucía López Ontiveros, Elena María Luque Borovskaya, Alba Macarrilla Domínguez, Pablo Martín Benito, Mª Olga Martínez Casáis, Javier Martínez Melero, Gonzalo Matasán García, Ana Molero Pardo, Miguel Molina Mateos, Ana Mora Díaz, Andrea Moyano Risco, Mirella Muñoz Vía, Princess Gloria Ogara Ayo, Lucía Ortega Pérez, Pablo Patón Lahuerta, Lucía Ramos Espejo, Laura María San Pablo Valderrama, Nuria Sánchez Martínez, Catalin Sava, Marcos Serrano Sánchez, Mercedes Trujillo Martín, Rosa María Urrutia González, Natalia Vázquez Merino, Leonor Yera Gómez y Yaxuan Sun.

8. REFERENCIAS

- Angulo-García, K. E. (2022). Gestión de la innovación educativa: una pieza clave para alcanzar la calidad educativa. *Sapientia: International Journal of Interdisciplinary Studies*, 3(6), 226-236
- Bernat Fuentes, L. (2022). Caracterización de la violencia de género en las redes sociales: una revisión de la literatura
- Burgos, C. A. L., Correa, M. D. A., & Rodríguez, C. (2020). las tecnologías emergentes y su impacto en los constructos sociales. *Investigación e Innovación Educativa*, 95.
- Chacon, M. C. M. (2021). Análisis típico de la pornografía de venganza en Colombia (Doctoral dissertation, Universidad Cooperativa de Colombia).
- Collazo, M., Bellis, S. D., Fachinetti, V., Peré, N., & Sanguinetti, V. (2022). Procesos de formación docente en experiencias de innovación educativa universitaria. *Educação & Sociedade*, 43.
- De-la-Iglesia-Villasol, María-Covadonga (2019). “Caja de herramientas 4.0 para el docente en la era de la evaluación por competencias”. *Innovación educativa*, v. 18, n. 80, pp. 93-112. bit.ly/48br72w
- Delgado, J. L. C., Chávez, A. G., & Mooina, O. A. M. (2020). La influencia del conectivismo para el uso de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Dilemas Contemporáneos: educación, política y valores*, 2 (21).
- Expósito, O., & Rodríguez, J. C. (2020). #EntreRedes 3.0 Prevención de la ciberviolencia de género en adolescentes.
- Gairín Sallán, J., & Mercader, C. (2018). Usos y abusos de las TIC en los adolescentes.
- García-Feregrino, J. R., & Fisman, N. P. D. (2022). #LeyOlimpia: reconstruyendo la seguridad en entornos digitales. El caso de México y su legislación con perspectiva de género. *Campos en Ciencias Sociales*, 10(1).
- Gómez Chipana, E. (2020). Análisis correlacional de la formación académico-profesional y cultura tributaria de los estudiantes de marketing y dirección de empresas. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(6), 478-483
- González-Lorente, C., y Martínez-Clares, P. (2020). Hacia un modelo de empleabilidad en educación superior. *Diálogos Pedagógicos*, 18(35), 47-66. [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2020.18\(35\)04](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2020.18(35)04)
- Halder, D., & Jaishankar, K. (2013). Revenge porn by teens in the United States and India: A socio-legal analysis. *International Annals of Criminology*, 51(1-2), 85-111.

- Henderson, L. & Morgan, E. (2011). Sexting and sexual relationships among teens and young adults. *McNair Scholars Research Journal*, 7(1), 31-39
- Jiménez, L. C. P. (2023). Ciberseguridad: el peligro al acecho de los niños, niñas y adolescentes. *Informática y Derecho. Revista Iberoamericana de Derecho Informático* (2.ª época), (13), 15-27
- Landa, S. U., Leiva, M. G., González, M. J. L., Rodríguez, G. A., & Martínez, A. P. (2022). Ciber-violencia en el noviazgo, uso de estrategias de afrontamiento y riesgo de suicidio: Diferencias de género en jóvenes. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 10(1), 3.
- Lindozzi, M. G., y Decuzzi, M. (2020). Autopercepción de empleabilidad y competencias socio emocionales en jóvenes graduados de psicología. *Revista Académica Electrónica de la UNR*, 23(12),1
<http://hdl.handle.net/2133/17649>
- Lugo Díaz, A. (2022). Las redes sociales: ¿Nuevas herramientas para las violencias? El ciber-acoso y la violencia de género.
- Marcum, C. D., & Higgins, G. E. (2019). Examining the effectiveness of academic scholarship on the fight against cyberbullying and cyberstalking. *American journal of criminal justice*, 44(4), 645-655
- Marín-Cortés, A., Franco-Bustamante, S., Betancur-Hoyos, E., & Vélez-Zapata, V. (2020). Miedo y tristeza en adolescentes espectadores de cyberbullying. Vulneración de la salud mental en la era digital/Fear and sadness in bystander adolescents of cyberbullying. Mental health violation in the digital age. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (61), 66-82.
- Martínez, J. (2008). Pero ¿qué es la innovación educativa? *Cuadernos de Pedagogía*, 375, 78-82. bit.ly/483QW4B
- Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad (2022). Políticas públicas contra la violencia de género 2022. Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital.
- Osterday, M. (2016). Protecting minors from themselves: Expanding revenge porn laws to protect the most vulnerable. *Indiana Law Review*, 49(2), 555-577.
- Pérez Del Pino, P. (2023). Instrumentos para la prevención y erradicación de la (ciber) violencia de género en Derecho Internacional Público
- Ramírez, E. M. A. (2017). Análisis de la presencia de sexismo en alumnado universitario. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 32(1), 127-143

- Rodríguez-Castro, Y., Alonso-Ruido, P., González-Fernández, A., Lameiras-Fernández, M., & Carrera-Fernández, M. V. (2017). Spanish adolescents' attitudes towards sexting: Validation of a scale. *Computers in Human Behavior*, 73, 375-384
- Rodríguez-Castro, Y, Alonso-Ruido, P., Martínez-Román, R. & Adá-Lameiras, A. (2021). “Ni ON Ni OFF: Programa coeducativo de prevención de (ciber)acoso sexual”. Editorial ARANZADI
- Sánchez-Ramos, M. (2022). Ciberviolencias de género contra mujeres y niñas. *Debate feminista*, 64, 247-252
- Santisteban, P. D., & Gámez-Guadix, M. (2017). Estrategias de persuasión en grooming online de menores: un análisis cualitativo con agresores en prisión. *Psychosocial Intervention*, 26(3), 139-146
- UN Women (2021). Online and ICT facilitated violence against women and girls during COVID-19
- Vázquez-González, G. C., Jiménez-Macías, I. U., & Hernández, L. G. J. (2022). Clasificación de estrategias de gestión del conocimiento para impulsar la innovación educativa en instituciones de educación superior. *GECONTEC: Revista Internacional de Gestión del Conocimiento y la Tecnología*, 10(1), 18-35.

UN ANÁLISIS DE LA LITERATURA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO SOBRE INTELIGENCIA ARTIFICIAL: PROPUESTAS PARA LA EDUCACIÓN EN TRABAJO SOCIAL

GABRIELA ESTEFANÍA VÁSQUEZ-PEÑA
Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la inteligencia artificial (IA) ha experimentado un crecimiento significativo en su influencia en diversos ámbitos, entre ellos, el ámbito educativo, permitiendo así la automatización de tareas rutinarias. Esta evolución es importante porque ha revolucionado la forma en que se enseña y se aprende. La IA ha posibilitado la personalización del proceso de aprendizaje, adaptándolo a las necesidades individuales de los estudiantes. Además, ha facilitado el acceso a recursos educativos avanzados, mejorando la eficiencia y la eficacia de la enseñanza (Holmes, 2023).

La IA, en el campo de la ciencia, puede verse influenciada por sesgos y estereotipos de género que existen en la sociedad, como un mecanismo de perpetuación y reproducción. Esto plantea importantes interrogantes sobre cómo se están abordando las cuestiones de género en el desarrollo de la IA y cómo se están mitigando los sesgos de género para garantizar resultados equitativos y justos en disciplinas que están feminizadas, como es el caso del Trabajo Social (Tambe y Rice, 2018). La vinculación entre el enfoque de género desde una perspectiva feminista y el Trabajo Social es esencial para identificar y abordar las desigualdades de género, luchar contra la opresión y hacer frente a las diferentes discriminaciones presentes en la sociedad. Además, permite considerar la interseccionalidad con otras dimensiones de la identidad y respaldar la

autonomía y la toma de decisiones de género. Esta perspectiva enriquece la práctica del Trabajo Social al garantizar que se aborden las cuestiones de género en todas las intervenciones y políticas, así como en todo aquello que lastre alcanzar la igualdad entre mujeres y hombres (Hicks, 2015).

En este estudio, se explora la intersección entre la inteligencia artificial, el trabajo social y el género, analizando críticamente cómo se están abordando las cuestiones de género en el estudio, la enseñanza y las aplicaciones de la IA. Esto significa que las tecnologías educativas basadas en IA pueden inadvertidamente reforzar estereotipos de género o discriminación de género, lo que podría tener un impacto negativo en las mujeres (Parsheera, 2018).

La investigación sobre la intersección entre la inteligencia artificial (IA), el trabajo social y el género es de utilidad para promover la equidad y la justicia social, dos principios fundamentales en el trabajo social. Al explorar cómo la IA puede afectar de manera diferente a las personas según su género, podemos identificar posibles sesgos algorítmicos o discriminación y trabajar en soluciones que promuevan la igualdad de género. Además, esta investigación permite identificar problemas específicos que necesitan atención. Esto incluye la detección de sesgos en los algoritmos de IA que pueden agravar desigualdades existentes y la formulación de soluciones para abordarlos. Estas soluciones pueden llevar a servicios sociales más efectivos y centrados en las necesidades de las personas, lo que es esencial en el trabajo social (Jungyong, 2022)

La IA también tiene el potencial de empoderar a grupos vulnerables, incluidas las mujeres y personas de género diverso. Investigar cómo lograr este empoderamiento es crucial para garantizar que la tecnología beneficie a quienes más lo necesitan. Además, la investigación contribuye al desarrollo de políticas públicas y marcos éticos que garanticen un uso responsable y ético de la IA en relación con el género (Holmes, 2023).

Los profesionales del trabajo social deben estar preparados para abordar los desafíos y oportunidades que presenta la IA, y la investigación en esta área puede informar la formación y el desarrollo profesional en

trabajo social. También es importante para prevenir situaciones de discriminación y sesgo algorítmico, aumentando la conciencia sobre estos problemas en la comunidad académica y la sociedad en general (Tambe y Rice, 2018).

Por consiguiente, realizar un análisis DAFO y CAME es esencial para evaluar críticamente cómo se están abordando las cuestiones de género en la aplicación de la inteligencia artificial (IA) en el trabajo social y la educación.

El análisis DAFO permite identificar debilidades y amenazas, como posibles sesgos de género en algoritmos o la falta de sensibilidad de género en herramientas que emplean la IA. Al mismo tiempo, resalta fortalezas y oportunidades, como la detección de patrones de violencia de género o la promoción de la participación de mujeres en campos tecnológicos. El análisis CAME se enfoca en acciones específicas, como implementar capacitación sobre sensibilidad de género y corregir sesgos algorítmicos. También ofrece estrategias para afrontar amenazas de género, como la creación de políticas antidiscriminación. Además, sugiere cómo mantener y explotar las fortalezas y oportunidades de género, como expandir programas exitosos o colaborar con organizaciones de género (Ponce, 2016).

En esta línea, complementar el análisis DAFO y la matriz CAME con una revisión sistemática y un análisis bibliométrico es esencial para una investigación sólida, pues puede jugar un papel fundamental en esta investigación, lo que facilita un análisis crítico de género en esta área. Esto es fundamental para identificar tendencias, brechas y áreas emergentes, así como para fomentar la colaboración y la participación equitativa de género en la producción de conocimiento. Un estudio bibliométrico puede además, enriquecer nuestra comprensión de las cuestiones de género en la IA y cómo puede contribuir al avance de una perspectiva de género en esta disciplina en constante evolución.

En resumen, la investigación sobre la intersección entre la IA, el trabajo social y el género, es esencial para garantizar que la IA aplicada a la disciplina de trabajo social sea sensible al género, promueva la igualdad

de género y aborde posibles desafíos éticos, optimizando los servicios y recursos.

2. OBJETIVOS

El presente estudio tiene 3 objetivos principales:

1. Reflexionar sobre las aplicaciones de la inteligencia artificial desde una perspectiva de género.

Este objetivo es fundamental en un contexto donde la IA está moldeando diversos aspectos de la sociedad. Abordar cuestiones de género en este ámbito puede revelar cómo las tecnologías pueden reforzar estereotipos o discriminaciones de género y, al mismo tiempo, cómo pueden utilizarse para promover la equidad de género en diversos ámbitos, como es el caso de la educación superior.

2. Proponer acciones para mitigar los sesgos discriminatorios de género.

La importancia de este objetivo radica en el intento de garantizar que la IA no perpetúe desigualdades existentes. Identificar y abordar estos sesgos contribuirá a que las aplicaciones de IA sean más justas y equitativas, promoviendo así un entorno inclusivo y libre de discriminación de género.

3. Analizar la paridad en la autoría de la literatura sobre la inteligencia artificial en la disciplina del Trabajo Social.

Es importante para comprender la participación y representación de género en la producción de conocimiento. Esto puede revelar desequilibrios en la contribución de diferentes géneros y destacar la necesidad de promover una mayor diversidad y voz de género en la investigación en IA y trabajo social.

3. METODOLOGÍA

La metodología empleada en este capítulo adopta un enfoque mixto que combina un análisis DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades) y una matriz CAME (Corregir, Afrontar, Mantener y

Explotar), además de una revisión sistemática y un análisis bibliométrico. El propósito principal de esta aproximación es llevar a cabo una evaluación exhaustiva y crítica de las aplicaciones de la Inteligencia Artificial (IA) desde una perspectiva de género en el proceso de enseñanza-aprendizaje, específicamente en el ámbito de los estudios de Grado en Trabajo Social, al mismo tiempo que se examina su impacto ético.

Inicialmente, se realizará un análisis DAFO y una matriz CAME basados en una evaluación de las ventajas y desventajas de cinco herramientas de IA (Scite Assistant, Consensus, Chat GPT, Chat PDF y Elicit), desde una triple perspectiva, desde la perspectiva educativa, desde el enfoque de género y del Trabajo Social. El análisis DAFO, conocido también como FODA, es un método de evaluación que se centra en el examen pormenorizado de la situación actual de una entidad o individuo, considerando sus puntos fuertes, áreas de mejora, oportunidades y desafíos. Diseñado por Albert S. Humphrey en la década de 1960, este enfoque se vale de una matriz de cuatro cuadrantes para analizar factores internos (fortalezas y debilidades) y factores externos (oportunidades y amenazas) con el propósito de facilitar la toma de decisiones estratégicas.

Paralelamente, el análisis CAME (Corregir, Afrontar, Mantener y Explotar) amplía el análisis DAFO, añadiendo una dimensión de acción. En lugar de limitarse a identificar fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas, el enfoque CAME busca identificar medidas específicas para corregir debilidades, hacer frente a amenazas, mantener las fortalezas y aprovechar las oportunidades. Esta metodología trasciende el diagnóstico para proponer acciones concretas en cada uno de estos ámbitos, lo que la convierte en una herramienta valiosa para la planificación estratégica y la toma de decisiones (Sánchez, D., 2020).

De manera simultánea, se llevará a cabo una revisión sistemática de la literatura científica en las bases de datos de Web of Science y Scopus. Las estrategias de búsqueda en Scopus [TITLE-ABS-KEY ("artificial intelligence") AND ("education") AND ("social work")] y en Web of Science [ALL ("artificial intelligence") AND ("education") AND ("social work")] se enfocarán en la detección de investigaciones recientes que abordan la implementación de la Inteligencia Artificial (IA) en el ámbito educativo, con una atención particular en la perspectiva del

Trabajo Social. A través de esta revisión, se obtendrá una panorámica actualizada de los beneficios, retos y tendencias que caracterizan a este dominio.

Adicionalmente, se llevará a cabo un análisis bibliométrico, de la mano del software VOSviewer versión 1.6.19 con el propósito de cuantificar la producción académica, identificar pautas de publicación y evaluar la influencia que las investigaciones ejercen en la comunidad académica. Esta aproximación permitirá adquirir una comprensión más profunda sobre la pertinencia y disseminación de la investigación en el ámbito de la IA aplicada a la educación, así como su conexión con el campo del Trabajo Social, desde una perspectiva de género.

En última instancia, los resultados derivados de estas metodologías serán empleados para examinar la necesidad de adoptar un enfoque ético en la incorporación de la IA en la planificación y estructura académica universitaria. Se abordarán cuestiones éticas vinculadas a la salvaguarda de la privacidad de los datos, la garantía de la igualdad de acceso a la educación y la calidad de la enseñanza, lo que contribuirá a promover un análisis crítico en torno al papel desempeñado por la IA en la formación de futuros profesionales en el ámbito del Trabajo Social.

En conjunto, estos análisis proporcionan una estructura sólida para abordar de manera integral las cuestiones de género en la IA, asegurando que sea inclusiva y sensible al género en todos sus aspectos.

4. RESULTADOS

4.1. APLICACIONES DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN TRABAJO SOCIAL DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO

En línea con el objetivo 1, los resultados de esta investigación destacan la relevancia de las aplicaciones de Inteligencia Artificial (IA) en el proceso de enseñanza-aprendizaje en Trabajo Social desde un enfoque de género. Es fundamental reconocer que las aplicaciones analizadas (Scite Assistant, Consensus, Chat GPT, Chat PDF y Elicit) pueden desempeñar un papel crucial en la promoción de la igualdad de género en la educación. Específicamente, la personalización de la enseñanza que ofrece la

IA puede adaptarse para abordar las necesidades y estilos de aprendizaje específicos de género, contribuyendo así a reducir las brechas educativas existentes entre hombres y mujeres. No obstante, es necesario considerar de manera crítica cómo estas aplicaciones pueden perpetuar estereotipos de género y sesgos. La IA debe programarse y diseñarse teniendo en cuenta principios feministas para garantizar que no reproduzca o refuerce desigualdades de género. Además, es esencial cuestionar cómo estas herramientas pueden estar influenciadas por prejuicios de género inherentes en los datos con los que se entrenan.

En relación a las herramientas específicas, Scite Assistant y Consensus, al promover la integridad académica y la colaboración en línea, pueden contribuir a crear un ambiente educativo más equitativo y seguro para todos los géneros. Sin embargo, deben mejorar en términos de accesibilidad y garantizar que sean igualmente efectivas para todas las identidades de género.

Chat GPT, aunque proporciona respuestas precisas, no debe considerarse como un sustituto completo de la interacción humana en el aprendizaje, especialmente en un contexto feminista que valora la retroalimentación personalizada y la comprensión de las necesidades específicas de género.

Chat PDF, al facilitar el acceso a contenido en documentos, puede contribuir a la igualdad de acceso a recursos educativos, lo que es especialmente importante desde una perspectiva de género que busca eliminar las barreras económicas que a menudo afectan a las mujeres en su búsqueda de educación.

Elicit, al fomentar la retroalimentación de los estudiantes, puede contribuir a una evaluación más justa y equitativa, considerando las diferentes experiencias y perspectivas de género. Sin embargo, es esencial garantizar que la recopilación de datos sea ética, respetuosa de la privacidad y del consentimiento informado de los estudiantes.

En términos éticos y considerando un enfoque de género, estas aplicaciones tienen el potencial de ser herramientas poderosas para promover la igualdad de género en la educación. Sin embargo, es imperativo que sean desarrolladas y utilizadas de manera consciente y reflexiva,

cuestionando constantemente cómo pueden contribuir a la igualdad de género y tomando medidas para eliminar los sesgos y prejuicios de género.

En resumen, las aplicaciones de IA en la educación tienen un papel importante en la promoción de la igualdad de género, pero es esencial abordar críticamente sus limitaciones y desafíos desde un enfoque feminista para garantizar una implementación efectiva y ética en el contexto educativo.

4.2. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DAFO

Por consiguiente, se presenta un análisis DAFO con perspectiva feminista sobre las aplicaciones de la Inteligencia Artificial (IA) para indagar en la igualdad de género en la educación y concretamente en la disciplina de Trabajo Social:

1. Debilidades

- Existe el riesgo de que las aplicaciones de IA reflejen y perpetúen los sesgos de género presentes en los datos con los que son entrenadas. Esto podría resultar en recomendaciones, respuestas o decisiones que refuerzan estereotipos de género o discriminan a ciertos grupos.
- Las aplicaciones de IA pueden no tener en cuenta las experiencias y perspectivas de género diversas, lo que limita su capacidad para abordar las necesidades específicas de grupos marginados, como mujeres transgénero o no binarias.

2. Amenazas

- La IA en la educación puede agravar la brecha digital de género, ya que las personas con menos acceso a la tecnología, en su mayoría mujeres en ciertas regiones, pueden quedar excluidas de los beneficios de estas aplicaciones.

- Si no se abordan los sesgos de género, las aplicaciones de IA podrían reforzar los roles tradicionales de género, perpetuando la idea de que ciertas carreras o habilidades son para un género en particular.

3. Fortalezas

- La IA puede adaptar la enseñanza y los recursos para abordar las necesidades específicas de género y estilos de aprendizaje, lo que puede ser beneficioso para crear igualdad de oportunidades educativas.
- Las aplicaciones de IA pueden proporcionar igualdad de acceso a recursos educativos, lo que es fundamental para superar las barreras económicas que afectan principalmente a mujeres en algunas regiones.

4. Oportunidades

- Existe la oportunidad de desarrollar aplicaciones de IA que sean conscientes de género y que promuevan activamente la igualdad de género en la educación, desafiando los estereotipos y sesgos existentes.
- La IA puede ser una herramienta valiosa para la investigación feminista en Trabajo Social y educación, permitiendo un análisis más profundo de las dinámicas de género en estos campos.

Los resultados nos muestran que las aplicaciones de IA parecen tener el potencial de impulsar la igualdad de género en la educación y en la disciplina de Trabajo Social, pero solo si se abordan los sesgos de género y se desarrollan con una perspectiva feminista. La clave está en garantizar que estas herramientas se utilicen para empoderar y no para restringir a individuos de diferentes géneros y que se promueva activamente la igualdad en su diseño y uso. Este análisis DAFO destaca las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades en relación a cómo se están abordando las cuestiones de género en el desarrollo de la IA y la mitigación de sesgos de género en disciplinas feminizadas como el Trabajo Social

TABLA 1. Análisis DAFO

DAFO	
Debilidades	Amenazas
Sesgos de género en los algoritmos Falta de representación	Brecha digital de género Reforzamiento de roles tradicionales de género
Fortalezas	Oportunidades
Personalización de la educación Acceso equitativo	Desarrollo de herramientas inclusivas Investigación feminista

Fuente: elaboración propia

4.3. RESULTADOS DEL ANÁLISIS CAME

A continuación, para dar respuesta a nuestro objetivo 2, se presenta un análisis CAME, que proporciona una guía estratégica con propuestas y acciones concretas para corregir debilidades, afrontar amenazas, mantener fortalezas y explotar oportunidades en relación con las cuestiones de género en el desarrollo de la IA y la mitigación de los sesgos de género en disciplinas feminizadas como el Trabajo Social:

1. Corregir (Debilidades):

- Desarrollar algoritmos de IA que sean conscientes de los sesgos de género y trabajen para mitigarlos activamente en la educación y Trabajo Social.
- Implementar políticas y programas que garanticen un acceso igualitario a la tecnología de IA, especialmente en áreas con brecha digital de género.

2. Afrontar (Amenazas):

- Crear conciencia y programas de formación que ayuden a los profesionales de IA y Trabajo Social a reconocer y abordar los estereotipos de género en sus aplicaciones.
- Fomentar la diversidad de género en la investigación y el desarrollo de IA, incluyendo a más mujeres y personas no binarias en el campo.

3. Mantener (Fortalezas):

- Continuar desarrollando aplicaciones de IA que permitan la personalización de la educación para atender las necesidades individuales de los estudiantes, lo que puede ayudar a reducir las brechas de género en el rendimiento académico.
- Reforzar políticas y regulaciones éticas para la IA que aborden explícitamente los sesgos de género y promuevan la igualdad en la educación y el Trabajo Social.

4. Explotar (Oportunidades):

- Fomentar la investigación feminista en el campo de la IA y su aplicación en Trabajo Social para identificar y abordar los sesgos de género de manera más efectiva.
- Utilizar la IA para crear entornos educativos más inclusivos y sensibles al género, lo que beneficiará tanto a estudiantes como a profesionales de Trabajo Social.

El presente análisis CAME se centra en la propuesta de acciones específicas para corregir, afrontar, mantener y explotar aspectos relacionados con las aplicaciones de la IA desde una perspectiva feminista, con el objetivo de lograr una mayor igualdad de género en la educación y el campo del Trabajo Social.

TABLA 2. *Análisis CAME*

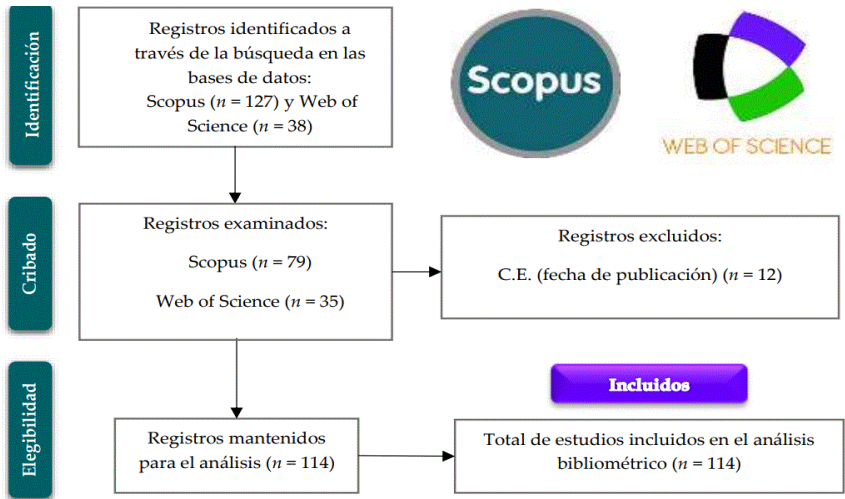
MATRIZ CAME	
Corregir debilidades	Afrontar amenazas
Corregir sesgos de género en algoritmos de IA. Corregir desigualdades en el acceso a la tecnología	Afrontar estereotipos de género en aplicaciones de IA Afrontar la falta de representación de género en el campo de la IA
Mantener fortalezas	Explorar oportunidades
Mantener el enfoque en la personalización educativa Mantener regulaciones éticas que aborden sesgos de género en la IA	Explotar el potencial de la investigación feminista en IA Explotar el poder de la educación inclusiva con IA

Fuente: elaboración propia

4.4. RESULTADOS DE LA BÚSQUEDA BIBLIOGRÁFICA Y SELECCIÓN DE ESTUDIOS

De las búsquedas iniciales en las bases de datos, se identificaron en total 165 documentos. Sin embargo, durante la fase de selección, 12 estudios no cumplieron con el criterio de elegibilidad relacionado con la fecha de publicación y fueron excluidos. En última instancia, se consideraron y analizaron un total de 114 registros en el estudio bibliométrico, como se muestra en la Figura 1.

FIGURA 1. Resultados de la búsqueda bibliográfica y selección de estudios



Fuente: elaboración propia

4.5. ANÁLISIS DE CO-OCURRENCIA DE PALABRAS CALVE, DISCIPLINAS, AUTORES Y AUTORAS

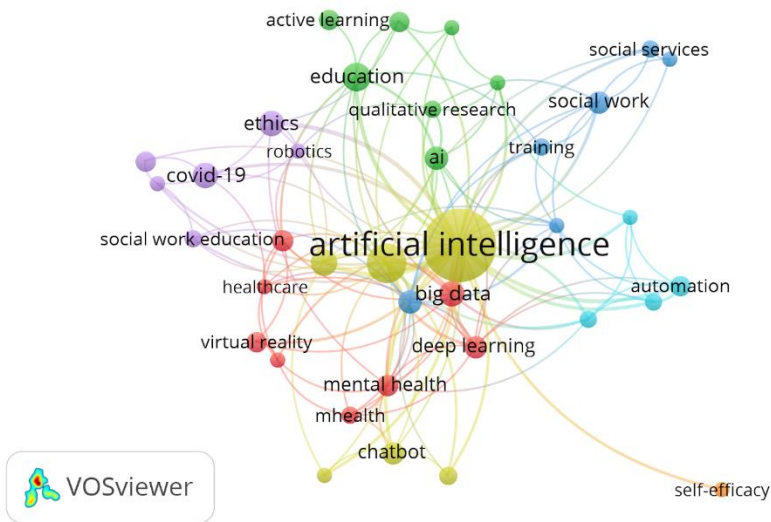
Durante el proceso de análisis bibliométrico, se realizó un estudio de co-ocurrencia de "palabras clave", según autores y autoras relevantes en el campo, utilizando el software VOSviewer. Este análisis se basó en los 114 estudios seleccionados para la revisión y tuvo como objetivo identificar patrones y relaciones entre las "palabras clave" más utilizadas en la literatura que aborda la relación entre "inteligencia artificial (IA)", "servicios sociales", "trabajo social", "educación" y "aprendizaje activo".

En las bases de datos de Scopus y Web of Science, se identificaron cuatro "palabras clave" tanto en el clúster verde como en el azul, en relación con nuestro objeto de estudio, y que se destacaron por su alta frecuencia en

los estudios analizados. En primer lugar, "Inteligencia Artificial" destaca en el nodo central, seguida de la palabra “Educación”, que forma parte del clúster azul y destacando la estrecha relación entre la IA y la educación. En este mismo clúster se puede observar el concepto “Aprendizaje activo”, enfocándose en la aplicación de la IA en el contexto educativo.

Continuando, podemos observar en el gráfico las palabras "Trabajo Social" y “Servicios Sociales", que se mostraron como relevantes, destacando la intersección entre la IA y esta disciplina. Estos resultados sobre la co-ocurrencia de las palabras clave por autores más destacados acentúa la vinculación entre la IA, el trabajo social y la educación.

FIGURA 3. Red de co-ocurrencia de palabras clave



Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

Este estudio ha explorado el impacto de la IA en la educación desde una perspectiva feminista, reconociendo la importancia de abordar los sesgos de género en disciplinas feminizadas como el Trabajo Social y la Educación. El análisis CAME ha proporcionado una guía estratégica que destaca la corrección de debilidades, la afrontación de amenazas, el

mantenimiento de fortalezas y la explotación de oportunidades en este contexto.

De acuerdo con Parsheera, S. (2018), si bien ha mostrado tener un gran potencial a desarrollar, tiene cabida a su vez cuestionarnos sus mecanismos para crear conocimiento, y por tanto analizar las estructuras de poder que no mantienen un equilibrio en los procesos de IA y las consecuencias de dicho desequilibrio. Por consiguiente, el presente análisis bibliométrico ha podido aportarnos la relevante vinculación entre la IA, el trabajo social y la educación en la literatura científica publicada al respecto.

A esto cabe añadir, que tanto el ámbito de la educación del trabajo social, como profesiones están feminizadas de acuerdo con varios estudios (Rodríguez, E., Mendoza, 2013; Sala, 2017) El trabajo social y la educación son considerados campos "feminizados" debido a la histórica presencia predominante de mujeres en estas disciplinas. Esto se debe a roles de género tradicionales asignados a cuidado y empatía, la percepción de habilidades relacionadas con cualidades femeninas, salarios más bajos y menor estatus social en comparación con campos masculinizados, el acceso creciente de las mujeres a la educación superior, y más. A pesar de la feminización, estas disciplinas son cruciales y requieren habilidades y conocimientos significativos, y la feminización resalta desafíos como la desigualdad salarial y la falta de reconocimiento de su importancia, lo que enfatiza la necesidad de abordar las percepciones de género y promover la equidad en todas las disciplinas.

Tras destacar como la investigación sobre IA tiene una estrecha vinculación con el trabajo social y la educación, cabe remarcar que a pesar de que estas disciplinas estén feminizadas, la investigación en este campo sigue estando ausente de paridad, dado que sus principales autores son hombres. De los y las 5 autores y autoras, apenas 1 de ellas es una mujer. Esto supone un llamamiento a la representatividad de la mujer en la literatura científica y concretamente sobre aquellos campos mayoritariamente formados por las mismas. Las científicas por ende, no reciben visibilidad en el campo de la ciencia, lo que crea una significativa disparidad informativa en comparación con sus homólogos masculinos. En términos de cantidad y calidad de cobertura, las mujeres científicas son

menos destacadas, apareciendo en menos artículos que los hombres y, cuando lo hacen, su representación es distante y fría. (Vico et al., 2014).

En línea con ello, las aportaciones por las propuestas de la matriz CAME elaborada a partir del análisis DAFO, nos abre un abanico de posibilidades para combatir la brecha de género existente en los campos nuevos y que están en expansión como en este caso es el de la IA en la educación, y sobre todo para abordar la brecha de género en este campo en expansión (Nurock, 2020).

5. CONCLUSIONES

Este estudio ha arrojado luz sobre la relevancia y la necesidad de abordar los sesgos de género en la implementación de la Inteligencia Artificial (IA) en la educación, específicamente en el ámbito del Trabajo Social. El enfoque feminista adoptado aquí ha permitido un análisis crítico y una serie de propuestas concretas para corregir debilidades, afrontar amenazas, mantener fortalezas y explotar oportunidades en esta intersección crucial de la IA y el trabajo social.

Uno de los principales hallazgos de este estudio es la presencia de sesgos de género en los algoritmos de IA utilizados en la educación, lo que puede perpetuar estereotipos de género y sesgar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes. La matriz CAME ha proporcionado un marco estratégico sólido para abordar este problema. En primer lugar, se destaca la importancia de desarrollar algoritmos de IA conscientes de los sesgos de género, lo que implica una corrección esencial para mitigar los impactos negativos en la educación en Trabajo Social.

Afrontar las amenazas identificadas también se ha convertido en una prioridad. La conciencia y la formación son herramientas fundamentales para capacitar a los profesionales de IA y Trabajo Social en el reconocimiento y la mitigación de estereotipos de género en sus aplicaciones. Además, fomentar la diversidad de género en la investigación de IA es esencial para una representación más equitativa en el campo.

Mantener y explotar las fortalezas y oportunidades identificadas implica un continuo desarrollo de aplicaciones de IA que personalicen la

educación y reduzcan las brechas de género en el rendimiento académico. También se subraya la necesidad de políticas éticas que aborden los sesgos de género de manera explícita y promuevan la igualdad en la educación y el Trabajo Social.

En resumen, este estudio ha ofrecido una guía estratégica valiosa para mitigar el impacto de los sesgos de género de la IA en la educación en Trabajo Social desde una perspectiva feminista. Estas propuestas no solo son relevantes para abordar problemas inmediatos en el ámbito de la IA y la educación, sino que también contribuyen a un enfoque más equitativo y consciente del género en todas las disciplinas. La intersección entre la IA, el Trabajo Social y la perspectiva de género es un campo en evolución que requiere una atención continua y un compromiso con la equidad de género en la educación y la sociedad en su conjunto.

7. REFERENCIAS

- Hicks, S. (2015). Social work and gender: An argument for practical accounts. *Qualitative Social Work*, 14(4), 471-487
- Holmes, W., Bialik, M., y Fadel, C. (2023). Artificial intelligence in education (pp. 621-653). Globethics Publications.
- Jungyong, A., Jungwong, K., y Yongjun, S. (2022). The effect of gender stereotypes on artificial intelligence recommendations. *Journal of Business Research*, 141, 50-59.
- Nurock, V. (2020). ¿Puede prestar cuidados la Inteligencia Artificial? *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 38(2), 217.
- Parsheera, S. (2018). A gendered perspective on artificial intelligence. 2018 itu kaleidoscope: machine learning for a 5g Future (ITU K). doi:10.23919/itu-wt.2018.8597618
- Ponce, H. (2006). La matriz FODA: una alternativa para realizar diagnósticos y determinar estrategias de intervención en las organizaciones productivas y sociales. *Contribuciones a la Economía*, 2(1), 1-16.

- Rodríguez, E., Mendoza, M. (2013). Desigualdades de género en las universidades de Sevilla. Feminización y masculinización en las aulas y los departamentos: un estudio comparativo entre trabajo social e ingeniería aeroespacial. Documentos de trabajo social: Revista de trabajo y acción social, (53), 43-59.
- Sala, E. (2017). La mujer como profesional del Trabajo Social. Trabajo social hoy, (80), 23-44.
- Sánchez, D. (2020). Análisis foda o dafo. Bubok Publishing S.L.
https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=6h0JEAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT10&dq=DAFO+y+CAME&ots=8ZUgQhhvBi&sig=F4yoLor-P6Gwqae6_mItz6JjIM&redir_esc=y#v=onepage&q=DAFO%20y%20CAME&f=false
- Tambe, M., y Rice, E. (2018). Artificial intelligence and social work. Cambridge University Press.
- Vico, E. A., Castillo, G. P., Rey, P. R., Semova, D. J., Nieto, M. T. G., y Abad, M. V. (2014). La presencia y representación de la mujer científica en la prensa española. Revista Latina de Comunicación Social, (69), 10-19.

SECCIÓN II

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y LAS NUEVAS HERRAMIENTAS PARA UN AULA INCLUSIVA

EL POTENCIAL DE LAS APP EDUCATIVAS EN EL ÁMBITO SOCIAL Y ACADÉMICO CON EL ALUMNADO EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL

ISABEL MARTÍNEZ-CARRERA
Universidade de Vigo

CRISTINA SÁNCHEZ-MARTÍNEZ
Universidade de Vigo

SARA MARTÍNEZ-CARRERA
Universidade de Vigo

ALEXANDRE ALONSO-CARNICERO
Concello de A Coruña

1. INTRODUCCIÓN

La utilización de aplicaciones educativas (App) en el ámbito social y académico ha demostrado ser una herramienta valiosa para enriquecer el proceso de aprendizaje y promover la participación activa de los estudiantes. En el ámbito social, las App educativas facilitan la interacción y la comunicación entre los estudiantes y fomentan el trabajo colaborativo. Estas aplicaciones permiten a los/as estudiantes conectarse y colaborar en proyectos, compartir recursos y discutir ideas, incluso cuando no se encuentran físicamente en el mismo lugar. Promoviendo así la construcción de redes de apoyo y la participación en comunidades de aprendizaje, lo cual es especialmente relevante para aquellos/as estudiantes que pueden enfrentar barreras geográficas o sociales.

Además, las App educativas pueden ayudar a los/as estudiantes a desarrollar habilidades sociales y emocionales. Algunas aplicaciones ofrecen actividades y juegos que fomentan el trabajo en equipo, la empatía y la resolución de conflictos. Estas herramientas brindan un entorno seguro y estructurado para practicar habilidades sociales y emocionales, lo que puede ser especialmente beneficioso para los/as discentes que enfrentan

dificultades en estas áreas. En el ámbito académico, las App educativas ofrecen una amplia gama de recursos y actividades interactivas que complementan la enseñanza tradicional. Estas aplicaciones brindan acceso a contenido educativo en diferentes formatos, como videos, juegos, cuestionarios y tutoriales interactivos. Esto permite al alumnado aprender de manera más visual, práctica y adaptativa, de acuerdo con sus estilos de aprendizaje individuales. Además, algunas App educativas ofrecen seguimiento y retroalimentación personalizada sobre el progreso de los y las estudiantes. Estas aplicaciones recopilan datos sobre el desempeño de los/as discentes y ofrecen recomendaciones y actividades adicionales para fortalecer áreas de mejora. Esto permite a los/as estudiantes monitorear su propio progreso y recibir apoyo adicional en tiempo real.

Sin embargo, es importante tener en cuenta algunos aspectos a considerar al utilizar App educativas. En primer lugar, es fundamental seleccionar aplicaciones confiables y de calidad, que estén respaldadas por evidencia pedagógica y sean apropiadas para el nivel y las necesidades de las/os estudiantes. Además, es necesario establecer un equilibrio adecuado entre el uso de App y otras actividades educativas, como la interacción social, la lectura de libros impresos y la práctica de habilidades fuera de la pantalla. En resumen, las App educativas ofrecen numerosos beneficios en el ámbito social y académico al facilitar la comunicación, la colaboración, el acceso a recursos y actividades interactivas, y la retroalimentación personalizada. Sin embargo, es importante utilizar estas aplicaciones de manera selectiva y equilibrada, garantizando su relevancia y calidad pedagógica. Al hacerlo, podemos aprovechar al máximo el potencial de las App educativas para enriquecer el aprendizaje y promover la participación activa del estudiantado.

Las aplicaciones educativas ofrecen posibilidades significativas para el alumnado en riesgo de exclusión social. Estas aplicaciones pueden proporcionar acceso a contenido educativo de calidad, incluso en entornos con recursos limitados. Además, las App educativas ofrecen un aprendizaje personalizado y autónomo, permitiendo a los/as discentes aprender a su propio ritmo y superar barreras de tiempo y espacio; del mismo modo, han abierto un mundo de posibilidades en términos de interacción y colaboración entre alumnado, profesorado y comunidades educativas

en general. Sin embargo, uno de los principales inconvenientes es el acceso limitado a dispositivos y conectividad a Internet, lo que puede exacerbar la brecha digital. Del mismo modo, también plantean ciertas dificultades relacionados con la privacidad y la desconexión interpersonal. Por ello, es fundamental abordar estas desigualdades y asegurar que todo los/as alumnos/as tengan acceso equitativo a estas herramientas tecnológicas educativas. Esto es, por un lado, una de las grandes ventajas de las App educativas en el ámbito social es su capacidad para crear comunidades virtuales de aprendizaje. El alumnado puede conectarse con toda la comunidad educativa, pudiendo intercambiar ideas, resolver dudas y colaborar en proyectos conjuntos. Esta interacción social en línea fomenta el sentido de pertenencia y promueve el aprendizaje activo. No obstante, y por otro lado, es importante considerar los inconvenientes asociados con estas aplicaciones en el ámbito social. La privacidad y la seguridad de los datos personales son preocupaciones importantes. Al utilizar estas aplicaciones, las personas usuarias pueden compartir información sensible y privada, lo que puede exponerlos a riesgos como el robo de identidad o el acoso cibernético. Es fundamental que las App educativas implementen medidas de seguridad y protección de datos para garantizar la confidencialidad y la integridad de la información personal. Si los/as estudiantes pasan la mayor parte de su tiempo interactuando en línea, pueden perder oportunidades de establecer relaciones personales significativas y desarrollar habilidades sociales básicas.

En las siguientes líneas, se presentan varios subapartados que contribuirán a conceptualizar este estudio.

1.1. LAS APP EDUCATIVAS

Green (2016) sostiene que el uso de aplicaciones educativas para la evaluación ha mejorado el rendimiento del estudiantado. Esto puede ser debido a que el alumnado trabaja con instrumentos cuyos mecanismos ha interiorizado en su cotidianeidad, como nativos/as digitales que son. Del mismo modo, cabe traer a colación el uso creativo e interactivo de los dispositivos tecnológicos (Castañeda et al., 2017), lo que permite realizar adaptaciones interesantes para trabajar con los/as adolescentes en el contexto escolar. Algunas investigaciones han puesto de manifiesto la

incorporación positiva de los dispositivos digitales que se ha producido en las aulas. En este sentido, se puede mencionar su utilización para el desarrollo de trabajos colaborativos, así como para la reducción de la brecha digital entre la escuela rural y la urbana (García-Valcárcel et al., 2014; Moral, et al., 2014). En esta misma línea, Ruiz y Aguirre (2015, p. 70) afirman que:

Entre los distintos campos de conocimiento, ha sido la educación una de las disciplinas más beneficiadas con la incorporación de las TIC a sus procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación, incluso en la forma en cómo el acto comunicativo y de interacción se da entre los sujetos involucrados en dichos procesos; (...) el método etnográfico ha evolucionado para contribuir al análisis de un fenómeno que tiene dimensiones culturales, sociales, cognitivas emergentes, por lo tanto profundamente significativas para entender uno de los ángulos del mundo contemporáneo como de la emergencia de prácticas pedagógicas innovadoras.

Por su parte, como indican Tondeur et al. (2019) el uso de las App en dispositivos móviles digitales conforma un excelente recurso para abordar diferentes actividades, como por ejemplo: búsqueda de información, consulta de documentación, realización y edición de imágenes, creación y reproducción de audios, vídeos, recogida de apuntes, etc.

1.2. BENEFICIOS E INCONVENIENTES DE LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES

En la era digital en la que vivimos, las aplicaciones educativas han emergido como una herramienta poderosa en el campo de la enseñanza y el aprendizaje. Estas aplicaciones, diseñadas específicamente para facilitar la adquisición de conocimientos, han demostrado numerosos beneficios, pero también presentan ciertos inconvenientes que deben ser considerados al utilizarlas en el ámbito educativo. Una de las principales ventajas de las aplicaciones educativas es su accesibilidad. Estas aplicaciones están disponibles en dispositivos móviles y tabletas, lo que permite a los/as estudiantes acceder al material de aprendizaje en cualquier momento y lugar. Esto es especialmente beneficioso para la educación a distancia y el aprendizaje autodirigido.

Las aplicaciones educativas suelen ofrecer opciones de personalización que permiten a los/as estudiantes avanzar a su propio ritmo y adaptar el

contenido a sus necesidades específicas de aprendizaje (Vanden, 2020). Esto puede ser especialmente útil para atender a estudiantes con diferentes niveles de habilidad y estilos de aprendizaje. Además, las aplicaciones educativas suelen incorporar elementos interactivos, como juegos y actividades, que hacen que el aprendizaje sea más atractivo y agradable. Esto puede aumentar la motivación de los estudiantes y fomentar un mayor compromiso con el material. Cabe destacar que existen aplicaciones educativas para una amplia gama de temas y niveles educativos, lo que brinda a los estudiantes acceso a una variedad de contenidos y recursos de aprendizaje. Además, muchas aplicaciones educativas incluyen herramientas de seguimiento y evaluación que permiten a los educadores y padres monitorear el progreso de los estudiantes e identificar áreas que requieren atención adicional.

Por otra parte, las aplicaciones educativas presentan ciertos inconvenientes como el aislamiento por el uso excesivo (Turzák et al., 2020). Esto puede llevar al alumnado a apartarse y recluírse, ya que pasan más tiempo frente a pantallas y menos tiempo interactuando con sus compañeros/as y profesores/as en entornos físicos.

La dependencia excesiva de las aplicaciones educativas puede hacer que las/os estudiantes sean menos capaces de aprender de manera autónoma sin la ayuda de la tecnología (Ayar et al., 2017). Esto puede convertirse en un problema si los dispositivos o la conectividad no están disponibles. Además no todas las aplicaciones educativas ofrecen contenido de alta calidad. Algunas pueden carecer de rigor académico o no estar respaldadas por investigaciones sólidas. Es importante que los y las educadores/as seleccionen cuidadosamente las aplicaciones que utilizan en el aula (Liu et al., 2020). Cabe destacar que, aunque las aplicaciones educativas están diseñadas para el aprendizaje, también pueden ser una fuente de distracción si los estudiantes no están lo suficientemente enfocados (Kaye et al. (2021). Las notificaciones y la tentación de cambiar a aplicaciones de entretenimiento pueden distraer al alumnado. No todos/as los/as estudiantes tienen acceso a dispositivos y conectividad de alta calidad en sus hogares, lo que puede crear una brecha digital entre aquellos que pueden beneficiarse de las aplicaciones educativas y aquellos/as que no pueden. En resumen, las aplicaciones educativas ofrecen

numerosos beneficios, como accesibilidad, personalización y variedad de contenidos. Sin embargo, también presentan desafíos, como el aislamiento, la dependencia tecnológica y la calidad del contenido. Como indican Ding et al. (2017) es importante que los/as educadores y las familias aborden estos aspectos con precaución y consideren cómo integrar de manera efectiva las aplicaciones educativas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En la línea de lo referido Boer et al. (2021) sostienen que es esencial disponer de estrategias para prevenir un mal uso del dispositivo móvil. Cuando se utilizan de manera equilibrada y con un propósito claro, las aplicaciones educativas pueden ser una herramienta valiosa para potenciar el aprendizaje de los estudiantes en el mundo digital de hoy.

1.3. MENORES EN RIESGO DE EXCLUSIÓN

En nuestra sociedad contemporánea, se ha convertido en una preocupación creciente velar por el interés superior del menor. Existen menores que, debido a diversas circunstancias, se enfrentan a la posibilidad real de quedar marginados de oportunidades y recursos fundamentales para su desarrollo integral. Es esencial comprender la gravedad de esta problemática y tomar medidas efectivas para abordarla. Los factores que pueden poner a los niños y las niñas en riesgo de exclusión social son diversos y multifacéticos. Entre ellos se encuentran la pobreza, la violencia, la falta de acceso a una educación de calidad, la inseguridad alimentaria y la falta de vivienda estable. Estos factores, en combinación o por separado, pueden afectar profundamente el bienestar de los/as menores y socavar sus oportunidades futuras.

En este sentido, uno de los desafíos más apremiantes es la pobreza infantil. Los niños y las niñas que crecen en hogares con recursos limitados a menudo enfrentan dificultades para acceder a una nutrición adecuada y una educación de calidad. Esto puede crear un ciclo de desventaja que los sigue durante toda su vida, perpetuando la exclusión social de generación en generación. La educación desempeña un papel fundamental en el futuro de los niños y niñas en riesgo de exclusión social. La falta de acceso a una educación de calidad o la alta tasa de abandono escolar pueden limitar seriamente sus perspectivas de empleo y

movilidad social. Por lo tanto, es crucial implementar políticas y programas que brinden oportunidades educativas equitativas para todos los/as niños.

Para abordar eficazmente esta problemática, es necesario un enfoque holístico que involucre a gobiernos, organizaciones sin fines de lucro, comunidades y familias. Esto implica proporcionar servicios de apoyo adecuados, como asistencia social, atención médica y programas de educación temprana. Además, es esencial trabajar en la prevención, identificando a los niños y niñas en riesgo temprano y facilitando el apoyo necesario antes de que la exclusión social se arraigue. Los niños y niñas en riesgo de exclusión social son una preocupación urgente que requiere atención y acción inmediatas. Todos tienen el derecho de crecer en un entorno que les brinde oportunidades y apoyo para alcanzar su máximo potencial. Al abordar estos desafíos de manera colaborativa y compasiva, podemos trabajar hacia un futuro más justo y equitativo para todos los y las menores.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este estudio consiste en conocer el potencial de las App educativas en el ámbito social y académico con el alumnado en riesgo de exclusión social. Como objetivos específicos se han determinado:

- Conocer los beneficios de las App educativas por los/as menores en riesgo de exclusión.
- Identificar las limitaciones de las App educativas por los/as menores en riesgo de exclusión.
- Conocer las plataformas de descarga utilizadas por los/as menores en riesgo de exclusión para adquirir las App educativas.
- Revelar los atributos de las App educativas por los/as menores en riesgo de exclusión.

3. METODOLOGÍA

El presente estudio se ha llevado a cabo bajo una metodología cualitativa, concretamente a través de un cuestionario. La investigación cualitativa, siguiendo a Guerrero (2016) es aquella que busca conocer fenómenos, siento tal y como se muestran.

3.1. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO Y DE LOS PARTICIPANTES

Esta investigación se ha desarrollado en el noroeste de España. Los menores en riesgo de exclusión social en este estudio suman un total de 15. En cuanto a su distribución por sexo en los/as menores en riesgo de exclusión, 8 son hombres y 7 mujeres, con edades comprendidas entre los 10 y 17 años. Siendo la media de edad de la muestra 15.5 años.

3.2. INSTRUMENTOS

Para recoger los datos de esta investigación se ha utilizado el instrumento del cuestionario abierto. Siguiendo a García Alcaraz (2006) el cuestionario debe ser un proceso estructurado de recogida de información a través de la cumplimentación de una serie de preguntas.

3.3. PROCEDIMIENTO

Para el desarrollo de este estudio, se han establecido y realizado distintos pasos. En un primer momento se ha contactado con diferentes Centros de Día. Estos son recursos a través de los cuales se realiza una intervención educativa con niños/as y adolescentes con dificultades socio-familiares, intentando conseguir los cambios necesarios para normalizar la convivencia familiar. Seguidamente se ha diseñado el instrumento utilizado para recoger la información. Para ello, se siguió la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. En este sentido, se le explicó a los/as participantes la finalidad de la investigación, remarcando el carácter confidencial de la misma. Cada uno de los cuestionarios tuvo una duración adaptada a cada persona entrevistada, adaptándose de esta forma a sus necesidades.

Una vez recogidos y transcritos los datos se pasa al análisis de los mismos. Para ello, después de transcribir los cuestionarios se realiza una lectura en profundidad de cada una de ellas para poder extraer la información necesaria, desglosando la información bruta en categorías y subcategorías que son pequeñas unidades que permiten el análisis. El recuento de frecuencias de cada categoría y subcategoría se lleva a cabo con el apoyo del programa informático Excel, que asimismo, permite la representación de los datos en tablas y figuras de una forma muy visual. Además, los resultados obtenidos se ilustran con diferentes extractos con el fin de facilitar una mejor interpretación y comprensión de los mismos.

4. RESULTADOS

En las líneas que siguen, y estructurados en distintos subapartados, se presentan los principales resultados obtenidos a través de este estudio, que a su vez se corresponden con los objetivos específicos establecidos al inicio de la investigación. En primer lugar, se hace referencia a los beneficios de las App educativas en los/as menores en riesgo de exclusión social, seguidamente se abordan las limitaciones de las App educativas en los menores en riesgo de exclusión social. En un tercer subapartado se muestran las plataformas de descarga utilizadas. Finalmente, en el último subapartado, se presentan los atributos de las App educativas en los/as menores en riesgo de exclusión social.

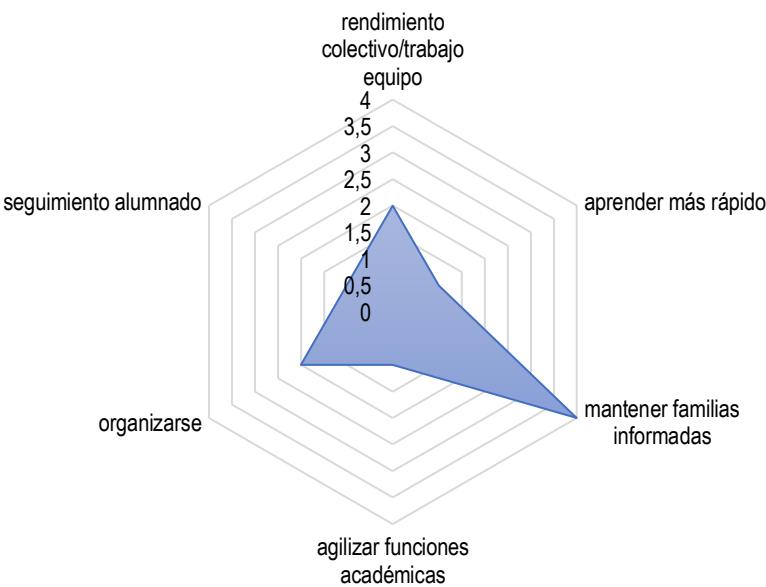
4.1. BENEFICIOS DE LAS APP EDUCATIVAS EN LOS/AS MENORES EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL

La mayoría de los/as menores consideran que la finalidad derivada del uso de las App es, principalmente, mantener a las familias informadas y también a los/as educadores/as de los Centros de Atención de Día informadas (Gráfico 1), lo cual establece lazos de comunicación constantes. Este hecho posibilita mantener la conexión entre los centros educativos y las familias, permaneciendo a pesar de la independencia de gran parte de la población adolescente. No obstante, cabe destacar que muchas familias no tienen la posibilidad de descarga de estas App educativas y

son los/as educadores de los centros, que si tienen acceso, los que le ayudan y facilitan esta información.

Los resultados también destacan la posibilidad que ofrecen las aplicaciones con respecto a organizarse y trabajar en equipo.

GRÁFICO 1. *Ventajas de las App*



A modo de ejemplo, se presenta unos textos ilustrativos:

La App TokApp School la utilizan para comunicarse con mi familia o si estoy en el Centro de Atención Día para mis educadoras (Cuestionario abierto, hombre, 15 años).

Las App a veces me sirven para no olvidarme de los deberes y así la educadora sabe lo que tengo que hacer y me ayuda (Cuestionario abierto, mujer, 14 años)

Es un rollo cuando no nos dejan utilizar las aplicaciones porque yo me organizo genial cuando el profe la usa (Cuestionario abierto, hombre, 15 años).

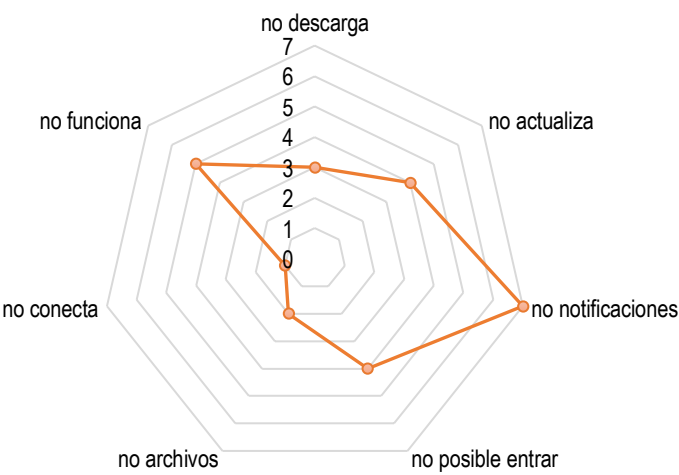
Mi madre no puede descargar la aplicación del cole, pero en el Centro de atención de Día el educador sí que lo puede ver y él ya le dice lo que tengo pendiente y es mucho más fácil para mí y para mi madre (Cuestionario abierto, hombre, 16 años).

4.2. LIMITACIONES DE LAS APP EDUCATIVAS EN LOS/AS MENORES EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL

Cabe señalar que los/as menores reflejan problemáticas de las App inherentes a la parte ligada a la informática, así como a la generación de conflictos que pueden crear con respecto al alumnado (Gráfico 2).

En lo referente a los problemas técnicos se aprecia un repunte en lo vinculado a la ausencia o dificultades en la visibilización de las notificaciones. Esta circunstancia deriva inconvenientes generados por las App ya que las notificaciones entre las personas destinatarias es una de las principales finalidades de las aplicaciones. Cabe incidir en el hecho de que hay menores que atribuyen los errores a la falta de conocimiento para el manejo de las aplicaciones, debido a las peculiaridades de las propias circunstancias que tienen (dispositivos móviles obsoletos, falta de conexión a internet, ausencia de competencias digitales).

GRÁFICO 2. Inconvenientes de las App



A continuación, se presenta un texto ilustrativo:

A veces no me descargan los archivos, eso no lo soporto (Cuestionario abierto, hombre, 17 años).

La App Comunicación Familia – Escuela no me conecta a veces, yo creo que es porque también tengo un móvil viejo, si tuviera un Iphone seguro que me iba bien (Cuestionario abierto, mujer, 12 años)

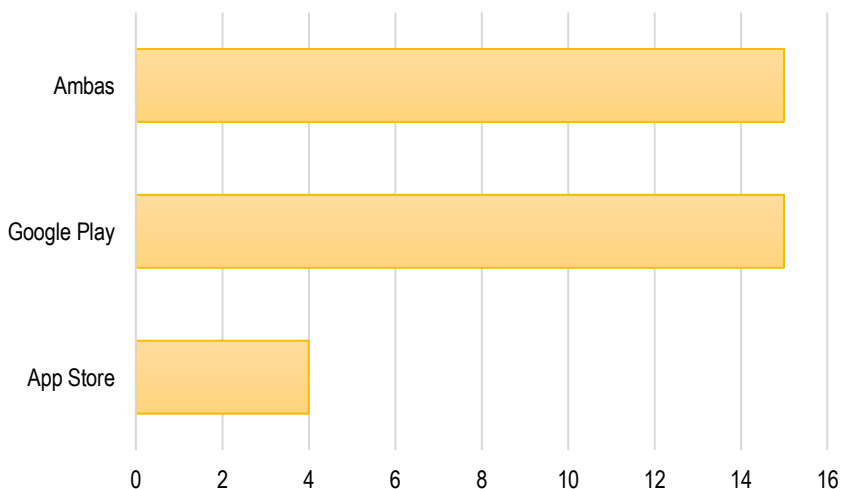
No entiendo muy bien cómo se utilizan las App que nos dice el profe, hace un mes que tengo el móvil y no sé muy bien cómo va. Me hago bastante lío con las App que nos mandan usar en clase (Cuestionario abierto, hombre, 11 años).

Yo no me puedo conectar y ver las aplicaciones porque no tengo internet en el móvil (Cuestionario abierto, hombre, 17 años).

4.3. PLATAFORMAS DE DESCARGA UTILIZADAS

Muchas de las App objeto de estudio se pueden descargar tanto desde Google Play como de App Store, plataformas de sistema Android e iOS respectivamente. Sin embargo, hay algunas aplicaciones exclusivas de uno de los sistemas mencionados como, por ejemplo, EduPage o PowerSchool Mobile (aplicaciones exclusivas de Google Play) (Gráfico 3). Este hecho repercute en que haya personas que no tengan acceso a las App, al menos en un primer momento, ya que puede que sus aparatos electrónicos no tengan el mismo sistema operativo que la aplicación que el centro educativo quiera usar.

GRÁFICO 3. *Plataforma de descarga utilizadas*



A continuación, se presentan los siguientes ejemplos:

Mis compañeros que tienen un teléfono en el que pueden descargar todas las aplicaciones, yo no claro, eso no sé por qué lo hacen así los que fabrican las aplicaciones pero es un rollo (Cuestionario abierto, hombre, 15 años).

Las aplicaciones que se pueden descargar en todos los móviles son mejores que las que solo se pueden descargar en algún tipo de teléfono. ¿No se dan cuenta de eso? (Cuestionario abierto, mujer, 13 años)

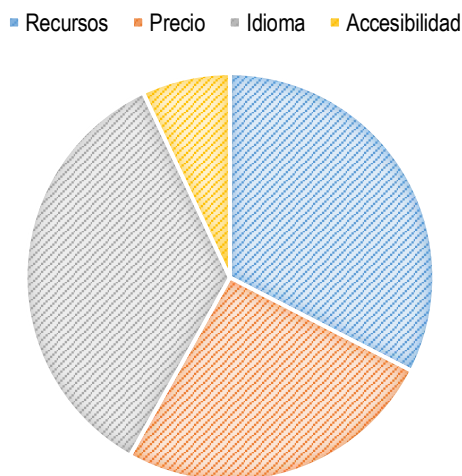
Yo puedo descargar casi todas las App, no me quejo (Cuestionario abierto, hombre, 11 años).

Mi profe un día en tutoría nos mandó bajar una App y yo no podía, creo que era porque no se podía desde mi teléfono por la configuración. Luego nos dijo una App que podíamos descargar todos y mucho mejor (Cuestionario abierto, mujer, 17 años).

4.4. ATRIBUTOS DE LAS APP EDUCATIVAS EN LOS/AS MENORES EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL

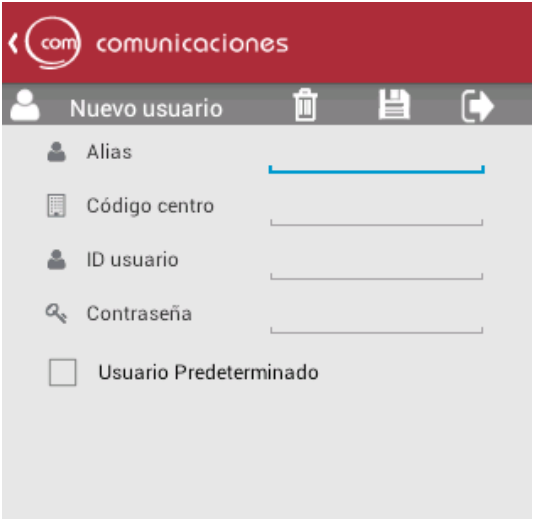
En relación a la accesibilidad de las App es notorio que en general requieren diferentes recursos como por ejemplo cuenta de usuario/a y contraseña, siendo esta información gestionada por cada centro educativo (Gráfico 4).

GRÁFICO 4. *Atributos de las App*



Tal como se ha obtenido del análisis realizado, el acceso por medio de credenciales facilita la accesibilidad de modo sencillo; vislumbrando en ocasiones que esta accesibilidad puede llegar a valores medios de dificultad. En la siguiente representación icónica (Imagen 1) se puede ver cómo es el acceso a la App Comunicación Familia- Escuela:

IMAGEN 1. Extracto sobre la App Comunicación Familia – Escuela



A continuación, se presenta algún extracto ilustrativo:

La cuenta para utilizar en el teléfono me la hizo mi profe, yo de eso no me entero y me la hizo para apurar. En el “insti” me dijeron que estaba todo bien hecho, aunque yo prefería hacerla yo a mi manera, pero me da igual (Cuestionario abierto, hombre, 15 años).

La contraseña yo no la sé, la sabe el profesor del instituto. Así dice que nunca la vamos a perder porque no la tenemos ¡Qué gracioso es! (Cuestionario abierto, mujer, 14 años)

Es un rollo cuando no nos dejan utilizar las aplicaciones porque yo me organizo genial cuando el profe la usa (Cuestionario abierto, hombre, 15 años).

Mi educadora una vez me quería dejar utilizar la App del instituto y no pudo porque no sabíamos la contraseña, eso solo se lo dicen a los padres creo (Cuestionario abierto, mujer, 16 años).

5. DISCUSIÓN

La mayoría de las personas usuarias consideran que la finalidad derivada del uso de las App es, principalmente, mantener a las familias informadas, lo cual establece lazos de comunicación constantes. Este hecho posibilita mantener la conexión entre los centros educativos y las familias, permaneciendo a pesar de la independencia de gran parte de la población adolescente. Por ello, no es erróneo pensar que las App ayudan a “promover la cooperación entre el centro y las familias, implicándolas en el proceso educativo de sus hijos”, tal como estipula que debe ser competencia del Departamento de Orientación el Decreto 120/1998, de 23 de abril, por el que se regula la orientación educativa y profesional en la Comunidad Autónoma de Galicia.

Los resultados también destacan la posibilidad que ofrecen las aplicaciones con respecto a organizarse y trabajar en equipo. Estos dos aspectos son de suma importancia debido a que actualmente gran parte de la actividad desarrollada por el alumnado, y más específicamente por el de la ESO, es a través de proyectos. Esto requiere una comunicación casi permanente con el resto de personas implicadas en dicha actividad. Estos hechos, unidos a las mejoras permanentes que enriquecen estas App y continuas actualizaciones tecnológicas (Klein y Watson-Manheim, 2021; Zhan y Zhou, 2018) consiguen que, por el momento, las aplicaciones no pierdan seguidores entre los/as más jóvenes.

Cabe señalar que los/as menores reflejan problemáticas de las App inherentes a la parte ligada a la informática, así como a la generación de conflictos que pueden crear con respecto al alumnado. En este sentido Subrahmanyam y Smahel (2011) recalcan la importancia de la llegada a la vida de los/as adolescentes de Internet mediante los dispositivos móviles para desarrollar las relaciones con sus amigos/as, y de la necesidad imperiosa de la alfabetización digital en los/as menores.

6. CONCLUSIONES

Como conclusiones cabe resaltar la satisfacción manifestada tras el uso de las App educativas por parte del alumnado en riesgo de exclusión

social, quienes destacan como principales particularidades la utilidad y la completitud de las App; con respecto a los beneficios de las App, destacan también sus posibilidades para mantener el contacto con las familias y el alumnado. Asimismo para una mejor organización de los menores con el equipo docente y su familia (o las educadoras del Centro de Atención de Día).

Las limitaciones encontradas en las App son mayoritariamente la ausencia de notificaciones y la falta de actualización. Por su parte, acceso por medio de credenciales facilita la accesibilidad de modo sencillo para los/as menores con alguna dificultad.

Finalmente, en lo referente a las plataformas de descarga utilizadas para descargar las App, son tanto Google Play y App Store, siendo mayor la primera. No obstante la mayoría de App que utilizan los/as menores en riesgo de exclusión en las aulas puede descargarse en ambas plataformas.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Para la realización de esta investigación no se ha contado con apoyos financieros. Con todo, cabe agradecer la colaboración por participar en este estudio a las personas que han participado desinteresadamente.

8. REFERENCIAS

- Ayar, D., Bektas, M., Bektas, I., Akdeniz Kudubes, A., Selekoglu Ok, Y., Sal Altan, S. y Celik, I. (2017). The Effect of Adolescents' Internet Addiction on Smartphone Addiction. *Journal of addictions nursing*, 28(4), 210–214. <https://doi.org/10.1097/JAN.0000000000000196>
- Boer, M., Stevens, G. W., Finkenauer, C., de Looze, M. E. y Van Den Eijnden, R. J. (2021). Social media use intensity, social media use problems, and mental health among adolescents: Investigating directionality and mediating processes. *Computers in Human Behavior*, 116, 106645. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106645>
- Castañeda, A., González-Polo, R. y Rosas, A. (2017). Estudio de las funciones a través de situaciones de movimiento usando la tableta iPad. *Interciencia: Revista de Ciencia y Tecnología de América*, 42(12), 834-838. Recuperado de <https://acortar.link/YkKIUZ>

- Decreto 120/1998, de 23 de abril, por el que se regula la orientación educativa y profesional en la Comunidad Autónoma de Galicia. Diario Oficial de Galicia, núm. 79 (de 27 de abril de 1998). Recuperado de <https://acortar.link/7MPCZM>
- Ding, Q., Li, D., Zhou, Y., Dong, H. y Luo, J. (2017). Perceived parental monitoring and adolescent internet addiction: A moderated mediation model. *Addictive Behaviors*, 74, 48-54. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2017.05.033>
- García Alcaraz, F., Alfaro Espín, A., Hernández Martínez, A., & Molina Alarcón, M. (2006). Diseño de Cuestionarios para la recogida de información: metodología y limitaciones. *Revista Clínica de Medicina de Familia*, 1(5), 232-236. <https://acortar.link/qUODer>
- García-Valcarcel, A., Basilotta, A. y López, C. (2014). Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de Primaria y Secundaria. *Comunicar*, 42, 65-74. Recuperado de <https://acortar.link/gIQ5b5>
- Green, A. (2016). Significant returns in engagement and performance with a free teaching App. *Journal of Economic Education*, 47(1), 1-10. <https://doi.org/10.1080/00220485.2015.1106359>
- Guerrero, M. (2016). La investigación cualitativa. *Innova research journal*, 1(2), 1-9. <https://acortar.link/WVUMQy>
- Kaye, D. B. V., Chen, X., and Zeng, J. (2021). The co-evolution of two Chinese mobile short video apps: parallel platformization of Douyin and TikTok. *Mobile Media & Communication*, 9, 229–253. <https://doi.org/10.1177/2050157920952120>
- Klein, S. y Watson-Manheim, M. B. (2021). The (re-) configuration of digital work in the wake of profound technological innovation: constellations and hidden work. *Information and Organization*, 31(4), 100377. <https://doi.org/10.1016/j.infoandorg.2021.100377>
- Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos Digitales. Boletín Oficial del Estado, núm. 294 (de 6 de diciembre de 2018). Recuperado de <https://bit.ly/2RBZTKI>
- Liu, Q., Wu, J., Zhou, Z. y Wang, W. (2020). Parental technoference and smartphone addiction in Chinese adolescents: the mediating role of social sensitivity and loneliness. *Children and Youth Services Review*, 118, 105434. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105434>
- Moral, M., Villalustre, L. y Neria, M. (2014). Oportunidades de las TIC para la innovación educativa en las escuelas rurales de Asturias. *Aula Abierta*, 42(1), 61-67. Recuperado de <https://acortar.link/LU0JVI>

- Ruiz, M. R. y Aguirre, G. (2015). Etnografía virtual, un acercamiento al método y a sus implicaciones. *Época*, 21(41), 67-96. Recuperado de <https://acortar.link/s3se3m>
- Subrahmanyam, K. y Smahel, D. (2011). Constructing identity online: Identity exploration and selfpresentation. In *Digital youth: The role of media in development* (pp. 59-80). Springer.
- Tondeur, J., Scherer, R., Baran, E., Siddiq, F., Valtonen, T. y Sointu, E. (2019). Teacher educators as gatekeepers: Preparing the next generation of teachers for technology integration in education. *British Educational Research Association*, 50(3), 1189-1209. <https://doi.org/10.1111/bjet.12748>
- Turzák, T., Kurincová, V., Hollá, K. y Zelená, H. (2020). Sexting and family environment of children and adolescents. *Journal Of Interdisciplinary Research*, 10, 326–330. <https://acortar.link/GGaB80>
- Zhan, G. y Zhou, Z. (2018). Mobile internet and consumer happiness: the role of risk. *Internet Research*, 28(3), 785–803. <https://doi.org/10.1108/IntR-11-2016-0340>

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA ENSEÑANZA BÁSICA: UN ESTUDIO EXPLORATORIO A PARTIR DE LAS CONCEPCIONES DEL PROFESORADO

GABRIEL H. TRAVÉ GONZÁLEZ
Universidad de Huelva

JOSÉ RAMÓN MORA MÁRQUEZ
Universidad de Huelva

1. INTRODUCCIÓN

La necesidad de proporcionar al alumnado una educación adaptada a sus capacidades y necesidades representa un principio que progresivamente va consolidándose, en un proceso lento pero paulatino, hacia mayores cotas de inclusión en los sistemas educativos.

Son múltiples las declaraciones derivadas de organismos internacionales que han situado a la inclusión educativa como uno de los retos a nivel global. En la 48 Sesión de la Conferencia Internacional de Educación promovida por UNESCO/BIE (2008): “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro”, se marcó la hoja de ruta a seguir por parte de los sistemas educativos al señalar que la educación inclusiva: “es un principio general que debería guiar todas las políticas y prácticas educativas, partiendo de la convicción de que la educación es un derecho humano fundamental y el fundamento de una sociedad más justa” (p.12).

Posteriormente, en la conocida como Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (Unesco y otras organizaciones, 2016) estableció en su punto 7 la necesidad de “hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, las

disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje. Ninguna meta educativa debería considerarse lograda a menos que se haya logrado para todos” (p.7).

Los diferentes avances a nivel de inclusión han tenido su reflejo en las leyes educativas españolas. Así, Gómez-Jiménez (2021), tras el estudio de los diferentes marcos normativos desde la Ley General de Educación (1970) hasta la actualidad, identifica una evolución desde una "consideración del alumnado como “deficiente o incapacitado” para el aprendizaje, hasta la consideración del alumnado como eje principal del proceso de aprendizaje para el cual hay que realizar la adaptación del proceso de enseñanza” (p. 476).

Efectivamente, la LOMLOE (2020) ya establece la educación inclusiva como eje clave desde el que atender a la diversidad de todo el alumnado, independientemente de sus características o capacidades. De este modo, se superan las visiones que tradicionalmente vinculaban la atención a la diversidad con las necesidades educativas especiales. Específicamente, en el artículo 4.3, dedicado a la enseñanza básica, se alude a los principios del Diseño universal de aprendizaje (DUA) para guiar la adopción de las medidas organizativas, metodológicas y curriculares necesarias.

La aspiración de una educación más inclusiva se vincula con el aumento de la equidad educativa, para que el alumnado tenga oportunidades equiparables y de calidad para su desarrollo pleno. Asumiendo esa premisa, Echeita (2017) identifica tres dimensiones clave a las que accedería de todos los alumnos: 1) su presencia en los espacios comunes/ordinarios donde se deben educar; 2) disfrutar de un bienestar acorde a la dignidad de todo ser humano y, 3) desarrollar las competencias necesarias para alcanzar una vida adulta de calidad.

Diversos estudios han identificado las diferencias entre las concepciones y las prácticas del profesorado en relación con la atención a la diversidad (Chiner-Sanz, 2011; Jiménez-Ruiz et al., 2018). Si bien las actitudes proclives a la inclusión educativa han ido aumentando, numerosos condicionantes como la falta de tiempo, formación insuficiente y carencia de recursos y apoyos condicionan su materialización práctica. A este respecto, Garnique (2012) evidenció las discrepancias entre las

concepciones y prácticas del profesorado en torno a la inclusión educativa en un estudio con profesorado de enseñanza básica. Si bien, existía una tendencia a autoperibirse como inclusivos, sus prácticas se caracterizaban por el trabajo individual y la escasa adaptación de la enseñanza a las características del alumnado. Asimismo, se identificaron carencias formativas, actitudes pasivas y presencia de estereotipos en el pensamiento docente y prácticas excluyentes en las aulas.

Por su parte, González-Gil et al. (2016) administraron un cuestionario elaborado ad hoc a 402 docentes de Castilla y León para conocer sus actitudes y necesidades formativas respecto a las culturas, políticas y prácticas inclusivas. Entre los resultados se evidenció la distancia existente entre el desarrollo efectivo de prácticas inclusivas, que obtuvo las menores puntuaciones, en contraste con la voluntad de crear culturas inclusivas, que recibió las más altas. De nuevo se escenifica una distancia entre sus concepciones (favorables a la inclusión) y sus prácticas (esencialmente más próximas a la integración que a una verdadera inclusión).

Otros estudios han explorado las estrategias educativas que utilizan docentes especialmente sensibilizados en la atención a la diversidad. Orozco y Moriña (2019) entrevistaron a 25 docentes de Educación Primaria que desarrollan prácticas inclusivas con la finalidad de conocer las claves didáctico-organizativos, las estrategias metodológicas y afectivas utilizadas. Entre los resultados del estudio se evidenciaron prácticas basadas en la participación e interacción del alumnado. Los docentes sustentaban sus prácticas en ideas emanadas de diferentes perspectivas educativas y metodologías como el aprendizaje cooperativo, la gamificación, el Algoritmo Basado en Números (ABN), los grupos interactivos, la inteligencia emocional, la neurociencia, el juego dramático y la convivencia pacífica, entre otros.

2. OBJETIVOS

Conocer las representaciones del profesorado acerca de la respuesta educativa a la diversidad.

3. METODOLOGÍA

El estudio, de carácter exploratorio, utiliza la técnica de encuesta para acceder a las representaciones del profesorado. Para ello, se seleccionó la Herramienta Themis (Azorín y Ainscow, 2018) en la modalidad de cuestionario de 65 ítems con cinco opciones de respuesta. El cuestionario se envió a través de correo electrónico a los centros educativos públicos de Infantil, Primaria y Secundaria de la provincia de Huelva. El cuestionario se estructura en tres dimensiones: contextos, recursos y procesos, e incorpora preguntas de respuesta abierta. Se obtuvieron 39 respuestas que se analizaron con el programa SPSS v21 según los estadísticos básicos.

Caracterización de la muestra:

El profesorado participante tiene una edad media de 46,8 años. En cuanto al género de la muestra, 71,8% son mujeres, 17,9% son hombres, y un 10,3% opta por no identificar este dato. El profesorado participante tiene una experiencia media de 17,35 años. Mientras 76,9% de la muestra desarrolla su actividad en centros de Educación Infantil y Primaria, el 23,1% lo hace en institutos de Educación Secundaria.

4. RESULTADOS

Los datos obtenidos a través del cuestionario administrado perfilan una corriente de pensamiento favorable a la diversidad, aunque surgen aspectos que limitarían la correspondencia entre las concepciones docentes y las prácticas de aula (Tablas 1, 2 y 3).

El profesorado manifiesta tener un adecuado conocimiento de la realidad socioeconómica del alumnado ($M= 4,36$; $DT=, 873$; ítem 1). No obstante, los docentes manifiestan en menor grado disponer de información para asesorar a los estudiantes que presentan mayor vulnerabilidad/riesgo de exclusión ($M= 3,61$; $DT= 1,175$; ítem 2).

Se pone de manifiesto la existencia de un alumnado culturalmente diverso en los centros ($M= 4,23$; $DT= 1,287$; ítem 3). La existencia de un sector de alumnado que presenta un nivel limitado de español pone a prueba la respuesta a la diversidad de los centros a la hora de atender a

sus necesidades, como así se ilustra en las siguientes declaraciones: “hay mucho alumnado árabe que no sabe español y no están bien atendidos” (Docente 22), “No disponemos de especialista en lengua árabe y hay un gran número de estudiantes que no hablan español” (Docente 9), si bien se documentan prácticas en las que se detallan estrategias utilizadas para atender las necesidades lingüísticas del alumnado: “En el alumnado que no domina el castellano, a nivel escrito, se le realizan pruebas orales; se presenta materiales con pictograma para alumnado que lo necesita; se complementan las explicaciones con materiales visuales, vídeos, etc. Contamos con el apoyo del PT, del programa PROA + transfórmate” (Docente 6).

La valoración en torno a la capacidad de las medidas de atención a la diversidad establecidas en la legislación para responder a las necesidades reales de los estudiantes escolarizados en el centro registra niveles bajos de acuerdo ($M= 2,67$; $DT= 1,199$; ítem 4), como así manifiesta el siguiente docente: “La normativa no contempla la realidad” (Docente 38). Abordando el papel que desempeña el equipo directivo en el centro se obtienen resultados favorables en relación con el reparto equitativo de tareas ($M= 4,13$; $DT= 1,080$; ítem 5), la consideración de las opiniones de los demás en la toma de decisiones ($M= 4,18$; $DT= 1,048$; ítem 6) y la promoción del desarrollo de prácticas inclusivas ($M= 4,15$; $DT= 1,040$; ítem 7). El profesorado se identifica con los valores vinculados con el principio de inclusión (equidad, igualdad, tolerancia, solidaridad, justicia social, respeto hacia la diversidad) ($M= 4,51$; $DT= , 885$; ítem 8).

El profesorado afirma fomentar el desarrollo de valores inclusivos en el alumnado a través de su práctica diaria ($M= 4,41$; $DT= , 910$; ítem 9). Por su parte, aunque se asume que la prevención de discriminaciones forma parte de su tarea docente ($M= 4,59$; $DT= , 785$; ítem 10), se alude al posible riesgo de incurrir en discriminaciones encubiertas, tal como así refleja el siguiente docente: “A pesar de pretender atender a la diversidad, pueden existir casos en los que se discrimine a ciertos estudiantes debido a sus características individuales” (Docente 15).

TABLA 1. Resultados del cuestionario “Themis”, bloque contextos 1/3

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
1. Conozco la realidad socio-económica del alumnado.	39	1	5	4,36	,873
2. Dispongo de información para asesorar a los estudiantes que presentan mayor vulnerabilidad/riesgo de exclusión.	38	1	5	3,61	1,175
3. El alumnado del centro proviene de diferentes culturas.	39	1	5	4,23	1,287
4. Creo que las medidas de atención a la diversidad establecidas en la legislación responden a las necesidades reales de los estudiantes escolarizados en el centro.	39	1	5	2,67	1,199
5. El equipo directivo realiza un reparto equitativo de tareas.	39	1	5	4,13	1,080
6. El equipo directivo tiene en cuenta las opiniones de los demás en la toma de decisiones.	39	1	5	4,18	1,048
7. El equipo directivo promueve el desarrollo de prácticas inclusivas.	39	1	5	4,15	1,040
8. Me identifico con los valores vinculados con el principio de inclusión (equidad, igualdad, tolerancia, solidaridad, justicia social, respeto hacia la diversidad).	39	1	5	4,51	,885

Fuente: elaboración propia

Así, se advierte del riesgo existente en cuanto a la estigmatización del alumnado que presenta características y capacidades diferentes: “Si no se aborda adecuadamente, la atención a la diversidad puede llevar a la estigmatización de ciertos estudiantes, generando etiquetas o prejuicios basados en sus diferencias” (Docente 15).

Abordando aspectos relacionados con la convivencia se afirma que existe un respeto mutuo entre profesorado y alumnado ($M= 3,77$; $DT=$

1,012; ítem 11), así como un buen ambiente de convivencia en el centro (M= 4,11; DT=, 894; ítem 12).

El profesorado manifiesta trabajar de forma colaborativa con sus colegas (M= 4,23; DT=, 872; ítem 13) y compartir materiales didácticos con otros docentes (M= 4,36; DT=, 811; ítem 14), si bien a nivel de práctica docente se constata el escaso calado de los modelos de coenseñanza (M= 3,41; DT= 1,312; ítem 15), si bien se documentan casos en los que este modelo es demandado para determinadas casuísticas: “Me gustaría contar con PT dentro del aula en algunos casos” (Docente 36), “Sólo hay un PT en el centro para todo el alumnado con necesidades. No disponemos de especialista en lengua árabe y hay un gran número de estudiantes que no hablan español. Sólo hay un monitor para el alumnado con diversidad funcional” (Docente 32), al tiempo que se reclama más presencia del profesorado de apoyo: “Tendría que haber algún profesor de apoyo más” (Docente 30).

TABLA 2. Resultados del cuestionario “Themis”, bloque contextos 2/3

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
9. A través de mi práctica diaria fomento el desarrollo de valores inclusivos en el alumnado.	39	1	5	4,41	,910
10. La prevención de discriminaciones forma parte de mi tarea docente.	39	1	5	4,59	,785
11. Profesorado y alumnado se respetan mutuamente.	39	1	5	3,77	1,012
12. Existe un buen ambiente de convivencia en el centro.	38	1	5	4,11	,894
13. Trabajo de forma colaborativa con mis colegas.	39	1	5	4,23	,872
14. Comparto materiales didácticos con otros docentes.	39	1	5	4,36	,811
15. Practico actividades de coenseñanza (dos o más docentes impartiendo clase en una misma aula).	39	1	5	3,41	1,312

Por su parte, el papel de las familias en el contexto educativo representa una dimensión que arroja claroscuros. Si bien se considera mantener una comunicación fluida con ellas ($M= 4,14$; $DT=, 822$; ítem 16), también se describen situaciones en las que la comunicación se ve dificultada: “problemas en la comunicación con las familias por el desconocimiento del idioma” (Docente 16), así como para fomentar su implicación en el proceso educativo de sus hijos e hijas ($M= 4,31$; $DT=, 863$; ítem 17): “Poca implicación y motivación de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Docente 1). Se constata su escasa participación en la vida del centro escolar ($M= 2,95$; $DT= 1,025$; ítem 18), tal como se ilustra en las siguientes declaraciones: “A veces te encuentras con familias que no cooperan lo suficiente con la escuela” (Docente 13), “Falta de apoyo por parte de las familias” (Docente 26).

Las dimensiones relacionadas con la participación de otros agentes evidencian las dificultades existentes para abrir los centros docentes a la colaboración externa. Destaca el escaso acuerdo con la presencia de voluntarios que colaboran en el proceso educativo tales como antiguos estudiantes, personas jubiladas y familias ($M= 2,36$; $DT= 1,203$; ítem 19), el desarrollo de actividades con asociaciones dedicadas a diversidad funcional u otros fines que cooperan con el centro ($M= 2,79$; $DT= 1,321$; ítem 20). Se registra un mayor grado de acuerdo con la receptividad de las autoridades locales cuando se solicita su participación para la realización de campañas o prestación de servicios en el centro ($M= 3,28$; $DT= 1,297$; ítem 21). Por último, es escaso el acuerdo en relación con que el centro forme parte de una red para la colaboración con otros centros (regional, nacional o extranjero) ($M= 2,51$; $DT= 1,121$; ítem 22).

TABLA 3. Resultados del cuestionario “Themis”, bloque contextos 3/3

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
16. Mantengo una comunicación fluida con las familias.	37	2	5	4,14	,822
17. Animo a las familias para que se impliquen en el proceso educativo de sus hijos e hijas.	39	1	5	4,31	,863
18. Las familias participan activamente en la vida del centro escolar.	39	1	5	2,95	1,025
19. Hay voluntarios y voluntarias que colaboran en el proceso educativo (antiguos estudiantes, personas jubiladas, familias y otros).	39	1	5	2,36	1,203
20. Durante el curso académico llevo a cabo actividades con asociaciones (dedicadas a diversidad funcional u otros fines) que cooperan con el centro.	39	1	5	2,79	1,321
21. Las autoridades locales se muestran receptivas cuando se solicita su implicación para la realización de campañas o prestación de servicios en el centro.	39	1	5	3,28	1,297
22. El centro forma parte de una red para la colaboración con otros centros (regional, nacional o extranjero).	37	1	5	2,51	1,121

El análisis del bloque ha permitido mostrar dimensiones clave para entender la atención a la diversidad en la enseñanza básica. Así, el profesorado conoce la realidad socioeconómica de los estudiantes, pero carece de información para asesorar a los más vulnerables. Los centros tienen diversidad cultural, con un sector de alumnado que no domina suficientemente el español, pero las prácticas reflejan las limitaciones para poder responder a sus necesidades. En otro orden de cosas, la normativa existente en materia de atención a la diversidad tiene baja aprobación por parte del profesorado. Por su parte, la labor del equipo

directivo es valorada positivamente en cuanto a su capacidad para hacer un reparto equitativo de tareas, toma en cuenta de opiniones del claustro y el fomento de prácticas inclusivas. El profesorado se identifica con valores de inclusión como equidad, igualdad y respeto a la diversidad. El profesorado promueve valores inclusivos en los estudiantes en su rutina diaria y considera la prevención de discriminación como parte de su labor. La convivencia entre profesores y estudiantes es respetuosa y el ambiente escolar es positivo. Los profesores colaboran y comparten materiales, pero la co-enseñanza es limitada en la práctica, aunque hay casos específicos en los que se busca este enfoque. El papel de las familias en la educación revela aspectos positivos y negativos. Se busca una comunicación fluida, pero a veces es difícil y su participación en la educación de sus hijos-as presenta limitaciones al tiempo que su participación en la escuela es baja.

Por su parte, se evidencian las dificultades que los centros educativos enfrentan al intentar involucrar a agentes externos en sus actividades. Emergen las dificultades de los centros a la hora de fomentar la participación de voluntarios, como exalumnos, jubilados y familias, así como en colaborar con asociaciones relacionadas con diversidad funcional u otros propósitos o su participación en redes con otros centros a nivel regional, nacional o internacional. Sin embargo, se valora la disposición de las autoridades locales para participar en campañas o servicios cuando así son reclamadas.

5. DISCUSIÓN

La investigación ha evidenciado la existencia de concepciones y prácticas favorables a la inclusión educativa en los contextos analizados, pero se arrojan resultados que apuntan a mejoras necesarias para hacer de los centros espacios inclusivos y de los procesos de enseñanza-aprendizaje catalizadores de estos. En un estudio en el que se administró el cuestionario Themis al conjunto del profesorado de un centro, Azorín (2018) destacó fortalezas relacionadas con la inclusión educativa, en lo referente a las concepciones del profesorado y sus prácticas. Así, se evidenció el desarrollo de la función de apoyo como efectiva para prevenir las

barreras al aprendizaje y a la participación del alumnado, la consideración de la diversidad del alumnado como un aspecto que enriquece el proceso educativo, a la constatación de un liderazgo inclusivo por parte del equipo directivo. En ese sentido, son muchas las evidencias que constatan el potencial papel clave que pueden llegar a desempeñar los equipos directivos a la hora de fomentar marcos que permitan la reflexión y el cuestionamiento de las propias prácticas educativas y así el aprendizaje del profesorado (Ainscow & Messiou, 2018), por ello es fundamental que se encuentren altamente comprometidos con los principios inclusivos (Dyson et al., 2004).

De igual modo que en el presente estudio, se evidenciaron escasas conexiones del centro a nivel comunitario, considerando la infrecuente participación de las familias, la poca presencia del voluntariado, así como las infrecuentes actividades desarrolladas con asociaciones o con otros centros educativos del entorno. En este sentido, los centros escolares siguen siendo instituciones con retóricas aperturistas pero prácticas herméticas, donde priman las tradiciones escolares y sus clásicas reticencias a abrir la escuela a la comunidad, además de otros factores como dificultades en la relación que se establece entre las familias, el profesorado y los centros educativos, entre una amplia variedad de casuísticas que han sido identificadas en trabajos previos como dificultades en las familias a nivel de conciliación de la vida personal, familiar y laboral, desinterés y poca participación, delegación de funciones, entre otras (Bartau-Rojas, 2019; Rodríguez-Ruiz et al., 2016). Como señala Echeita (2022) la respuesta educativa inclusiva se debe caracterizar por su implementación en distintos planes o niveles (multinivel/sistémico) e involucrar a diversos actores educativos (multiagencia) que se encuentren alineados hacia una misma meta.

Por su parte, se identifican limitaciones en torno a la gestión de los recursos humanos en el contexto de las escuelas, siendo pertinente la apuesta por estrategias de colaboración docente y de co-enseñanza, que aún siguen siendo minoritarias pese a sus beneficios contrastados en la mejora de la respuesta educativa a la diversidad entre otras dimensiones (Abellán-Rubio et al., 2021; Tsvintarnaia et al. 2020).

6. CONCLUSIONES

Las conclusiones del estudio muestran una alta concienciación del profesorado sobre la atención a la diversidad y la existencia de dimensiones facilitadoras de la inclusión educativa en los centros educativos. A pesar de este escenario positivo hacia la inclusión, se evidencian aspectos que limitan su desarrollo en la práctica.

El profesorado se muestra mayoritariamente alineado con los valores vinculados al principio de inclusión como la equidad, igualdad, tolerancia, solidaridad, justicia social y respeto a la diversidad. Por su parte, a pesar de que se afirma conocer variables clave de la realidad del alumnado, como su realidad socioeconómica o su procedencia cultural, la información con la que cuentan es sensiblemente menor para el alumnado que presenta mayor vulnerabilidad y riesgo de exclusión. Esta constatación apunta a las limitaciones que experimenta el profesorado para conocer en profundidad las características del alumnado que precisamente más lo necesita. Sería necesario conocer las razones de este desconocimiento y en todo caso las características de la atención educativa que el profesorado realiza a este grupo de alumnado. Para ello, sería preciso desarrollar estudios que se adentren en las complejas relaciones existentes entre el pensamiento docente y las prácticas de aula. Por su parte, se pone de relieve la existencia de un alumnado cultural y lingüísticamente diverso cuyas necesidades podrían no estar siendo respondidas, precisándose de mayores recursos personales en los centros que permitan una atención personalizada a este sector del alumnado.

Otra conclusión que surge del estudio se refiere a la escasa valoración que el profesorado otorga a la utilidad de la normativa para responder a las necesidades reales de los estudiantes escolarizados en el centro. En este caso sería relevante analizar el grado de verdadero conocimiento que el profesorado. La gestión de los equipos directivos se valora positivamente en cuanto al reparto equitativo de tareas, la toma en consideración de las opiniones de los demás en la toma de decisiones y la promoción de prácticas inclusivas. Se constata así la existencia de dimensiones contextuales altamente favorecedoras de los procesos de inclusión educativa, tanto a nivel de claustro como en la gestión de los centros.

En torno a las prácticas efectivas de fomento de la diversidad, el profesorado manifiesta fomentar valores inclusivos en el alumnado en su práctica diaria, y la consideración de que la prevención de discriminaciones es parte de su tarea docente. En este sentido, se constata la superación de las concepciones derivadas del modelo de enseñanza tradicional por el cual la función del profesorado consiste en la transmisión de conocimientos sin atender a otro tipo de aspectos de corte socioemocional y personal. Esas perspectivas partían de la premisa de que la labor del profesorado debía centrarse en enseñar contenidos, mientras el alumnado se conceptuaba como receptor pasivo, mientras que otras consideraciones de su desarrollo eran función de la familia y, en todo caso, ajenas a los procesos de enseñanza-aprendizaje escolares.

El análisis de los aspectos vinculados con la convivencia refleja la complejidad del establecimiento de un clima positivo en los centros, al tiempo que se expresa el mayoritario desacuerdo en torno a que el profesorado y alumnado se respeten mutuamente. Estas evidencias reflejan las tensiones en los centros escolares, donde tanto docentes como alumnos sufren presiones y desafíos, siendo el clima y convivencia la dimensión que se resiente con mayor rapidez.

La colaboración docente es conceptuada como favorable y óptima, al tiempo que se reconoce compartir materiales didácticos. Sin embargo, la posibilidad de practicar actividades de coenseñanza es aún minoritaria, siendo necesario dotar a los centros de mayores recursos personales para hacer de esta práctica tan beneficiosa en relación con la atención a la diversidad y la inclusión una realidad generalizada en los centros educativos.

En otro orden de cosas se ponen de relieve las limitaciones de los centros para incentivar procesos de colaboración con otros agentes externos tales como voluntarios, así como asociaciones dedicadas a diversidad funcional u otros fines, o la propia participación de los centros en redes de colaboración con otros centros. La participación de las autoridades locales cuando así se las solicita es valorada en un mayor grado.

Las limitaciones del estudio se relacionan con el reducido tamaño de la muestra obtenida en la administración del cuestionario. Por ello, el estudio se configura como un primer acercamiento exploratorio a la atención

a la diversidad en el profesorado de enseñanza básica, impidiendo la generalización de los resultados al conjunto de la población estudiada. Serán necesarios futuros esfuerzos para alcanzar una muestra representativa que permita conocer de forma exhaustiva las representaciones y prácticas del profesorado en relación con la atención a la diversidad.

7. AGRADECIMIENTOS

Agradecemos al profesorado su predisposición a colaborar con el estudio rellenando el cuestionario online, su participación ha sido clave para poder realizar la presente contribución.

8. REFERENCIAS

- Abellán-Rubio, J., Arnaiz-Sánchez, P. & Alcaraz-García, S. (2021). El profesorado de apoyo y las barreras que interfieren en la creación de apoyos educativos inclusivos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), 237-249.
<https://doi.org/10.6018/reifop.486901>
- Ainscow, M. & Messiou, K. (2018). Engaging with the views of students to promote inclusion in education. *J Educ Change*, 19, 1-17.
<https://doi.org/10.1007/s10833-017-9312-1>
- Azorín, C. M. (2018). Percepciones docentes sobre la atención a la diversidad: propuestas desde la práctica para la mejora de la inclusión educativa. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1).
<http://bitly.ws/M5nX>
- Bartau-Rojas, I., Azpillaga.Larrea, V. y Aierbe-Barandiarán, A. (2019). Colaboración familia-escuela-comunidad según los equipos directivos de centros de Secundaria. *Revista de Investigación en Educación*, 17(2), 86-102. <http://reined.webs.uvigo.es/>
- Berrios-Armijo, X. P., y Herrera-Fernández, V. (2021). Diseño Universal de Aprendizaje en la Práctica de Profesoras de Educación Básica: ¿Innovación didáctica o capacitaciones impuestas? *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(43), 59-73.
<https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212043berrios3>
- Canter, L. L. S., King, L. H., Williams, J. B., Metcalf, D., & Potts, K. R. M. (2017). Evaluating pedagogy and practice of universal design for learning in public schools. *Exceptionality Education International*, 27(1).
<https://doi.org/10.5206/eei.v27i1.7743>

- Chiner-Sanz, E. (2011). Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula. [Tesis doctoral, Universidad de Alicante]. <http://bitly.ws/M2oz>
- Dyson, A., Howes, A., & Roberts, B. (2004). What do we really know about inclusive schools? A systematic review of the research evidence. In D. Mitchell (Ed.), *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education* (pp. 280-294). Routledge.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46, 17-24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.17-24>
- Echeita, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1), 207-218. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.01.09>
- Garnique, C. (2012). Las representaciones sociales: Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. *Perfiles educativos*, 34(137), 99-118. <http://bitly.ws/M2Gr>
- Gómez-Jiménez, O. (2021). La atención a la diversidad en España: de la Ley General de Educación a la LOMLOE. *Revista Inclusiones*, 8, 463-480. <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/2630>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Poy, R. y Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 11-24. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.3.219321>
- Jiménez-Ruiz, M., Rodríguez- Navarro, H., Sánchez-Fuentes, S, y Rodríguez-Medina, J. (2018). Construcción del discurso en torno a la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado*. 21(1), 185-217. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.1.305771>
- 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*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953.
- Orozco, I., & Moríña, A. (2019). Prácticas Docentes para una Pedagogía Inclusiva en Educación Primaria: Escuchando las voces del Profesorado. *Aula Abierta*, 48(3), 331-338. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.3.2019.331-338>
- Rodríguez-Ruiz, B., Martínez-González R.A. y Rodrigo López, M.J. (2016). Dificultades de las familias para participar en los Centros Escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10 (1), 79-98. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100005>

- Sánchez-Serrano, J. M. (2022). Eficacia de la formación docente en diseño universal para el aprendizaje: Una revisión sistemática de literatura (2000-2020). *Journal of Neuroeducation*, 3(1).
<https://doi.org/10.1344/joned.v3i1.39657>
- Tsvintarnaia, I., Vizcarra, M. T. y López-Vélez, A. L. (2020). Actuaciones llevadas a cabo en la Comunidad Autónoma del País Vasco con alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(1), 81-97.
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.1.2020.27291>
- UNESCO/BIE (2008). Informe de la 48 Conferencia Internacional. La educación inclusiva, el camino hacia el futuro. <http://bitly.ws/AeIW>
- UNESCO (y otras organizaciones) (2016). Declaración de Incheon. <http://bitly.ws/HFZe>

APORTES DE LA EDUCACION GEOGRAFICA A LA INTERCULTURALIDAD EN EDUCACIÓN BÁSICA

DANIEL LLANCAVIL LLANCAVIL
Universidad Católica de Temuco, Chile

1. INTRODUCCIÓN

Los territorios latinoamericanos son espacios geográficos en donde es posible encontrar una variedad de culturas lo que da cuenta de la configuración multicultural de éstos. Lo anterior también permea las instituciones escolares que acogen en sus aulas a estudiantes indígenas, no indígenas e inmigrantes de diversas nacionalidades evidenciándose una diversidad cultural. Lo anterior plantea un importante desafío pedagógico y didácticos para el profesorado en torno a cómo abordar esta diversidad y propiciar espacios inclusivos. En este sentido, la cultura y la multiculturalidad constituyen fenómenos que la geografía estudia y cuya relación justifica la necesidad de impulsar una educación geográfica que reconozca la diferencia cultural, promoviendo interacciones equitativas entre pueblos, personas, conocimientos y prácticas culturalmente diversas. Lo anterior abre un campo de investigación para indagar sobre realidades multiculturales y generar conocimientos didácticos que consideren e integren los conocimientos, habilidades y actitudes de estudiantes provenientes de múltiples realidades para así plasmarlas en procesos de enseñanza aprendizaje que contribuyan a una convivencia y dialogo intercultural en espacios geográficos multiculturales.

Actualmente en Chile, la Educación Básica es el segundo nivel de la educación formal con alrededor de 1.981.000 estudiantes matriculados en alguno de los cursos de este nivel (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2021). Se desarrolla en seis niveles, en los cuales se busca una formación integral para los y las estudiantes, abordando las dimensiones física, afectiva, cognitiva, social, cultural, espiritual y moral.

Según la Ley General de Educación -que rige el sistema educacional chileno- durante la Educación Básica los y las estudiantes deben, entre otros aprendizajes, desarrollar una autoestima positiva y conciencia de sí mismo, aprender a trabajar individualmente y en equipo, desarrollar su responsabilidad y tolerancia a la frustración, pensar en forma reflexiva y desarrollar su creatividad (MINEDUC, 2021).

Por lo anterior, es fundamental que los estudiantes, desde sus primeros años de escolaridad, puedan construir una representación de espacio geográfico intercultural, movilizando conceptos, habilidades y actitudes a situaciones espaciales de la vida cotidiana y participando de manera informada, reflexiva, crítica e inclusiva en el espacio donde habitan. En este sentido, es un desafío para la educación geográfica, y en particular para la didáctica de la disciplina, reflexionar sobre la existencia de un nuevo espacio, el intercultural. Es una necesidad imperiosa, pues los espacios geográficos son cada vez más multiculturales y se requiere abordar esta realidad para propiciar una convivencia intercultural entre quienes habitan estos territorios. Lo anterior implica transitar desde un paradigma de corte integracionista a otro de plena inclusión.

Esta mirada se realiza desde la Geografía Cultural favoreciendo la comprensión de las diferentes dimensiones materiales y simbólicas de los espacios geográficos (Zapata, 2011). Se identifica con las prácticas territoriales de los sujetos, con la cultura del lugar y está abierta a lo psicológico, al mundo de la percepción individual y colectiva, a lo material e inmaterial (Moraga, 2011). Posicionada desde la Geografía Crítica, y apoyada en los enunciados de la fenomenología y el existencialismo, la Geografía Cultural permite comprender la interpretación simbólica que los grupos dan al entorno, las justificaciones estéticas o ideológicas que proponen y el impacto de las representaciones acerca de la vida colectiva (Edin, 2014; Claval, 1999). En este sentido, la fenomenología reivindica la experiencia cotidiana de las personas como algo esencial en la comprensión de los seres humanos en el mundo. Por su parte, el existencialismo, sostiene que el mundo no existe aparte de los hombres, ya que en él viven, y dada la diversidad de intereses, se puede afirmar que existen múltiples mundos cuya manera de comprenderlos no es acudiendo a la objetividad y racionalidad científica (Delgado, 2003).

Por otra parte, este estudio se enmarca en la interculturalidad crítica la cual se orienta hacia una acción y una práctica transformadora de las prácticas pedagógicas en el aula. En este sentido, busca que los sistemas educativos incluyan los saberes, conocimientos y prácticas culturales de los diferentes pueblos que habitan y conviven en un territorio: indígenas, afrodescendientes, migrantes y otros grupos culturalmente diferenciados. A partir de lo anterior, se contribuye a suprimir las desigualdades que se han establecido entre ellos y las culturas hegemónicas (Dietz, 2017; Tubino, 2016; Walsh, 2010).

A partir de lo expuesto, este estudio considera dos grandes dimensiones de análisis, la educación geográfica y la interculturalidad, y se sustenta teóricamente, en la geografía cultural y en la interculturalidad crítica.

1.1. EDUCACIÓN GEOGRÁFICA

La Educación Geográfica integra el saber pedagógico y el conocimiento geográfico, preocupándose del desarrollo del pensamiento espacial y la formación de una racionalidad geográfica que indague sobre las problemáticas sociales y ambientales que afectan al ser humano en su vinculación con la naturaleza (Araya y De Souza, 2018). En Chile, se ha situado en dos perspectivas temáticas: la primera de ellas, educación geográfica para la sustentabilidad, llamada a responder a una demanda con profundas connotaciones sociales, económicas y ambientales; la segunda de ellas, educación geográfica para la formación ciudadana, que entrega a los estudiantes la posibilidad para desarrollar actividades que promuevan un cambio de actitud y una valoración hacia el entorno local, transformándose en ciudadanos responsables que se vinculan activa y favorablemente con el espacio geográfico (Araya, 2010).

A nivel internacional, las investigaciones empíricas permiten evidenciar tres categorías en torno a lo que se ha escrito sobre educación geográfica: pedagogía, disciplina y didáctica. En la primera de ellas se evidencian aspectos pedagógicos que los futuros profesores y los docentes en ejercicio deben tener en cuenta al momento de realizar sus clases de geografía (Applis, 2016; Salinas y Brooks, 2018). En este sentido, se revela la importancia de considerar las problemáticas del contexto en los cuales se enseña como también reconocer los incidentes críticos que

pueden desarrollarse al interior de la sala de clases para así poder llevar a cabo un adecuado ejercicio pedagógico (Golightly, 2021; Scholten et al., 2019). Asimismo, se demanda que los profesores tengan la capacidad de incorporar valores reflexivos en sus clases (Applis, 2016). Además, destaca la importancia de establecer comunidades de apoyo entre los docentes con el fin de estimular y propiciar la retroalimentación entre pares (Puttick y Warren-Lee, 2021). Todo lo anterior son insumos relevantes de considerar en la formación inicial docente y posteriormente durante el desarrollo profesional (Karolčík et al., 2016; Brysch, 2020). En la segunda de ellas, disciplina, las investigaciones debaten sobre que conocimientos deben asumir mayor protagonismo en la formación del futuro profesor de geografía, si los contenidos disciplinares o los didáctico-pedagógicos (Béneker y Palings, 2017). Además, existe un consenso en torno al hecho de que el futuro profesor y el docente en ejercicio tengan un dominio disciplinar de la materia que enseñan (Martínez, 2017; Nguyen, 2018). Para lo anterior, se requiere que la formación disciplinar durante su paso por las carreras de pedagogía esté en manos de especialistas disciplinarios, idealmente con una formación pedagógica y didáctica (Brooks, 2017). Esto lleva aparejado también, la necesidad de una permanente actualización de saberes, de manera autónoma o en programas de Educación Continua (Alomar-Garau et al., 2017). Asimismo, la enseñanza de la disciplina debe ir acompañada de una permanente reflexión sobre lo que se enseña (Fögele et al., 2019). En la tercera categoría, didáctica, es posible evidenciar que prima una importante renovación de cómo entender la didáctica de la geografía hoy en día y como las metodologías de enseñanza se han movilizado hacia estrategias más interactivas. Hay un interés por indagar en cómo desarrollar el pensamiento geográfico en los estudiantes (Araya y De Souza, 2018) para que estos puedan comprender su espacio geográfico a partir de estrategias como las excursiones al aire libre y el uso de herramientas tecnológicas de referenciación geoespaciales (Harte, 2017; Svobodová et al., 2020).

1.2. INTERCULTURALIDAD

El concepto de interculturalidad hace referencia a “una situación, proceso o proyecto que se produce en el espacio entre distintas formas de

producción cultural” (Novaro, 2006, p.2). En ella se producen encuentros entre grupos humanos diferentes, en donde se entrecruzan los sistemas simbólicos y generan transformaciones culturales entre los grupos que se relacionan. Bajo este contexto, la interculturalidad busca la confluencia de las culturas y una articulación de las diferencias bajo el aprendizaje mutuo, la cooperación y el intercambio (López, 2001). Desde esta perspectiva, la educación, la escuela y el currículo conforman espacios simbólicos potencialmente generadores de relaciones interculturales (Turra, 2017). En este sentido, un enfoque educativo intercultural permite el estudio y la comprensión de personas pertenecientes a diferentes culturas y la construcción de saberes multipolarizados. Se fundamenta en el reconocimiento y valoración de la diversidad de saberes y conocimientos que convergen a diario en el aula (Quintriqueo y Arias, 2019).

A nivel internacional, las investigaciones empíricas permiten evidenciar tres categorías sobre lo que se ha escrito sobre educación geográfica: competencia intercultural, educación intercultural y prácticas de enseñanza interculturales. En la primera de ellas, resulta evidente la importancia que las investigaciones atribuyen al desarrollo de la competencia intercultural en la formación del profesorado y en la enseñanza que se lleva a cabo en los diferentes niveles, desde la educación primaria a la terciaria (Garrard, 2020; Mendes y Lustosa, 2018; Shestakova et al., 2016; Rezende y Rodrigues, 2020; Siqueira, 2017). En general es posible apreciar que falta mucho por avanzar en la incorporación de esta competencia en los procesos de formación inicial docente y en el posterior ejercicio profesional en las salas de clases (Aziz et al., 2020; Moreno y Atienza, 2016; Vea y Leirvik, 2018; Escarbajal y Morales, 2016; Fernández et al., 2016; Hernández, 2016; Loo et al., 2019; Morales-Saavedra et al., 2018). Sin perjuicio de lo anterior, es posible reconocer una disposición positiva de los actuales y futuros profesores frente a la diversidad, al contacto con otros y a desarrollar prácticas interculturales en sus aulas (Brendel et al., 2016; Dervin, 2017; Garrote et al., 2018; Senyshyn, 2018). lo cual sin lugar a duda favorecerá el protagonismo de esta competencia. En la segunda de ellas, educación intercultural, las investigaciones dan cuenta de una importante revisión histórica,

filosófica, conceptual, ontológica y epistemológica sobre lo que entenderemos como educación intercultural (Cecchetti et al., 2020; Ogrodzka-Mazur, 2018; Lafuente, 2017; Medina, 2017; Morales-Saavedra et al., 2018). También es posible apreciar la necesidad de que este tipo de educación se manifieste en todos los procesos formativos y se exprese en todos los niveles escolares, incorporando también a la comunidad de los territorios en donde se encuentran emplazados los establecimientos escolares y de educación superior (Pöllmann, 2018; Louzao et al., 2020). En este sentido, se demanda un currículo escolar y universitario que incorpore la multiculturalidad y propicie una interculturalidad que contribuya a desplazar los currículos monoculturales aún predominantes (Sotomayor, 2020). En la tercera categoría, están las prácticas de enseñanza, donde se evidencia que los profesores tienen una actitud positiva hacia la interculturalidad y hacen esfuerzos por incluirlas en sus prácticas pedagógicas, pero también manifiestan la necesidad de ampliar su conocimiento sobre esta temática y contar con herramientas pedagógicas que permitan movilizarla a la sala de clases (Bazan y Tejerina, 2018; Escarbajal y Morales, 2016; Gómez-Parra y Há, 2021; Ibáñez-Salgado y Druker-Ibáñez, 2018; Rodríguez-Izquierdo, 2016). En este sentido, las investigaciones dan cuenta de una ausencia de articulaciones pedagógicas y prácticas reflexivas que dificultan los procesos de enseñanza aprendizaje desde un enfoque intercultural (Becerra-Lubies et al., 2019; Beltrán-Véliz et al., 2019; Karousiou et al., 2018; Sacavino, 2020; Vranješević y Frost, 2016).

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

El objetivo de esta investigación fue explorar los aportes de la enseñanza de la geografía al desarrollo de prácticas pedagógicas interculturales en escuelas básicas rurales en Chile.

3. METODOLOGÍA

Considerando el objetivo propuesto, este estudio se enmarca en una metodología de carácter cualitativa. Este enfoque metodológico permite, en este caso, recoger los discursos, las opiniones, voces, sugerencias e interpretaciones de académicos expertos en los procesos de enseñanza de la geografía e interculturalidad en instituciones de educación superior. De este modo, se logra capturar el punto de vista de quienes producen y viven la realidad sociocultural, alcanzando una mejor comprensión del contexto en el que ocurre el acontecimiento y las circunstancias en los que se desarrolla el comportamiento humano (Berger y Luckmann, 1986; Flick, 2014). La investigación presenta alcances descriptivos densos, ya que pretende valorar la exhaustividad de la realidad percibida por los académicos expertos, permitiendo “presentar el fenómeno en toda la riqueza de sus detalles e implicaciones, abarcando sus relaciones contextuales y sus diferentes niveles de significado” (Gibaja, 2005, p. 21).

El diseño de investigación se situará desde el estudio de caso de naturaleza instrumental, debido que se caracteriza por abordar experiencias singulares con sentido, lo que permite responder a una inquietud, pregunta o problemática que excede la experiencia en cuestión, donde el caso en sí es un instrumento para comprender el problema (Stake, 1998).

Participantes

Participaron 25 académicos de Chile, Colombia, Brasil, Venezuela, Estados Unidos, Países Bajos y Sudáfrica. Estos especialistas fueron seleccionados por su trayectoria académica en temas relacionados con la enseñanza de la geografía e interculturalidad en universidades e institutos de educación superior. Fueron contactados vía correo electrónico y se realizaron entrevistas virtuales y grupos de discusión a través de las plataformas zoom y meet. Todos ellos entregaron su consentimiento al inicio de su participación. Las temáticas y preguntas fueron previamente validadas por un grupo de investigadores universitarios realizándose además una prueba piloto. La tabla 1 presenta el total de académicos participantes y las universidades a las cuales están adscritos.

TABLA 1: *Respuesta a cuestionario*

País	Total de académicos	Universidades
Chile	13	Pontificia Universidad Católica de Chile (1); Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (1); Universidad Católica de Temuco (5); Universidad de Tarapacá (1); Universidad de La Serena (1); Universidad de Santiago (1); Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (1); Universidad de Playa Ancha (1); Universidad de Concepción (1)
Colombia	3	Universidad de Antioquia (2); Gimnasio Vermont (1)
Brasil	4	Universidade de São Paulo (1); Universidade Federal de Minas Gerais (1); Universidade Federal de Goiás (1); Universidade Federal FronteiraSul (1)
Estados Unidos	2	Texas State University (1); Texas A&M University (1)
Venezuela	1	Universidad de los Andes
Países Bajos	1	VU Amsterdam (1)
Sudáfrica	1	Universidad de Rhodes (1)

Fuente: elaboración propia

Las estrategias de análisis de datos fueron el análisis de contenido y la triangulación de expertos. La primera de ellas permitió analizar los datos según las categorías y subcategorías emergentes mientras que la segunda de éstas permitió entrecruzar y contrastar los datos y las interpretaciones para entregar una mayor credibilidad y consistencia a la discusión realizada. Para Flick (2014) el análisis de contenido es una forma de esquematizar los distintos y diversos datos que se obtienen de las distintas fuentes. Se reduce el material a las categorías y las relaciones que surgen entre ellas, lo que sirve para comparar las diferencias entre casos, fuentes, situaciones y/o explicaciones posibles. Miles y Huberman (1994) plantean que el investigador necesita ver una serie reducida de datos para poder reflexionar sobre su significado. Se realizó esta reducción, utilizando el software atlas ti., considerando el objetivo de la investigación. Emergieron dos categorías de análisis a partir de los planteamientos de los académicos expertos. La primera, el reconocimiento de la diversidad cultural y espacial y la segunda, prácticas didácticas interculturales. De éstas, se desprendieron subcategorías considerándose para su construcción los elementos que más trascendían de las respuestas

entregadas. La tabla 2 presenta las categorías y subcategorías que se desprenden de los datos analizados.

TABLA 2. *Categorías y subcategorías*

Categorías	Subcategorías
Reconocimiento de la diversidad cultural y espacial	Respeto y valoración de la diversidad
	Valoración de culturas y sus espacios
Prácticas didácticas	Aprendizaje situado
	Pensamiento crítico
	Relación sociedad naturaleza
	Trabajo de conceptos geográficos

Fuente: elaboración propia

Por su parte, la triangulación consiste en una serie de acercamientos progresivos de líneas interpretativas, que se van entrecruzando y permiten ir mejorando la comprensión (Stake, 1999); es, como señala Denzin y Lincoln (2011), la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos o métodos de investigación, en el estudio de un fenómeno singular. En el caso de esta investigación se consideró la triangulación de datos y de expertos.

4. RESULTADOS

En primer lugar, se presentan los resultados correspondientes a la categoría reconocimiento de la diversidad cultural y espacial. De esta se desprendieron dos subcategorías: respeto y valoración de la diversidad y valoración de culturas y sus espacios.

La primera subcategoría evidencia que uno de los aportes de la educación geográfica es el desarrollo de actitudes orientadas hacia el respeto y valoración de la diversidad. Al respecto se asume que esta es un instrumento para que la sociedad aprenda a respetar la diversidad, evitando prácticas discriminatorias y generando relaciones de interdependencia y reconocimiento del otro. Lo anterior se expresa en las siguientes intervenciones:

[EE13] Creo que la educación geográfica es un potente instrumento para generar respeto y para que la sociedad aprenda a respetar la diversidad.

Del respeto hacia las culturas, que se da también en la medida en que se profundizan otros aspectos más allá de la ubicación.

[EE06] Tiene el propósito de evitar la xenofobia, el racismo, el racismo, la exclusión y la indiferencia ante la colectividad que se incorpora a la dinámica del país receptor.

[EE12] Las relaciones, las interdependencias y el reconocimiento del otro podría ser un aporte de la educación geográfica a la interculturalidad.

La segunda subcategoría permite apreciar que otro aporte es la valoración hacia las culturas y los espacios donde estas se desarrollan. Tal como señala uno de los entrevistados:

[EE14] El aporte es sin duda difundir y valorar las propias formas de ver el espacio desde perspectivas locales y culturales, más allá de la memorización de lugares o prácticas pedagógicas tradicionales.

En este sentido, la contribución de la educación geográfica permite valorar los espacios locales y culturales. De este modo se reconoce el territorio como un espacio de análisis de los procesos sociales que ahí ocurren. Estos aspectos se reiteran en declaraciones como las siguientes:

[EE15] La geografía es fundamental para que estudiantes tomen conciencia de las características del territorio y las interacciones sociales que allí se desarrollan. Por ende, es importante el dominio de las lenguas que permiten describir ese territorio, su profundo conocimiento cultural y los problemas de incomprensión que surgen cuando hay intereses en disputa.

[EE7] La interculturalidad como proceso educativo, que se adeuda, tiene un contexto amplio en la búsqueda del reconocimiento del territorio como espacio de análisis y apego de los procesos sociales que lo tienen como escenario.

En segundo lugar, se presentan los resultados correspondientes a la categoría de prácticas didácticas. De esta se desprendieron cuatro subcategorías: aprendizaje situado, pensamiento crítico, relación sociedad naturaleza y trabajo de conceptos geográficos.

La primera subcategoría, aprendizaje situado, da cuenta de la importancia de reconocer y considerar, en la enseñanza de la geografía, el ambiente, el entorno y las percepciones de las y los habitantes de un

determinado espacio. Lo anterior contribuye a la adquisición de competencias para la vida. Esto es señalado por un entrevistado:

[EE14] Una geografía que enseña desde lo local y que genera estrategias de aprendizaje con el ambiente y entorno de los habitantes y sus propias percepciones de la geografía se manifiesta en la adquisición de competencias que las personas en general aprehenden para toda la vida.

De esta forma, el desarrollo de la geografía como disciplina, y su enseñanza, debe ser situado otorgando importancia a los saberes locales y valorando la diferencia. Lo anterior se visualiza en las siguientes intervenciones:

[EE01] Los individuos deben conocer el entorno que les rodea y aprender a vincularse de una mejor manera con él.

[EE11] En la enseñanza de la geografía, sobre todo en un contexto intercultural, el desarrollo de la disciplina debe ser situado, relevando los saberes locales, entendiendo y valorando la diferencia.

La segunda subcategoría permite apreciar el aporte de la educación geográfica para la formación de personas críticas y activas social y espacialmente. Lo anterior ayudaría a la comprensión de una diversidad de paisajes y culturas en un marco de sana convivencia entre grupos diversos. Esto se expresa en las siguientes intervenciones:

[EE19] La educación geográfica es fundamental para formar personas críticas y activas en la sociedad actual, que necesita urgentemente reflexión y acción para la transformación social y medioambiental.

[EE01] Desde una orientación crítica o hermenéutica, podrá contribuir, especialmente desde la comprensión de la diversidad de paisajes y culturas en el tiempo y en el espacio y, desde las experiencias de sana y enriquecedora convivencia entre grupos.

[EE01] El aporte más importante de la educación geográfica es pensar el mundo a partir de la complejidad pues permite, según Pulgarín (2016) poner en evidencia la brecha existente entre los saberes sobre la naturaleza y la sociedad los cuales se encuentran disociados y parcelados en algunos casos de educación formal.

La tercera subcategoría, orienta la práctica pedagógica a trabajar la relación sociedad-naturaleza considerando, no sólo su relación, sino también como ésta varía según los diferentes grupos. A partir de aquello, se

haría posible el acercamiento hacia las culturas que se encuentran en los espacios habitados. Aquello se expresa en las siguientes intervenciones:

[EE8] La educación geográfica tiene el desafío no tan sólo de mostrar que el ser humano se desenvuelve junto con o dentro de un ambiente, sino que, además, que esa relación va variando en los distintos grupos y comunidades.

[EE17] Desde la enseñanza de la geografía se hace posible el conocimiento de los espacios habitados y con ello el acercamiento a las culturas que en ellos se encuentran.

Finalmente, la cuarta subcategoría, orienta el trabajo de los conceptos geográficos desde el significado que estos adquieren según una determinada cultura. La problematización de éstos puede aportar a la crítica de conceptos asociados a la interculturalidad. Lo anterior se visualiza en las siguientes intervenciones:

[EE11] Desde la geografía como disciplina conceptos como territorio, lugar o espacio geográfico son imprescindibles y se entrelazan directamente con la interculturalidad, entendiendo que estos conceptos, por ejemplo, pueden tener diferentes significados según la cultura.

[EE09] La problematización de conceptos geográficos como espacio, región, territorio, paisaje, entre otros, que pueden aportar a la crítica de conceptos como cultura, etnia, raza, derechos, entre otros, que discursivamente erosionan el posicionamiento de la interculturalidad.

5. DISCUSIÓN

La totalidad de los participantes de este estudio ratifican el aporte de la educación geográfica a la interculturalidad. De ahí la importancia de abordar esta relación desde los primeros años de escolaridad. Los resultados de este estudio son un importante insumo no sólo para quienes enseñan geografía sino también para quienes forman a los futuros docentes de la disciplina.

En primer lugar, el estudio constato que el respeto y la valoración de la diversidad son actitudes necesarias de trabajar en la escuela para así avanzar en la superación de prácticas discriminatorias en territorios donde conviven diversas culturas. Tal como sostiene Turra (2017) la educación, el currículo y las escuelas conforman espacios generadores de

relaciones interculturales. En territorios donde concluyen culturalmente diversos grupos humanos, la enseñanza de la geografía es un importante instrumento para el aprendizaje mutuo, la cooperación y el intercambio (López, 2001). En este sentido, el trabajo geográfico en el aula, desde un enfoque intercultural, puede contribuir al estudio y la comprensión de personas de diferentes culturas. De este modo, la enseñanza de cualquier materia, en este caso la geografía debe buscar alcanzar, según Quintriqueo y Arias (2019) al reconocimiento y la valoración de saberes y conocimientos diversos que convergen diariamente en el aula.

En segundo lugar, se puede visualizar la importancia de la educación geográfica para la valoración del espacio geográfico, desde diversas perspectivas locales y culturales, relevando su riqueza y favoreciendo la toma de conciencia de las interacciones sociales que allí se desarrollan. De este modo se reconoce el territorio como un espacio de análisis de los procesos sociales que ahí ocurren. Lo anterior da cuenta de una educación geográfica que contribuye la formación ciudadana ya que entrega a los estudiantes la posibilidad para desarrollar actividades que promuevan un cambio de actitud y una valoración hacia el entorno local, transformándose en ciudadanos responsables que se vinculan activa y favorablemente con el espacio geográfico (Araya, 2010).

En tercer lugar, se aprecia como la enseñanza de la geografía se identifica y relaciona con las prácticas territoriales de los sujetos, tanto individuales como colectivas, y con la cultura del lugar. Lo anterior da cuenta del aporte que puede otorgar la geografía cultural para comprender la interpretación simbólica que los grupos sociales dan al entorno (Claval, 1999). Asimismo, la enseñanza de la geografía puede contribuir al desarrollo de un pensamiento espacial y una racionalidad geográfica que indague sobre las problemáticas sociales y ambientales que afectan al ser humano en su vinculación con la naturaleza (Araya y De Souza, 2018). Permite, además, desarrollar actividades que promuevan un cambio de actitud y una valoración hacia el entorno local, por parte de los estudiantes, que contribuye a la formación de ciudadanos responsables que se vinculan de manera activa y positiva con su espacio geográfico.

En cuarto lugar, otro de los hallazgos dice relación con la necesidad de incorporar el contexto geográfico del estudiantado en la enseñanza de la

geografía. Lo anterior es concordante con los planteamientos de Goliightly (2021) quien considera importante considerar las problemáticas del contexto en los cuales se enseña. Además, y en concordancia con los planteamientos de Pöllmann (2018) y Louzano et., (2020) se evidencia la necesidad de incorporar a la comunidad de los territorios en donde se encuentran emplazados los establecimientos escolares y de educación superior). En este sentido, se demanda un currículo escolar y universitario que considere estas dimensiones e incorpore la multiculturalidad y propicie una interculturalidad que contribuya a desplazar los currículos monoculturales aún predominantes (Sotomayor, 2020).

En quinto lugar, los hallazgos del estudio permiten evidenciar la importancia de estimular el desarrollo de un pensamiento geográfico (Araya y De Souza, 2018) para que los estudiantes pueden comprender su espacio geográfico, y las diferentes manifestaciones de la relación sociedad-naturaleza, a partir de estrategias y herramientas (Harte, 2017; Svobodová et al., 2020) que hagan posible el acercamiento hacia las culturas que se encuentran en los espacios geográficos. Asimismo, la educación geográfica favorece el desarrollo de personas con un pensamiento crítico que también contribuye a la comprensión de una diversidad de paisajes y culturas y a la construcción de un marco de sana convivencia entre los grupos. Lo último es interesante y necesario de considerar pues se requiere docentes que, al momento de enseñar geografía en contextos multiculturales, tengan la capacidad de incorporar valores y propiciar procesos reflexivos en sus clases (Applis, 2016; Fögele et al., 2019).

Por último, los resultados del estudio confirman la necesidad de trabajar los conceptos geográficos desde un enfoque que considere el reconocimiento de las diversas culturas que habitan un territorio. En este sentido, resulta necesaria el trabajo de los significados que estos conceptos adquieren en cada cultura como también su problematización ayuda al desarrollo de un pensamiento crítico por parte del estudiantado. Lo anterior viene a ratificar el consenso que existe en torno al dominio disciplinar, que el profesorado debe tener, de la materia que enseñan (Martínez, 2017; Nguyen, 2018). En este sentido resulta clave como lo señalan Brooks (2017) y Alomar-Garau et al., (2017) una formación disciplinar

a cargo de especialistas con una formación pedagógica y didáctica y una constante actualización de saberes.

6. CONCLUSIONES

Los hallazgos de este estudio permiten sostener que la enseñanza de la geografía es relevante para el desarrollo de la interculturalidad en la formación escolar básica. Aborda el significado de los conceptos geográficos, desde diversos significados culturales, y hace posible el conocimiento de los espacios habitados a partir del conocimiento de los saberes locales. Asimismo, los expertos sostienen que contribuye a que el estudiantado, desde sus primeros años de escolaridad, valore la diferencia cultural presente en los territorios, favoreciendo el desarrollo de un clima de respeto mutuo entre las sociedades y, sobre todo, aportando al desarrollo de una sociedad intercultural.

Este estudio deja de manifiesto la necesidad de formar ciudadanos que valoren las diferencias culturales de quienes habitan un espacio geográfico y generen dinámicas espaciales de convivencia intercultural sustentadas en el respeto y valoración por el otro. De ahí la importancia de focalizar estos procesos de enseñanza durante los primeros años de formación escolar.

Asimismo, revela la necesidad de avanzar en el levantamiento de orientaciones didácticas para enseñar geografía en espacios geográficos multiculturales de modo de ir desarrollando enfoques de enseñanza geográfica interculturales. Para lo anterior se requieren conocimientos didácticos que consideren e integren los saberes, habilidades y actitudes de estudiantes provenientes de múltiples realidades territoriales y culturales transferibles a los procesos de enseñanza aprendizaje. De ahí la importancia que adquiere la formación inicial de los futuros docentes y la capacitación de quienes actualmente están en aula.

Finalmente, este estudio abre el camino hacia una enseñanza de la geografía inclusiva que tenga en cuenta la multiculturalidad y la pluralidad de perspectivas que existen en el mundo. A partir de aquello, es importante que los docentes fomenten el respeto y la valoración de las

diferentes culturas y formas de vida, y que promuevan la comprensión de la interdependencia entre los distintos territorios y sociedades.

7. AGRADECIMIENTOS

Este estudio es parte de los resultados de la investigación realizada por el autor en el marco de su participación como doctorando del Programa de Doctorado en Didáctica de las Ciencias de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Mis agradecimientos al profesor guía de tesis Doctor Andoni Arenas Martija.

8. REFERENCIAS

- Alomar-Garau, G., Gómez-Zotano, J., Arias-García, J. y Arias, 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>
- Applis, S. (2016). Geography teachers' concepts of working with Thinking Through Geography strategies-results of an empirical reconstructive study. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 25(3), 195–210. <https://doi.org/10.1080/10382046.2016.1155326>
- Araya, F. y De Souza, L. (2018). Desarrollo del pensamiento geográfico: un desafío para la formación docente en Geografía. *Revista de Geografía Norte Grande*, 70, 51–69. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-34022018000200051>
- Araya, F. (2010). *Educación geográfica para la sustentabilidad* (1ª ed.). Editorial Universidad de la Serena.
- Aziz, F., Saleem, T., Saleem, A. y Batool, R. (2020). From pragmatic competence to intercultural competence: Pakistani ESL teachers perspectives of teaching interculturality in ESL classroom. *Revista Amazonia Investiga*, 9(33), 37–45. <https://doi.org/10.34069/ai/2020.33.09.4>
- Bazan, M. D. y Tejerina, M. (2018). Educación intercultural bilingüe: narrativizando subjetividades docentes. *Revista Del CISEN Tramas/Maepova*, 6(2), 173–191. <https://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/cisen/article/view/13440>

- Becerra-Lubies, R., Bolomey, C. y Meli, D. (2019). Teaching indigenous languages in Chile: perceptions of Traditional Educators. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1–19.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1621260>
- Beltrán- Véliz, J. C., Mansilla- Sepúlveda, J., Valle- Rojas, C. y Navarro- Aburto, B. (2019). Prácticas de enseñanza de profesores en contextos interculturales: obstáculos y desafíos. *Magis, Revista Internacional de Investigación En Educación*, 11(23), 11–23.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.ml1-23.pepc>
- Béneker, T. y Palings, H. (2017). Student teachers’ ideas on (powerful) knowledge in geography education. *Geography*, 102(2), 79–85.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores.
- Brendel, N., Aksit, F., Aksit, S. y Schrüfer, G. (2016). Multicultural group work on field excursions to promote student teachers’ intercultural competence. *Journal of Geography in Higher Education*, 40(2), 284–301.
<https://doi.org/10.1080/03098265.2016.1140731>
- Brooks, C. (2017). Pedagogy and identity in initial teacher education: developing a “professional compass.” *Geography*, 102(1), 44–50.
- Brysch, C. P. (2020). Teacher Attitudes toward Alternative Professional Development in Geography. *Journal of Geography*, 119(2), 55–62.
<https://doi.org/10.1080/00221341.2019.1706621>
- Cecchetti, E., Pozzer, A. y Tedesco-Anderson, L. (2020). Formação Docente Intercultural e Colonialidade do Saber. *Revista Del CISEN Tramas/Maepova*, 8(1), 187–200.
<https://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/cisen/article/view/16487>
- Claval, P. (1999). *La geografía cultural*. Eudeba.
- Delgado, O. (2003). *Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea*. Unibiblos, Universidad Nacional de Colombia.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.
- Dervin, F. (2017). “I find it odd that people have to highlight other people’s differences – even when there are none”: Experiential learning and interculturality in teacher education. *International Review of Education*, 63(1), 87–102.
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, 39(156), 192–207.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13250923012>

- Edin, D. (2014). Los enfoques de la Geografía en su evolución como ciencias. *Revista Geográfica Digital*, 11(21) 1-22.
<http://dx.doi.org/10.30972/geo.11212186>
- Escarbajal, A. y Morales, A. (2016). Estudio de las competencias interculturales del profesorado en Educación Secundaria. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 6, 146–161.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5732761&info=resumen&idioma=SPA>
- Fernández, M., Arenas, E. y Hernández, C. (2016). Creencias sobre la educación intercultural y prácticas de enseñanza de profesores de secundaria de la población indígena yaqui. *Perfiles Educativos*, 38(152), 109–127.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000200109&lang=es
- Flick, U. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Fögele, J., Lubert, L. y Mehren, R. (2019). Types of student teachers between theory and practice in the subject of geography: reconstructing orientations using the example of a seminar on experiments. *Journal of Geography in Higher Education*, 44(2), 310–333.
<https://doi.org/10.1080/03098265.2019.1698524>
- Garrard, K. (2020). Finding a way in for interculturality: analysing History teachers’ conceptualisations at the secondary school level. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 1–13.
<https://doi.org/10.1080/01596306.2020.1825288>
- Garrote, D., Arenas, J. Á. y Jiménez-Fernández, S. (2018). Educación intercultural en el aula: Profesora y TIC. *Revista Prisma Social*, 22, 326–345. <https://revistaprismasocial.es/article/view/2580>
- Gibaja, R. (2005). La “Descripción densa”: Una alternativa en la investigación educacional. *Contexto de educación*. <https://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/05/Gibaja.htm>
- Golightly, A. (2021). Self-and peer assessment of preservice geography teachers’ contribution in problem-based learning activities in geography education. *Self-and peer assessment of preservice geography teachers’ contribution in problem-based learning activities in geography e. International Research in Geographical and Environmental Education*, 30(1), 75–90.
<https://doi.org/10.1080/10382046.2020.1744242>
- Gómez- Parra, M. E. y Há, T.-A. (2021). Primeros pasos hacia una educación intercultural en Vietnam: explorando la competencia intercultural de los maestros de primaria. *Culture and Education*, 33(1), 78–105.
<https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1859740>

- Harte, W. (2017). Preparing Preservice Teachers to Incorporate Geospatial Technologies in Geography Teaching. *Journal of Geography*, 116(5), 226–236. <https://doi.org/10.1080/00221341.2017.1310274>
- Hernández, N. (2016). Adquisición de la competencia intercultural y metodologías de aprendizaje activo: un estudio sobre la formación de profesores de español. *Journal of Spanish Language Teaching*, 3(1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/23247797.2016.1163039>
- Ibáñez-Salgado, N. y Druker-Ibáñez, S. (2018). Intercultural education in Chile from the perspective of the actors: A co-construction. *Convergencia*, 25(78), 227–249. <https://doi.org/10.29101/crcs.v25i78.9788>
- Karolčík, Š., Čipková, E. y Mázorová, H. (2016). Application of digital technologies in the geography teaching process from the teachers' perspective. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 25(4), 328–343. <https://doi.org/10.1080/10382046.2016.1207992>
- Karousiou, C., Hajisoteriou, C. y Angelides, P. (2018). Teachers' professional identity in super-diverse school settings: teachers as agents of intercultural education. *Teachers and Teaching Theory and Practice*, 25(2), 240–258. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1544121>
- Lafuente, M. I. (2017). Educación intercultural y formación del profesorado. *Revista Historia de La Educación Latinoamericana*, 19(29), 89–109. <https://doi.org/10.19053/01227238.7554>
- Loo, D., Trakulkasemsuk, W. y Pattamawan, J. (2019). Examining power through social relations in teachers' discourse about intercultural education. *Intercultural Education*, 30(4), 398–414. <https://doi.org/10.1080/14675986.2018.1540110>
- López, L. E. (2001). La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. En *Análisis de prospectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe* (pp. 382–406). UNESCO.
- Louzao, M., Francos, M. C. y Verdeja, M. (2020). Educación intercultural: algunas reflexiones y orientaciones para una práctica pedagógica en una escuela democrática y plural. *Estudios Pedagógico*, 46(1), 431–450. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100431>
- Martínez, L. (2017). La enseñanza de la geografía y la formación geográfica en los estudios universitarios de maestro. Tabanque. *Revista Pedagógica*, 30, 195–217. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6138673>
- Medina, R. (2017). Bioaprendizaje y educación intercultural. *Sophia*, 13(1), 47–54. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.13v.li.686>

- Mendes, J. y Lustosa, F. (2018). Innovación Pedagógica, Inclusión e Interculturalidad en la Formación de Profesores en Pedagogía y Magisterio Indígena en la Universidad Federal de Ceará. *Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação*, 13(2), 1281–1300. <https://doi.org/10.21723/riaee.v13.nesp2.set2018.11644>
- Moraga, G. (2011). Geografía cultural e identidad territorial: El caso de la comunidad de Cabuya, Distrito de Cóbano, Puntarenas. *Revista Geográfica De América Central*, 1(46), 131-154. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/3295>
- Morales-Saavedra, S., Quintriqueo, S., Uribe-Sepúlveda, P. y Arias-Ortega, K. (2018). Interculturalism in higher education: experience in preschool education in La Araucanía, Chile. *Revista de Ciencias Sociales*, 77, 1–21. <https://doi.org/10.29101/crcs.v25i77.4706>
- Miles, M. y Huberman, A. M. (1994). “Data management and analysis methods”, en N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*, (pp. 428-444). Sage Publication.
- MINEDUC (2021). Educación Básica. <https://escolar.mineduc.cl/basica/>
- Moreno, R. y Atienza, E. (2016). Abordar la interculturalidad en el aula desde el desarrollo de la competencia intercultural del profesorado. *Revista de Didáctica Español Como Lengua Extranjera*, 22, 1–24.
- Novaro, G. (2006). Educación intercultural en la Argentina: potencialidades y riesgos. Ponencia presentada en Foro de Educación Mundial, Buenos Aires.
- Nguyen, T. P. (2018). Education for Sustainable Development in Vietnam: exploring the geography teachers’ perspectives. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 27(4), 341–356. <https://doi.org/10.1080/10382046.2017.1366204>
- Ogrodzka-Mazur, E. (2018). Intercultural Education in Poland: Experiences, Problems and Prospects. In *New Pedagogical Challenges in the 21st Century - Contributions of Research in Education* (pp. 57–71). InTech. <https://doi.org/10.5772/intechopen.71010>
- Pöllmann, A. (2018). La formación intercultural de los futuros maestros Mexicanos de secundaria. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 20(1), 83–92. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1461>
- Puttick, S. y Warren-Lee, N. (2021). Geography mentors’ written lesson observation feedback during initial teacher education. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 30(2), 95–111. <https://doi.org/10.1080/10382046.2020.1757830>

- Quintriqueo, S. y Arias, K. (2019). Educación intercultural articulada a la episteme indígena en Latinoamérica. El caso mapuche en Chile. *Diálogo Andino*, 59, 81-91. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812019000200081>
- Rezende, T. y Rodrigues, E. da R. (2020). Perspectiva intercultural em práticas de formação de docentes indígenas. *Revista Linguagem & Ensino*, 23(4), 1204–1223. <https://doi.org/10.15210/rle.v23i4.18551>
- Rodríguez-Izquierdo, R. (2016). Creencias acerca de la interculturalidad y las prácticas educativas interculturales de los estudiantes universitarios de educación social en el contexto español. *Perfiles Educativos*, 38(152), 128–154. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000200128&lang=es
- Sacavino, S. (2020). Interculturalidade e Práticas Pedagógicas: construindo caminhos. *Educação (UFES)*, 45, 1–18. <https://doi.org/10.5902/1984644438257>
- Salinas, V. y Brooks, C. (2018). Expandiendo la noción de profesionalidad docente desde la educación geográfica. *Revista de Geografía Norte Grande*, 70, 85–108. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-34022018000200085>
- Scholten, N., Höttecke, D. y Sprenger, S. (2019). How do geography teachers notice critical incidents during instruction?. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 29(2), 163–177. <https://doi.org/10.1080/10382046.2019.1670915>
- Senyshyn, R. (2018). Teaching for transformation: converting the intercultural experience of preservice teachers into intercultural learning. *Intercultural Education*, 29(2), 163–184. <https://doi.org/10.1080/14675986.2018.1429791>
- Shestakova, N., Domínguez, M. y Cacheiro, M. L. (2016). Competencias del profesorado universitario para la interculturalidad. *Acción Pedagógica*, 25, 74–87.
- Siqueira, S. (2017). Intercultural language educators for an intercultural world: action upon reflection. *Intercultural Education*, 28(4), 390–407. <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1334396>
- Sotomayor, Y. (2020). Percepción de los egresados sanmarquinos respecto de su formación pedagógica en el marco de la educación intercultural. *PLURIVERSIDAD*, 6, 137–162. <https://doi.org/10.31381/pluriversidad.v0i6.3637>
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.

- Svobodová, H., Mísařová, D., Durna, R. y Hofmann, E. (2020). Geography Outdoor Education from the Perspective of Czech Teachers, Pupils and Parents. *Journal of Geography*, 119(1), 32–41. <https://doi.org/10.1080/00221341.2019.1694055>
- Tubino, F. (2016). Los sentidos del interculturalismo latinoamericano y la utopía dialógica. *Anuario de Filosofía Argentina y americana*, 33(1), 69–77. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/anuariocuyo/article/view/2131>
- Turra, O. (2017). Historia escolar en contexto interétnico e intercultural Mapuche. *Educ. Soc., Campinas*, 38(140), 791-808. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016140175>
- Vea, E. y Leirvik, B. (2018). Interculturally competent teachers in the diverse Norwegian educational setting. *Multicultural Education Review*, 10(4), 274–291. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2018.1532223>
- Vranješević, J. y Frost, D. (2016). Stories From Intercultural Education in Serbia: Teacher Leadership and Parent Participation. *European Education*, 48(1), 63–78. <https://doi.org/10.1080/10564934.2016.1153932>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Zapata, J. (2011). Geografía Cultural y consumo. *Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad*, 6(2), 163-175.

OLHARES SOBRE A POBREZA – CONCEÇÕES DE ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR

LUÍSA CARVALHO

Instituto Politécnico de Portalegre; CIEP-UE

ISABEL FERREIRA

Instituto Politécnico de Portalegre

AMÉLIA MARCHÃO

*VALORIZA, Centro de Investigação para a Valorização de Recursos Endógenos,
Instituto Politécnico de Portalegre*

1. INTRODUÇÃO

De acordo com as diretrizes emanadas do governo português, a Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED) 2018-2022 “(...) contribui para o reforço do pacto político nacional no domínio da Educação para o Desenvolvimento” (Camões, 2018, p. 3). Neste processo, o Instituto da Cooperação e da Língua avoca o papel primordial nas áreas da Cooperação para o Desenvolvimento e da Educação para o Desenvolvimento (ED), garantindo a implicação de Portugal em instâncias internacionais com comprometimentos em matéria de ED (Camões, 2018).

Em Portugal, a ENED almeja o fortalecimento do compromisso político no domínio da ED e acompanha a Agenda 2030 (Organização das Nações Unidas, 2015), sob o lema “Transformar o nosso mundo, não deixar ninguém para trás”. A agenda reconhece igualmente a necessidade de garantir uma educação de qualidade, que promova questões como a igualdade de género, o acesso à saúde, o acesso à energia limpa e sustentável e que capacite “as pessoas para assumirem a responsabilidade pelas gerações actuais e futuras e contribuir activamente para a transformação da sociedade” (Unesco, 2021, p. 8).

Os objetivos globais foram assumidos pelos 193 países das Nações Unidas e fixam metas de sustentabilidade, com foco em áreas críticas para a humanidade, estruturando-se em torno de 5 Princípios: Planeta, Pessoas, Prosperidade, Paz e Parcerias (Organização das Nações Unidas, 2015).

No âmbito da ENED, entende-se que é essencial que esta seja integrada progressivamente nos currículos escolares, à semelhança do que acontece noutros países europeus, para que a educação formal reflita e apoie a “(...) criação de cidadãos/ãs atentos/as, exigentes e participativos/as na vida e na solidariedade globais” (Torres et ál., 2016, p. 5).

Também em Portugal, ao nível do Ensino Superior, a Associação de Reflexão e Intervenção na Política Educativa das Escolas Superiores de Educação (ARIPese) desenvolveu o Projeto "A Educação para o Desenvolvimento nas ESE: Diagnóstico e Capacitação", dando lugar a um documento organizador para o ensino superior que serviu de mote para um conjunto de iniciativas de reflexão sobre a extensão da ENED às instituições de Ensino Superior. Neste âmbito, enfatiza-se “a participação de múltiplos públicos, na promoção de pensamento crítico e eticamente comprometido, bem como na desconstrução de estereótipos e na defesa da não discriminação, da igualdade e da dignidade de todos e de todas” (Teixeira et ál. 2022, p. 6).

A ED tem sido, assim, alvo de inúmeras interpretações e influenciada por práticas de organizações não-governamentais e de decisores políticos. Temas como a justiça social, o diálogo crítico e reflexivo e o reconhecimento e a valorização de diferentes vozes e perspetivas são sugeridos como centrais para uma abordagem de ED.

Em consequência, o desenvolvimento deixa de ser considerado como uma aproximação dos mais pobres aos mais ricos, passando a ser adaptados requisitos semelhantes de equilíbrio e coesão social, de valorização de princípios de participação e de dignidade de todos e todas (Afonso y Fernandes, 2005).

A ENED pretende agrupar de uma forma entusiasta, instituições públicas e Organizações Não Governamentais (ONG), centros de

investigação e instituições do ensino superior, diligenciando a discussão e reflexão, condição basilar para caucionar o sucesso da Estratégia Nacional. O entendimento das concepções de ED é determinante para auxiliar na compreensão sobre os tópicos do desenvolvimento, que ocupam uma posição ímpar na Agenda 2030, designadamente ao nível da pobreza.

Nesse decurso, assume-se que a ED é “um processo de aprendizagem ao longo da vida, comprometido com a formação integral das pessoas, o desenvolvimento do pensamento crítico e eticamente informado, e com a participação cidadã” (Camões, 2018, p. 13), sendo o seu objetivo principal a transformação social, manifestada no sentido da prevenção e do combate às desigualdades sociais nomeadamente “entre mulheres e homens” através do “combate à discriminação, da promoção do bem-estar nas suas múltiplas dimensões, da inclusão, da interculturalidade, da justiça social, da sustentabilidade, da solidariedade e da paz, tanto ao nível local como ao nível global” (Camões, 2018, p. 13).

1.1. POBREZA

A Agenda 2030, enquanto iniciativa global adotada pelas Nações Unidas em 2015, estabelece 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) a serem alcançados até 2030 (Organização das Nações Unidas, 2015). Um dos seus principais objetivos é a erradicação da pobreza em todas as suas formas e em todos os lugares (ODS 1), assumindo-se, como meta (1.2.), a redução até 2030, pelo menos para metade, da proporção de pessoas, de todas as idades, que vivem em situação de pobreza, nas suas diferentes dimensões e segundo as definições de cada país. Nesse pressuposto, e em conformidade com a meta 1.3., pretende-se implementar, a nível nacional, medidas e sistemas de proteção social adequados, para dar resposta a todos, e até 2030 atingir a cobertura substancial dos pobres e vulneráveis. Os ODS 2, 8 e 10 apontam no mesmo sentido, ainda que de forma indireta (Organização das Nações Unidas, 2015).

Estas intenções estão diretamente alinhadas com o pensamento de Mesa (2014), que refere que a ED é uma forma de responder ao imperativo moral que representa a pobreza, a injustiça e o compromisso com os

direitos humanos fundamentais, sobretudo os relacionados com os direitos económicos e sociais. O desenvolvimento de projetos de ED associados à pobreza pode enfrentar as diferentes dimensões da pobreza por meio do acesso à educação e do fortalecimento das competências das pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconómica.

Em Portugal foi objeto de publicação, em Diário da República, a Estratégia Nacional de Combate à Pobreza (ENCP) 2021-2030 concretizando o objetivo inscrito no programa do Governo de lançar um instrumento que permita uma articulação transversal e integrada de políticas públicas tendo em vista a erradicação da pobreza (Estratégia Nacional de Combate à Pobreza, 2021).

De acordo com os mais recentes dados da Eurostat (2023) de 2021 para 2022, assistiu-se, em Portugal, à redução de pessoas em risco de pobreza e exclusão social, em 2,3%, encontrando-se, neste momento, abaixo da média da União Europeia (21,6%). Ainda assim, a percentagem de 20,1% de indivíduos em risco de pobreza, no contexto português, parece-nos ser de assinalar e continuar a carecer de intervenção, nomeadamente no âmbito da ENCP.

Como assinalado no Relatório de Desenvolvimento Humano tem-se registado uma evolução extraordinária na redução das privações extremas, mas as disparidades continuam acentuadas num conjunto de capacidades:

as liberdades necessárias para que as pessoas sejam e façam algo desejável, tal como ir à escola, conseguir um emprego ou ter o que comer. Além disso, o progresso tem passado ao lado de algumas das pessoas mais vulneráveis, mesmo no tocante às privações mais extremas, tanto que o mundo não está em vias de as erradicar até 2030, conforme o apelo dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (United Nations Development Programme, 2019, p. 1).

Ora, sabe-se que os ODS se constituem como um pacto para acabar com a pobreza em todas as formas e dimensões até 2030. Isso envolve visar os mais vulneráveis, aumentar os recursos e serviços básicos e apoiar as comunidades afetadas por conflitos e desastres relacionados com o clima.

A erradicação da pobreza até 2030 é, assim, considerada como um desafio ambicioso. A implementação efetiva requer a ação coordenada e a colaboração de todas as partes interessadas para criar um mundo mais justo, ainda que em cada país possam existir diferentes perspetivas e concepções sobre a pobreza.

A pobreza pode ser associada a diferentes perspetivas: a necessidades materiais, em que a situação de pobreza é uma barreira para a obtenção da satisfação das necessidades materiais; e a questões existenciais, que integra, para além das necessidades materiais, aspetos psicológicos, sociais, culturais, espirituais, entre outros, e “que em conjunto, geram uma condição existencial que afecta os mais diversos aspectos da vida e da personalidade, bem como a relação do pobre com os outros e com a sociedade em geral” (Bruto da Costa et ál., 2008, p.22). Além destas duas perspetivas destaca-se também o conceito de pobreza extrema, que surge a partir de valores de referência fixos, como por exemplo pelo Banco Mundial. “Neste caso, é um conceito que recorre a um indicador monetário, que não problematiza outras dimensões dos fenómenos da pobreza, tais como o acesso à saúde, educação, etc.” (Quintão y Marques, 2022, p. 13).

Segundo Perista e Baptista, a pobreza é quase sempre definida com referência a condições de vida e

Seja qual for o conceito adoptado para defini-la – absoluto, relativo ou subjectivo –, a pobreza preocupa-se com as condições que têm de ser satisfeitas, ou com os recursos que são necessários para se ter acesso a um determinado padrão de vida. (2010, p. 2)

Na ótica de Alves, “A pobreza representa uma privação do direito básico de cada indivíduo participar plenamente na vida social, económica, cultural e política da comunidade em que se insere” (2009, p. 125). A nível académico, nos governos e nas ONG, duas definições são amplamente usadas para operacionalizar o conceito de pobreza à escala global. Trata-se da noção de pobreza absoluta e de pobreza relativa, como é referido por Quintão e Marques (2022). Assim,

A noção de pobreza absoluta refere-se a uma situação em que as necessidades básicas não são garantidas (tais como passar fome, não ter acesso a água potável, nutrição, habitação condigna, educação ou

saúde). O conceito de pobreza relativa refere-se a uma situação na qual o estilo de vida e o rendimento das pessoas se situa a um nível inferior aos padrões de vida médios da sociedade em que se inserem (Quintão y Marques, 2022, p. 12)

Parece, portanto, poder-se afirmar que a pobreza corresponde a um estado de privação ligado ao conceito de carência, que se pode agravar deixando assim de ser apenas uma situação de fragilidade económica e passando a afetar outros aspetos da vida.

De acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (United Nations Development Programme, 2019), a pobreza hoje é entendida como a incapacidade de desenvolver uma vida longa e saudável desfrutando de um nível apropriado de vida, com liberdade, dignidade, respeito por si próprio e respeito dos outros. O relatório referente a 2022 destaca que o importante é olhar além da proteção do estado-nação para proteger o que mais importa nas nossas vidas:

garantir que todos os homens e mulheres, em particular os pobres e vulneráveis, tenham direitos iguais aos recursos económicos, bem como acesso a serviços básicos, propriedade e controle sobre a terra e outras formas de propriedade, herança, recursos naturais, novas tecnologias e serviços financeiros, incluindo microfinanciamento. (United Nations Development Programme, 2022, ODS, 1.4)

Os vários tipos de pobreza podem coexistir na mesma sociedade e podem reverter-se em problemas e limitações de ordem económica, material e em falta de oportunidades (Quintão y Marques, 2022), nomeadamente no acesso à educação e formação. Assim, a pobreza consiste numa violação dos Direitos Humanos e, como argumentamos, o ensino superior tem um papel importante na formação de pessoas-cidadãs que possam pensar e agir em prol de sociedades mais justas e igualitárias, enquanto agentes de transformação social e que, coletivamente “Ao invés de aceitar a pobreza e as desigualdades como inevitabilidades (...)” atuem “(...) criticamente a partir do seu entendimento enquanto construção social e das suas causas estruturais. Importa contrariar a complacência dominante e socialmente aceite e tomar consciência das nossas responsabilidades a nível individual, mas sobretudo coletivo (...)” (Quintão y Marques, 2022, p. 43).

Segundo Sachs (2005), no seu plano para acabar com a pobreza até 2025, devia existir um forte compromisso entre os países (com assistência financeira por parte dos países ricos) e deviam ser criadas redes que envolvessem diversas instituições (internacionais), da sociedade civil, empresas e universidades, entre outras. Na sua ótica, a mobilização de recursos deverá acontecer nas mais diferentes áreas, incluindo a educação.

Neste sentido, também Epaminondas e Mesquita (2023) argumentam que a educação tem vindo a ser reconhecida como um dos caminhos para combater a pobreza e, impedido, em muitas circunstâncias a exclusão social por via da pobreza. É neste enquadramento que advogamos que o ensino superior, de modo particular nos cursos da área de educação e de formação de professores, deve mobilizar no seu dia a dia a ENED, promovendo-a na ótica da ED e discutindo-a e praticando-a com os seus e suas estudantes.

2. OBJETIVOS

- Considerando o enquadramento apresentado, realizou-se um estudo, numa instituição de ensino superior em Portugal, no qual se assumiram como objetivos:
- identificar as conceções dos estudantes no que respeita às questões associadas à pobreza, numa perspetiva comparada entre três cursos da fileira da formação de educadores/professores;
- saber se, de entre diferentes temáticas de ED, esta era uma daquelas com que mais se identificavam;
- identificar meios/contextos onde os estudantes já haviam ouvido falar sobre a temática em análise.

3. METODOLOGIA

A investigação, no que à sua natureza diz respeito, assumiu uma abordagem mista. Esta abordagem caracteriza-se por associar as características das aproximações quantitativas e qualitativas,

beneficiando da complementaridade de dados e técnicas (Vilelas, 2009). O investigador assume, assim, que a recolha de dados de diferente natureza permite um melhor entendimento do problema em estudo (Creswell, 2014).

Considerando a abordagem, e tendo em vista a recolha de dados, as autoras procederam à construção de um inquérito por questionário, com questões abertas e fechadas. Antes da aplicação, de modo a aferir a adequação do instrumento, efetuou-se um pré-teste, ainda que, do mesmo, não tenham emergido alterações significativas.

O questionário foi aplicado junto de estudantes matriculados, conforme já foi referido, numa instituição de ensino superior em Portugal, em cursos da fileira da educação/formações de educadores e professores: Curso Técnico Superior Profissional em Acompanhamento de Crianças e Jovens (CTeSP-ACJ); Licenciatura em Educação Básica (LEB); Mestrado em Educação Pré-escolar (MEPE).

Dos 62 estudantes matriculados nestes cursos, responderam 30 estudantes (traduzindo-se numa taxa de retorno de 48,4%), distribuídos da seguinte forma: 15 do CTeSP-ACJ; 3 da LEB e 12 do MEPE. Os participantes tinham idades compreendidas entre os 18 e os 44 anos, embora a maioria possuísse entre os 18 e os 25 anos.

Considerando a natureza dos dados, recorreu-se a duas técnicas de análise de dados. Os dados decorrentes das questões fechadas, portanto de natureza quantitativa, foram objeto de análise por via do programa *Statistical Package for the Social Sciences*. Já os dados que emergiram das questões abertas (caráter qualitativo) foram tratados através de análise de conteúdo, seguindo os procedimentos propostos por Bardin (2009).

De referir que, uma vez recolhidos os dados, procedeu-se à codificação dos questionários, tendo em vista a inserção dos dados no SPSS, bem como efetuar a análise de conteúdo.

Importa ainda considerar que se procurou efetuar a análise dos dados, quer quantitativos quer qualitativos, sempre numa perspetiva

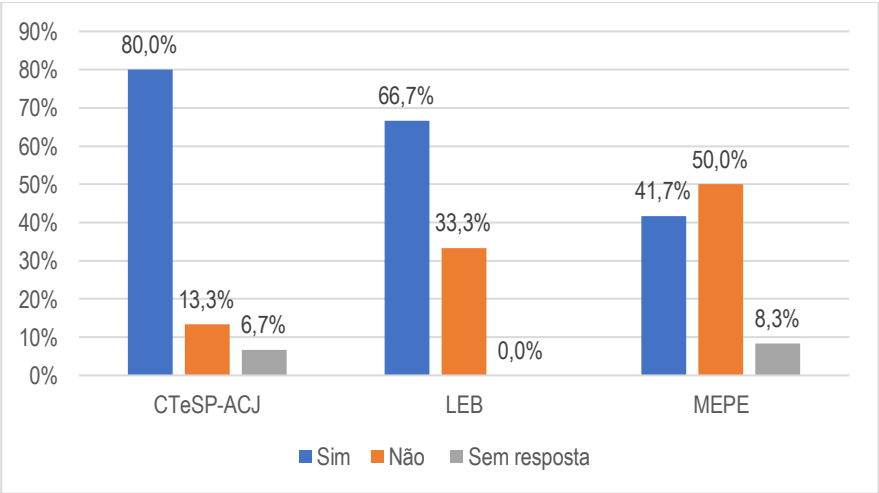
comparativa, considerando a variável curso frequentado. Esta lógica preside também à apresentação dos resultados.

4. RESULTADOS

A análise dos dados permitiu, desde logo, aferir, e conforme objeto da investigação, se os participantes no estudo se identificavam com a temática da pobreza. Constatou-se que a maioria respondeu afirmativamente (63,3%). Para uma melhor compreensão e enquadramento deste dado, importa destacar que o questionário compreendia a referência a outras temáticas de ED, tendo-se evidenciado que as únicas temáticas com as quais os estudantes se identificaram mais do que com a pobreza foram a igualdade de género (76,7%), a discriminação e os direitos humanos (ambas por 73,3%).

Uma análise mais detalhada considerando o curso frequentado, conduziu à identificação de algumas especificidades. Efetivamente, verifica-se que foi ao nível do CTeSP-ACJ que mais estudantes revelaram identificar-se com esta temática (80,0%), seguindo-se os estudantes da LEB (66,7%), conforme é possível verificar no gráfico que se segue.

GRÁFICO 1. Identificação com a temática da pobreza



A situação altera-se quando analisamos os dados referentes ao MEPE, na medida em que menos de metade dos estudantes (41,7%) manifestou identificar-se com a temática, contrariando a tendência verificada nos outros cursos.

Perante os dados apresentados, e com o intuito de dar resposta também a outro dos objetivos da investigação, por via da análise de conteúdo, considerou-se pertinente analisar as concepções dos participantes no estudo, acerca temática da pobreza.

Convidando os estudantes a responder a uma questão aberta sobre a pobreza, pretendemos apurar as suas concepções. Apuramos 27 respostas, registando-se três não respostas. De referir, desde logo, que, dos discursos se realçava a ideia de carência, de falta de alguma coisa. Numa análise mais fina, por via da análise de conteúdo, definiram-se seis categorias: I. Dimensão pessoal/familiar; II. Dimensão social; III. Dimensão económica; IV. Dimensão saúde; V. Fenómeno global; e VI. Discriminação. No quadro que se segue, identificam-se as referências⁶ em cada uma das categorias.

TABELA 1. Referências por categoria

Categoria	Referências
I. Dimensão pessoal/familiar	19
II. Dimensão social	2
III. Dimensão económica	12
IV. Dimensão saúde	4
V. Fenómeno global	5
VI. Discriminação	1

Fonte: elaboração própria

Conforme se constata, os aspetos relativos à dimensão pessoal/familiar foram os que assumiram maior expressividade, ainda que a dimensão económica também tenha apresentado um número considerável de referências. Procede-se, de seguida, a um olhar mais atento por cada uma

⁶ Número de participantes que efetua referência a conteúdos no âmbito desta categoria.

das categorias, considerando também o curso frequentado pelos participantes.

A dimensão pessoal/familiar foi enunciada por todos os estudantes da LEB, pela maioria do MEPE (75,0%) e pela maior parte dos do CTeSP-ACJ (46,7%) Nesta categoria, os estudantes remeteram, essencialmente, para questões relacionadas com as condições básicas de vida na esfera pessoal e familiar, como se ilustra:

“Entendo por pobreza quando uma família não consegue reunir necessidades mínimas para viver, quando os mais velhos deixam de comer para os mais novos se alimentarem, etc.” (3.2.);

“É um limite externo da condição humana onde a pessoa não tem as suas necessidades básicas de sobrevivência garantida. Num caso muito extremo não tem comida, água nem abrigo.” (4.1.);

“A carência e falta de recursos para que seja impossibilitada a qualquer pessoa viver em condições base.” (13.2.).

A segunda categoria (dimensão social) foi referenciada apenas por estudantes do MEPE, correspondendo a 16,7% dos participantes deste curso. Refira-se que o discurso se centrou essencialmente em aspetos relativos à exclusão e à participação social:

“(…) também em relação à exclusão social, a incapacidade de participar na sociedade.” (1.2.);

“(…) mas também podemos referir carência social, (...) exclusão social, que não consegue participar na sociedade.” (10.2.).

A terceira categoria (dimensão económica), segunda com maior número de referências, emergiu no discurso de participantes dos três cursos: 53,3% do CTeSP-ACJ; 33,3% da LEB e 25,0% do MEPE. Como a designação da categoria sugere, remete para as questões financeiras, mais propriamente para a ausência de recursos a este nível. Exemplo destes discursos são os seguintes excertos:

“Pobreza é uma situação, que é quando as pessoas não têm (...) dinheiro para as situações do dia-a-dia.” (16.1.);

“Pobreza é uma situação em que pode ser por falta de dinheiro.” (18.1.);

“O país não equilibra a economia do país para não haver pessoas na pobreza extrema.” (19.2.).

A quarta categoria (saúde) emergiu também dos discursos de estudantes dos três cursos considerados: 33,3% da LEB; 25,0% do MEPE e 6,7% do CTeSP-ACJ. O conteúdo, nesta categoria, centrou-se essencialmente no âmbito da falta de cuidados de saúde, em estreita relação com a pobreza, colocando em risco a sobrevivência humana:

“A pobreza tanto tem a ver (...) com a falta (...) do acesso aos cuidados de higiene e de saúde.” (9.3.);

“Existem casos muito preocupantes chegando mesmo a morrer à fome vários seres humanos.” (12.2.);

“A palavra significa não viver em condições adequadas para o ser humano, (...) saúde.” (28.2.).

A quinta categoria (fenómeno global) decorreu de discursos exclusivamente de estudantes do CTeSP-ACJ (20,0%) e do MEPE (8,3%). Nesta categoria emergiram discursos que remeteram para o facto de a pobreza se encontrar na ordem do dia e de ser um fenómeno mundial:

“Pobreza assunto que sempre houve e irá existir, não só em Portugal, mas vários países” (12.1.);

“Pobreza, hoje em dia, é um tema infelizmente muito falado.” (17.1.);

“(...) abrange a maioria do mundo.” (27.2.);

Por fim, a categoria discriminação emergiu apenas, de forma explícita, no discurso de estudantes do CTeSP ACJ (6,7%), traduzindo-se da seguinte forma:

“Pobreza é uma situação que muitas pessoas sofrem, porque são discriminadas nos trabalhos ou até na vida pessoal” (19.1.).

Antes de se prosseguir a análise dos dados, importa sintetizar que, da análise de conteúdo, a dimensão que mais se evidenciou nos discursos dos estudantes da LEB e do MEPE foi a pessoal/familiar. Já por parte dos estudantes do CTeSP-ACJ, sobressaiu a dimensão económica.

Atendendo aos objetivos do estudo, procurou-se também averiguar se os participantes identificavam meios ou contextos onde já haviam tomado contacto com a temática em apreço e, em caso afirmativo, quais. Os dados obtidos foram muito significativos, na medida em que 90,0% responderam positivamente; os 10% que não identificaram

meios/contextos pertenciam ao CTeSP-ACJ (13,3% do total) e ao MEPE (8,3% do total). Infere-se que quase todos os participantes evidenciaram meios/contextos nos quais tomaram contacto com as questões da pobreza, mesmo ao nível do MEPE (curso no qual a maioria não se identificava com a temática). Procurou-se, assim, num último objetivo averiguar especificamente os meios/contextos em que ocorreu esse contacto.

Como se constata (Gráfico 2), o contexto privilegiado foi o ensino básico/secundário frequentado (73,3%), seguido dos meios de comunicação social (70,0%).

GRÁFICO 2. Meios ou contextos onde já ouviu falar sobre pobreza



Fonte: Elaboração Própria

Foram ainda identificados, pela maioria, o dia-a-dia, nas conversas em família e/ou com os amigos (60,0%) e o ensino superior frequentado à data da recolha dos dados (56,7%). Metade dos participantes referiu-se ainda às redes sociais (Facebook, Instagram, etc.). Com pouca expressividade, foram referidos o local de trabalho (13,3%) e outras situações (10,0%).

Uma análise mais fina, por contexto apresentado, permite identificar algumas tendências, em função do curso frequentado.

Ao nível do contexto que mais se destacou (ensino básico/secundário), constata-se que, em termos relativos, foi apontado por 66,7% dos estudantes do CTeSP-ACJ e pela mesma percentagem de estudantes da LEB. Já ao nível dos estudantes do MEPE, este contexto foi apontado por 83,3%. Em síntese, muito embora, tenha sido enfatizado pela maioria dos estudantes em qualquer um dos cursos considerado, foi claramente ao nível dos estudantes do MEPE que ganhou particular destaque.

No que respeita aos meios de comunicação social, foram apontados pela totalidade dos estudantes da LEB e por 83,3% do MEPE. Ao nível do CTeSP-ACJ, o contexto continuou a ser apontado pela maioria, mas correspondendo a pouco mais de metade (53,3%).

O dia-a-dia foi referenciado por 66,7% dos estudantes da LEB e pela mesma percentagem de estudantes do MEPE. Já ao nível do CTeSP-ACJ, a percentagem foi idêntica à apresentada no contexto anterior (53,3%).

Relativamente ao ensino superior frequentado aquando da recolha de dados, foi sinalizado pela maioria dos estudantes da LEB e do MEPE (66,7% cada), mas por menos de metade dos estudantes do CTeSP-ACJ.

Já as redes sociais (Facebook, Instagram, etc.) foram referenciadas pela maioria dos estudantes do MEPE (58,3%), mas por menos de metade dos estudantes dos outros dois cursos: 46,7% do CTeSP-ACJ e 33,3% da LEB.

Por fim, o local de trabalho foi identificado por 6,7% de estudantes do CTeSP-ACJ e por 25,0% dos estudantes do MEPE. Não foi apontado por nenhum dos estudantes da LEB.

Face ao exposto, é possível destacar o contexto que assumiu maior relevância em cada curso: nos estudantes da LEB, os meios de comunicação social (100%); nos do MEPE, também os meios de comunicação ainda que, com igual percentagem (66,7%), o ensino básico/secundário. Este último foi, de forma análoga, o contexto privilegiado, ao nível dos estudantes do CTeSP-ACJ (66,7%). Portanto,

e ainda que com expressividade diferenciada, continuam a destacar-se os três contextos identificados à partida. Evidenciaram-se, assim, contextos educativos formais, mas também não formais.

Na abordagem a esta temática de ED, os contextos educativos informais não foram os meios privilegiados para os participantes no estudo tomarem contacto com as questões da pobreza, embora tenham assumido também um “lugar” que não deve ser desvalorizado, considerando as percentagens antes enunciadas e a sua articulação com os demais contextos.

5. DISCUSSÃO

Como foi possível constatar, a maioria dos/as estudantes (63,3%) identificou-se com a temática da pobreza. No entanto, sobressaiu uma maior identificação com outras temáticas que igualmente se inserem na ED, caso da igualdade de género (76,7%), da discriminação e dos direitos humanos (73,3% em cada uma). Em termos de cada um dos cursos, notou-se que os estudantes do MEPE, grau académico mais elevado, foram aqueles que menos se identificaram com a pobreza e que os que mais se identificaram foram os de CTeSP-ACJ, curso de ensino superior não conferente de grau. Neste decurso, pode associar-se uma maior identificação com a temática da pobreza por parte de estudantes de cursos academicamente com menor estatuto.

Estes dados, ainda que não possam ser generalizados dada a dimensão da amostra e ainda que a diferença registada entre as temáticas não seja grandemente distante em termos percentuais, podem entender-se no enquadramento das políticas que em Portugal têm vindo a ser disseminadas, que, embora também se foquem na erradicação da pobreza, têm, eventualmente, tido, entre os jovens, um maior eco na dimensão da igualdade de oportunidades de género, por exemplo. Na realidade, em Portugal têm sido desenvolvidas várias iniciativas no quadro da ED, entre as quais, como referido anteriormente, a ENED 2018-2022. Tal estratégia visando não deixar ninguém para trás, e visando a transformação da sociedade (Unesco, 2021), tem partido de uma educação de qualidade, que integre questões como a igualdade de

género, o acesso à saúde, entre outros aspetos que têm igualmente sido alvo de políticas estrategicamente mais específicas.

Quando questionados sobre as suas conceções acerca da pobreza os estudantes, modo geral, aliaram à temática, palavras como carência ou ausência de alguma coisa na vida da pessoa. Assim, das suas conceções sobressaíram categorias em que associaram a pobreza à pessoa e à sua família, ao social, a carências económicas, à saúde e à discriminação. Tais conceções incluem diferentes dimensões da pobreza enunciadas, por exemplo, na ENCP, 2021-2030, que o governo português lançou com o intuito de, através de uma política transversal e integrada, erradicar a pobreza. Como antes se afirmou, a ENCP é também uma estratégia alinhada com os ODS, enquanto resposta que visa aumentar recursos básicos, como por exemplo a saúde, referidos pelos estudantes.

As conceções evidenciadas cobrem diversas dimensões, destacando-se as relacionadas com as carências e necessidades materiais e as relacionadas com a dimensão existencial (Alves, 2009; Bruto da Costa et ál., 2008; Perista y Baptista, 2010; Quintão y Marques, 2022). A falta de alguma coisa, determinada por falta de poder económico, ficou muito evidente nas respostas dadas, sobretudo associadas a condições básicas, como o direito à alimentação e a uma vida digna, o que, nas palavras de Quintão e Marques (2022), se inclui no conceito de pobreza absoluta, que remete para situações em que as necessidades básicas não são garantidas; nessas necessidades básicas, os autores incluem, por exemplo, passar fome, não ter acesso a água potável, não ter habitação condigna, direito à educação ou à saúde.

Não sendo diretamente nomeados pelos estudantes, claramente as suas conceções prendem-se com a consignação dos direitos humanos (United Nations Development Programme, 2022) e a dignidade da vida humana, sendo a pobreza uma obstrução aos direitos plenos.

Outra perspetiva evidente nas suas respostas, sobretudo nos estudantes do MEPE, é a da associação entre a pobreza e a participação e a exclusão social, sendo a pobreza apontada como o impedimento para uma cidadania plena e igualitária, o que é subscrito por Alves (2009), quando o autor refere que a pobreza é uma privação de direitos básicos de cada

um participar de forma ativa na vida social, económica, cultural e política. Assim, a pobreza é um fator de exclusão e, por isso, de impedimento de uma cidadania ativa.

Nos discursos dos estudantes identificou-se a ideia de que a pobreza é também um fator de discriminação. No quadro da ED, a não discriminação, por qualquer motivo que seja, é uma das principais estratégias para uma transformação social mais justa, igualitária, sem estereótipos e com mais dignidade, pelo que é importante que na ENED esteja presente o sentido de uma educação mais inclusiva e em que prevaleça a coesão social e valorização de princípios como a participação e a dignidade (Afonso y Fernandes, 2005).

Igualmente foi associada à temática uma certa transversalidade, no sentido de a pobreza ser um fenómeno global, mundial. Esta noção é subscrita pelas Nações Unidas e pelo estado português em resposta aos ODS enunciados na Agenda 2030. Como se sabe, pelo Relatório de Desenvolvimento Humano (United Nations Development Programme, 2019), o trabalho nesta área tem permitido alguma evolução, contudo a pobreza continua a persistir e não irá ser possível erradicá-la nos próximos anos, como apelado nos ODS (United Nations Development Programme, 2019).

Percebeu-se igualmente que, a relação dos estudantes com a pobreza, emergiu fundamentalmente em contextos de ensino básico/secundário frequentados (73,3%) e também em meios de comunicação social (70,0%), a que se juntaram outras possibilidades, como as conversas em família e amigos (60%), o ensino superior (56,7%) e as redes sociais (50%). Estes dados levam-nos a inferir a importância dos contextos de ensino (básico, secundário, superior) na discussão desta temática e na consciencialização da importância de poder participar ativamente na defesa da ED. Como referem Teixeira et ál. (2022) os contextos de ensino e formação são locais que podem promover a disseminação da ED através da participação de múltiplos públicos que se comprometam crítica e eticamente na defesa da não discriminação, da igualdade e da dignidade de todos os cidadãos e cidadãs. Concomitantemente, como dizem Epaminondas e Mesquita (2023), a educação é o melhor

argumento para combater a pobreza e para evitar a discriminação e a exclusão social.

Enquanto organizações comprometidas com o ensino e a formação para uma cidadania ativa, estes contextos, incluindo os de ensino superior, podem ajudar a construir uma consciência coletiva, que vá além da consciência individual (Quintão y Marques, 2022), que promova e atue numa transformação social mais justa e equilibrada.

Naturalmente, nas respostas dadas, sobressaíram também os meios de comunicação social, pelo que se reconhece o seu poder na divulgação e na eventual consciencialização da problemática que a pobreza representa, mas também das responsabilidades individuais e, sobretudo coletivas, que cada um de nós deve ter na erradicação da mesma. Como defende Sachs (2005), os países precisam de estabelecer um forte compromisso e devem ser criadas redes entre instituições da sociedade civil, empresas e universidades que ajam numa política de erradicação da pobreza, através de diferentes estratégias e campos de atuação, como é o caso da educação.

As redes sociais mereceram também a menção dos estudantes, pelo que se identificam também como canal que reconhece situações de pobreza e que importa não desmobilizar enquanto recurso para promover uma atitude coletiva.

6. CONCLUSÕES

O estudo desenvolvido permitiu, por via dos objetivos delineados, identificar as conceções dos estudantes de ensino superior que participaram na investigação, em matéria de educação para o desenvolvimento e, neste particular, em torno das questões associadas à pobreza. Os resultados possibilitaram aferir que as conceções, embora nem sempre com perspetivas convergentes considerando os cursos frequentados pelos estudantes, foram, de um modo geral, ao encontro das definições de pobreza existentes na literatura, também elas diversificadas e tendo grandemente, por pano de fundo, a realidade do país em que vivemos.

Constatou-se que, de entre diferentes temáticas de ED, a pobreza não foi a mais evidenciada pelos estudantes que participaram no estudo, embora a maioria a tenha referido. No curso com o grau de qualificação mais elevado, os estudantes identificaram-se menos com esta temática, o que, e em linha com a discussão dos resultados, fez transparecer alguma relação entre a temática e o curso, sendo que, quanto mais elevado o curso frequentado menor se apresenta a identificação com a pobreza.

Foram vários os meios/contextos onde os estudantes já haviam ouvido falar sobre a temática em análise, ainda que os contextos educativos formais tenham ganhado especial destaque. Neste sentido, parece fazer sentido afirmar-se a importância de, em Portugal, se dar continuidade à ENED e à ENCP, envolvendo os diferentes níveis educativos/de ensino, mas também, numa perspetiva mais abrangente, outras organizações e instituições, fomentando um trabalho articulado e em rede, em torno de objetivos comuns. Como destacam Quintão e Marques, “O poder que as organizações de mudança social trazem à mesa é a sua capacidade de organização, de educação e de mobilização” (2022, p. 42). Evidencia-se a necessidade do comprometimento de todos na erradicação da pobreza e nas problemáticas a ela associadas, assumindo-se as instituições educativas, nomeadamente as instituições de ensino superior, enquanto possíveis impulsionadoras de uma reflexão crítica e participativa.

No que respeita, em particular, às instituições de ensino superior, advoga-se também a necessidade de se continuar a investir, neste trabalho, com particular ênfase junto de estudantes que frequentam cursos da fileira da formação inicial de educadores e de professores, de modo a, nas suas práticas pedagógicas (em formação) e já no desenvolvimento da sua profissão, poderem dar resposta a desafios no âmbito da ED, trabalhando, com as crianças/os alunos, temáticas como a da pobreza. No fundo, almeja-se a construção de oportunidades para que os futuros educadores/professores construam, na sua formação, competências nesta área e as possam transferir para as situações de ensino-aprendizagem, no seu futuro profissional.

7. AGRADECIMENTOS/APOIOS

A terceira autora (Amélia Marchão) agradece o apoio financeiro recebido no âmbito do VALORIZA.

8. REFERENCIAS

- Afonso, M., y Fernandes, A. P. (2005). A experiência de Educação para o Desenvolvimento em Portugal, em Fórum DC, abcED: Introdução à Educação para o Desenvolvimento. Edição IMVF e OIKOS
- Alves, N. (2009). Novos factos sobre a pobreza em Portugal. Boletim Económico, 15(1), 125-154
- Bardin, L. (2009). Análise de Conteúdo. Edições 70
- Bruto da Costa, A., Baptista, I., Perista, P., y Carrilho, P. (2008). Um olhar sobre a pobreza, vulnerabilidade e exclusão social no Portugal contemporâneo. Gradiva
- Camões, Instituto de Cooperação e da Língua. (2018). Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2018-2022. <https://ened-portugal.pt/site/public/paginas/introducao-pt-2.pdf>
- Creswell, J. (2014). Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches. Sage Publications
- Epaminondas, R., y Mesquita, R. (2023). Gestão da pobreza, (re)produção social e a educação tecnológica: análise integrativa e insights sobre desigualdades sociais. Saberes: Revista Interdisciplinar de Filosofia e Educação, 23(1), 117–133. DOI: 10.21680/1984-3879.2023v23n1ID31515.
- Estratégia Nacional de Combate à Pobreza 2021-2030 (2021). Resolução do Conselho de Ministros, n.º 184/2021, Diário da República, 1.ª série — N.º 251 — 29 de dezembro de 2021. <https://planapp.gov.pt/instrumento/estrategia-nacional-de-combate-a-pobreza-2021-2030/>
- Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (2018-2022). Resolução do Conselho de Ministros n.º 94/2018, Diário da República, 1.ª série — N.º 135 — 16 de julho de 2018. <https://ened-portugal.pt/pt/resolucao-do-conselho-de-ministros-n-94-2018>
- Eurostat (2023). People at risk of poverty or social exclusion in 2022. <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/w/DDN-20230614-1>

- Mesa, M. (2014). Precedentes y Evolución de la Educación para el Desarrollo: un modelo de cinco generaciones. Sinergias – diálogos educativos para a transformação social, (1), 24-56
- Organização das Nações Unidas (2015). Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. <https://unric.org/pt/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/>
- Perista, P., y Baptista, I. (2010). A estruturalidade da pobreza e da exclusão social na sociedade portuguesa – conceitos, dinâmicas e desafios para a acção. Forum Sociológico. <https://doi.org/10.4000/sociologico.165>
- Quintão, C., y Marques, J. (2022). A urgência de ler o mundo: Pobreza e Desigualdades. ADRA. <https://adra.org.pt/ed-comunicar-do-conhecimento-a-mobilizacao/>
- Sachs, J. D. (2005). O fim da pobreza: Como acabar com a miséria mundial nos próximos vinte anos. Companhia das Letras
- Teixeira, C., Costa, J., Coelho, L. S., y Barbosa, T. (Coord.) (2022). A Educação para o Desenvolvimento nas Escolas Superiores de Educação: Diagnóstico e Capacitação. ARIPESE
- Torres, A., Figueiredo, I., Pereira, L., Neves, M. J., y Silva, R. (2016). Referencial de Educação para o Desenvolvimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário. Ministério da Educação. ISBN978-972-742-409-2
- Unesco (2021). Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Um roteiro. Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378650>
- United Nations Development Programme (2019). Relatório do desenvolvimento humano 2019. Além do rendimento, além das médias, além do presente: Desigualdades no desenvolvimento humano no século XXI. <https://hdr.undp.org/content/human-development-report-2019>
- United Nations Development Programme (2022). Tempos incertos, vidas instáveis: A construir o nosso future num mundo em transformação. <https://hdr.undp.org/content/human-development-report-2021-22>
- Vilelas, J. (2009). Investigação. O processo de construção do conhecimento. Edições Sílabo

JUEGOS SERIOS: PERSONALIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE EN PERSONAS CON TDAH

LUIS LARA GRANADO
Universidad U-TAD

IRIS BARRAJÓN LARA
Universidad de Alcalá

ALBA GARCÍA VEGA
Universidad de Alcalá

1. INTRODUCCIÓN

El TDA y TDAH son dos de los trastornos más comunes en las instituciones educativas. Así pues, son muchos los estudiantes que luchan por mantenerse al ritmo de sus compañeros o mostrar interés en las actividades escolares. Los estudiantes con TDA y TDAH a menudo carecen de una educación personalizada que mejore su motivación. No obstante, no tienen necesariamente menos habilidades cognitivas que sus compañeros, ni siempre obtienen las peores calificaciones. El problema radica en un sistema educativo que no considera las diferencias individuales, ni propone un método personalizado para cada tipo de estudiante.

En relación con esta situación, los juegos serios o educativos, cuyo propósito no es solo entretener, sino también enseñar y ofrecer una educación inclusiva y personalizada, son capaces de estimular al alumnado convirtiendo el aprendizaje en una actividad más divertida y atractiva. Por consiguiente, el uso de este tipo de herramientas ayuda a los estudiantes a mantener la atención y a aprender de manera interactiva, en contraste con las clases convencionales, donde el profesor simplemente explica y los estudiantes mantienen una actitud unilateral.

El objetivo de esta investigación es explorar cómo los juegos serios pueden utilizarse para ofrecer una educación personalizada a estudiantes con TDAH. Por ello, se lleva a cabo un proceso de análisis de las dificultades que estos estudiantes enfrentan tanto en términos sociales como educativos. Así pues, se dará a conocer cómo los juegos serios pueden ayudarles a superar estas dificultades académicas y motivarles para conseguir alcanzar las metas en cada nivel educativo.

Para la realización de esta investigación, se plantea un proceso metodológico que incluye una revisión literaria sobre el TDAH, y los juegos serios. Además, se plantea un análisis de contenido de los juegos serios diseñados para mejorar las habilidades que muestra este trastorno. Tras la realización de dicho análisis se realizará la selección uno de los juegos analizados para la realización de un caso de estudio.

Finalmente, se recogen las diferentes conclusiones obtenidas en relación con el uso de juegos serios y su eficacia en el aprendizaje académico en niños y niñas con TDAH.

1.1. APROXIMACIÓN AL TDAH

El trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) es una alteración en la función ejecutiva del cerebro que puede causar dificultades en la inhibición de respuestas, la organización, el control de la atención, el comportamiento y las emociones (García et al., 2014). En líneas a esto, se puede considerar que es el trastorno neuroconductual más común en la infancia, afectando aproximadamente al 5% de los niños en edad escolar (Caci et al., 2014).

También es necesario destacar que, es uno de los trastornos que más impacto causa durante la edad escolar debido al impacto que provoca la enfermedad en la capacidad de concentración, así como, en la capacidad de autocontrol y regulación (González-Castro, Rodríguez, López, Cueli y Álvarez, 2012)

No obstante, es necesario mencionar que aunque este tipo de trastorno afecte a la concentración y desemboque en malos resultados escolares, no quiere decir que la inteligencia de los alumnos se vea disminuida (Meca Martínez, s.f.). Así pues, Rocío Meca afirma que la inteligencia sí

repercute en el TDAH y no al revés. Por ejemplo, un paciente con un índice de inteligencia muy alto que sufra TDAH, va a saber compensar sus carencias por el trastorno y va a retrasar el manifiesto de síntomas, situación que impide la obtención de un diagnóstico en una edad temprana.

En líneas a esto, se observa que el TDAH no solo afecta el aprendizaje, sino también las relaciones sociales, la autoestima y el desarrollo personal (Llanos et al., 2019). Por este motivo y, dado que este trastorno se manifiesta en la etapa escolar, es crucial abordarlo de manera efectiva, ya que esta fase es fundamental para la formación de la personalidad y puede tener un impacto a largo plazo en la vida adulta.

Con respecto a las causas, en la actualidad no se determina una concreta, pero se cree que podría estar relacionado tanto con factores genéticos como ambientales. (Magnus et al., 2023). Por un lado, son varios los investigadores que proponen que la causa genética es un factor muy determinante, ya que existe una probabilidad muy alta de poder heredarlo (Faraone et al., 2021; American Academy of Pediatrics, 2019). Por otro lado, se plantea que podría estar relacionado con factores anatómicos cerebrales, aunque no hay evidencia concluyente en imágenes cerebrales (Magnus et al., 2023). Además, se establecen ciertos factores de riesgo durante el embarazo, como el consumo de alcohol, la inhalación de tabaco, la deficiencia nutricional, el parto prematuro y la exposición a riesgos ambientales que pueden afectar el desarrollo y el comportamiento infantil. (American Academy of Pediatrics, 2019; Faraone et al., 2021; Soutullo, 2010).

Al contrario que las causas, los síntomas sí que siguen unas características ya conocidas y que coinciden en todos los diagnosticados con TDAH. De este modo, en el criterio de diagnóstico más utilizado, los síntomas se separan entre los 3 subtipos de trastornos que se pueden determinar. El primer tipo, es el de déficit de atención predominante, con síntomas como falta de atención, apresuramiento en tareas, desorganización y olvidos frecuentes, entre otros. El segundo tipo, es la hiperactividad/impulsividad predominante, que se manifiesta como inquietud, impulsividad y dificultad para esperar el turno, entre otras. Por último, el subtipo más común es el combinado, el cual mezcla los síntomas de falta de atención con los de la hiperactividad/impulsividad. (Magnus et al., 2023)

1.2. APROXIMACIÓN A LOS JUEGOS SERIOS

Los juegos serios, tienen como objetivo principal enseñar y abordar temas de la vida real para promover el aprendizaje y el cambio en el jugador (Michael y Chen, 2005). A diferencia de los juegos convencionales, se centran en la educación y emplean mecánicas de juego para lograr sus metas (Sierra-Martínez et al, 2022).

Este tipo de herramientas se distingue por el uso de mecánicas de juego para lograr sus objetivos educativos o de aprendizaje. Estas mecánicas pueden incluir recompensas, retroalimentación, desafíos o una narrativa interesante. También, tienen la capacidad de involucrar y motivar al jugador. Dicha acción, puede mejorar la retención y transferencia del conocimiento y proporcionar una experiencia de aprendizaje inmersiva y atractiva, que fomente la exploración y el descubrimiento (Prensky, 2007).

A continuación, se muestran las diferentes definiciones de juego, un videojuego y un juego serio (Martínez, et al., 2019).

Por un lado, Un juego consta de una prueba física o mental, con reglas específicas y cuyo fin es obtener una recompensa o proporcionar entretenimiento. Por otro lado, un videojuego es una prueba mental en un aparato electrónico, con reglas específicas con el objetivo de entretener o buscar una recompensa. Por último, un juego serio es una prueba mental o física, con reglas específicas, que usa la diversión como modo de formación en entornos gubernamentales o corporativos (Zyda, 2005).

Así pues, un juego serio emplea elementos de gamificación para transformar una experiencia académica en una experiencia lúdica, a partir de una herramienta que mejora las capacidades didácticas. Los juegos serios se dividen en tres etapas para el aprendizaje: “en”, “a través” y “más allá del juego” (Mitgutsch et al., 2011). Es decir, lo aprendido durante la experiencia llega más allá de la pantalla y no sirve únicamente para mejorar en el juego.

Además, el objetivo de estos juegos es que los jugadores se conviertan en expertos en nuevas habilidades y conocimientos mediante la repetición (Graafland, 2012). No obstante, que un juego serio cumpla el objetivo para el que está diseñado no es tan simple y está sujeto a diferentes

características o principios que son imprescindibles para que se convierta en una experiencia satisfactoria para el usuario. Por ello, su uso varía según el ámbito para el que estén dirigidos. No obstante, siempre deben tener una estructura concreta que incluya una narrativa interesante, elementos interactivos y tener la formación académica como objetivo principal y, permitir que el usuario disfrute de una experiencia de entretenimiento (Gestionet, 2019).

Por otro lado, en un estudio realizado por Luz Marina para la revista Colombiana de Educación, se mostró un total de 51 directrices que se deben seguir para crear una experiencia satisfactoria. Estas directrices están relacionadas con tres ámbitos en concreto: la usabilidad, el aprendizaje y el juego. (Sierra- Martínez et al., 2022).

Son muchas las categorías en las que los juegos serios pueden clasificarse o dividirse, ya que depende de los intereses de los diferentes académicos y las diversas soluciones o características que incluyan. A continuación, se muestran tres clasificaciones que prestan atención a distintas apreciaciones respecto a estos juegos.

Por un lado, estas herramientas, pueden dividirse en dos categorías. Primero, los juegos orientados al proceso y centrados en los resultados, los cuales incluyen juegos de descubrimiento para crear conciencia, juegos de toma de decisiones para generar ideas y priorizar proyectos, y juegos de simulación que recrean el mundo real para perfeccionar habilidades. Segundo, los centrados en resultados, similares a las simulaciones, son utilizados para el entrenamiento en habilidades esenciales y pueden cambiar actitudes y percepciones de los consumidores en aplicaciones comerciales. (Designing Digitally, 2019).

Por otro, este tipo de herramientas también se pueden clasificar según cómo se integran las mecánicas de juego. Esta clasificación se divide en juegos estructurales y juegos de contenido. En primer lugar, los juegos estructurales utilizan mecánicas de gamificación para reforzar un sistema preexistente, lo que los hace más económicos y de rápida aceptación por parte de los usuarios. En segundo lugar, los juegos de contenido se crean desde cero o modifican significativamente una estructura existente, lo que los hace más costosos, pero más completos al permitir una

personalización más profunda de la experiencia"(Emi Lab, s.f.; Kapp, 2012).

Por último, categoriza los juegos serios se categorizan en dos subtipos (King, 2021). Primero, los juegos orientados al resultado se centran en alcanzar un objetivo establecido y son efectivos para la educación, la persuasión y la motivación. En educación, motivan el aprendizaje a través de formatos atractivos. En persuasión, buscan cambiar la percepción del participante y pueden ser *advergames* (compromiso de marca) o juegos políticos (promoción de ideas políticas). En motivación, ofrecen incentivos en el mundo real para alentar a los jugadores a alcanzar sus objetivos intrínsecos, como los juegos *fitness*. Segundo, los juegos orientados al proceso no tienen objetivos finales definidos y se enfocan en el descubrimiento y la toma de decisiones del jugador para crear experiencias propias. Se utilizan para descubrimiento (investigación, estudio de mercado, formación de equipos), toma de decisiones (eficiencia organizacional, ideación, participación ciudadana) y simulación (predicción, visualización, análisis) de situaciones y actividades del mundo real (King, 2021).

Así pues, los videojuegos permiten introducir objetivos educativos y evaluativos sin dejar de lado el entretenimiento (Starks, 2014). Al mismo tiempo, promueven el desarrollo de habilidades como reflejos, agilidad mental y concentración (Sedeño, 2010). Además, es necesario destacar que el uso del entretenimiento no sólo es utilizado en el caso de la educación personalizada, sino que ofrece también la posibilidad de diagnosticar varios trastornos. Un ejemplo de ello es un estudio llevado a cabo en 2018 impartiendo el uso de *minecraft* para diagnosticar la *dislexia* en alumnos (Jiménez-Porta y Díez-Martínez, 2018).

A) Educación inclusiva y personalizada

En el ámbito académico, la educación inclusiva busca que todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones, puedan aprender mediante la personalización del aprendizaje para adaptarse a sus necesidades individuales. Según la UNESCO, el derecho a la educación implica considerar las características únicas de cada niño o niña y evitar la marginación por discapacidad en las evaluaciones (UNESCO, 2023). Así

pues, este objetivo se logra mediante la incorporación de las aulas inclusivas que se ajustan a las necesidades de los estudiantes, priorizando las necesidades de aprendizaje en lugar de etiquetarlas como "necesidades especiales" (Halse, 2021; Dexter, 2020). Para lograr una educación inclusiva, se requiere una educación personalizada basada en los requisitos de aprendizaje y objetivos característicos de cada nivel de enseñanza (Tetzlaff et al., 2020).

Es necesario destacar que, en el caso del control al acceso de este tipo de enseñanza, el alumnado no siempre opta por las tareas más adecuadas para cada nivel educativo y por este motivo el control debe basarse en el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje (Nugteren et al., 2018).

En el caso de la educación personalizada, busca igualdad en el aprendizaje, y los videojuegos serios ayudan a adaptar la experiencia para estudiantes con necesidades diversas (García-Redondo et al., 2019). Estas herramientas destacan la mejora de habilidades y proporcionan datos valiosos sobre el rendimiento del estudiante para personalizar la experiencia de aprendizaje de manera efectiva (Sánchez i Peris, 2015).

En el caso de España, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) destaca la necesidad de detectar y ayudar a los estudiantes con dificultades de aprendizaje desde el principio, utilizando medidas como agrupamientos flexibles, adaptaciones curriculares y planes de refuerzo.

Así las cosas, dentro de los soportes utilizados para la realización de materiales inclusivos y personalizados, destacan los videojuegos, donde la interacción mejora la retención de información y fomenta la motivación de los mismos. El uso de este tipo de herramientas mejora habilidades como la autonomía, la organización, la confianza y el compromiso con el aprendizaje (Fabio y Antonietti, 2012).

Es necesario comprender que, para la elaboración de un juego serio basado en la educación inclusiva, es potencialmente positivo emplear aspectos de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner y el método TOI (Garmen et al., 2019). En el caso del método TOI, resulta determinante ajustar la experiencia del juego según el perfil de usuario en tiempo real. Además, definir los objetivos, competencias, contenido,

aspecto, diseño, estética y narrativa de los contenidos que conforman la herramienta mejora la experiencia de uso (del Moral-Pérez et al., 2015). Por último, se destaca que la inclusión de estos materiales en diversos proyectos de investigación ha arrojado resultados positivos sobre el tema (Garmen et al., 2019).

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de esta investigación es contribuir al conocimiento sobre el uso de los juegos serios para la educación inclusiva de los niños y niñas con TDAH. El fin es motivar futuros estudios que se centren en la búsqueda de una alternativa al modelo educativo convencional a través de la gamificación. Para conseguir alcanzar este objetivo se establecen los siguientes objetivos secundarios:

- Determinar las posibilidades que ofrecen los juegos serios en la educación personalizada en los alumnos y alumnas con TDAH.
- Identificar las diferentes herramientas existentes para mejorar este tipo de educación.
- Seleccionar y analizar una herramienta determinada con el fin de destacar los aspectos más relevantes en el diseño de los juegos serios para el desarrollo de una experiencia efectiva.

3. METODOLOGÍA

Este trabajo de investigación trata de aportar un análisis sobre las aplicaciones y usos de los juegos serios para contribuir al futuro desarrollo de herramientas educativas más eficaces y adaptadas a las necesidades de los niños y niñas con TDAH. Para ello, se ha empleado una metodología basada en diversos métodos de análisis como la revisión bibliográfica (Pineda 1994; Quintana, 2016) y el análisis de contenido (Krippendorff, 1990). Por un lado, la revisión literaria ha permitido contextualizar la situación actual sobre la implementación de los juegos serios en procesos de aprendizaje en estudiantes con este tipo de trastorno. Por otro lado, el análisis de contenido permite la obtención de una serie de

indicadores que establezcan la aportación de conocimiento sobre el uso y producción del contenido (López, Martín y Vidal, 2021). tras una recopilación de diversos juegos serios, diseñados para mejorar las habilidades en los procesos de aprendizaje de estudiantes con TDAH, se ha realizado un análisis de contenido sobre la herramienta MentalUp dentro de una contextualización de análisis de software y aplicaciones móviles (López-Gómez, 2018).

4. RESULTADOS

4.1. EFICACIA DE LOS JUEGOS SERIOS PARA NIÑOS CON TDA Y TDAH

Resulta escasa la cantidad de juegos serios destinados a la educación de niños y niñas con TDAH. A pesar de ello, las investigaciones previas respecto a este tipo de contenido destacan, en su mayoría, la eficacia del uso de la gamificación en estos casos.

El uso de las tecnologías modernas muestra un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes y destaca el desarrollo personal y social de los mismos (Echeverry y González, 2014).

Los juegos serios equilibran la motivación y el aprendizaje, ofreciendo desafíos conductuales y cognitivos que aumentan la participación en el aula (González et al., 2019) destaca que estas herramientas mejoran la autoestima de los niños, fomentan la colaboración, el autocontrol y el autoconcepto. En relación a la educación conductual, su implementación en videojuegos mejora el autocontrol de los niños y niñas con TDAH, ayudándoles a obtener habilidades para mejorar en la gestión del tiempo, la planificación y las habilidades sociales (Bul et al., 2015). Al mismo tiempo, la revisión sistemática de la efectividad de este tipo de materiales fomenta la reducción de los síntomas del TDAH dentro de las aulas (Lau et al., 2017). Otro de los aspectos más necesarios a la hora de implementar este tipo de juegos es prestar atención al diseño de las mismas, y en especial al desarrollo de las diferentes interfaces que los conforman para mejorar la interacción con las mismas.

Como conclusión, los beneficios de los juegos serios dentro de la educación en general, y en particular en alumnado con necesidades

espaciales, resulta más entretenido, útil y efectivo, que las terapias tradicionales (Martínez et al., 2016).

4.2. ALGUNOS EJEMPLOS DE JUEGOS SERIOS ENFOCADOS AL TDAH

Son muchas las aplicaciones tecnológicas que se emplean dentro de las aulas para mejorar ciertas capacidades del alumnado. No obstante, son pocas las herramientas adaptadas para la mejora de las habilidades de los estudiantes con TDAH (González et al., 2019).

A continuación, se expone una lista de aplicaciones que pretenden mejorar el aprendizaje en personas con necesidades especiales.

ADHD-Trainer: es una aplicación móvil diseñada como herramienta terapéutica que potencia la capacidad cognitiva a través de ejercicios de carácter lúdico. Este juego se basa en el método desarrollado por el Dr. Tajima. Además, su principal objetivo es mejorar el cálculo, la fluidez verbal, la coordinación visomotora, el razonamiento perceptivo, la atención y el control inhibitorio (Tajima, s.f.).

Plan-It Commander: es un juego que convierte a los usuarios en capitanes espaciales, los cuales tienen que superar una serie de misiones. Su principal objetivo es, mejorar las habilidades conductuales como por ejemplo, la gestión del tiempo, las habilidades sociales y la memoria de trabajo (Bul et al., 2015).

EVO Project: el usuario se convierte en un explorador que tendrá que ir superando diferentes adversidades para alcanzar la meta. Esta herramienta actúa estimulando redes neuronales, mientras el jugador se enfrenta a los diferentes obstáculos.

Un Viaje a través de las matemáticas: es un juego que involucra a niños diagnosticados con TDAH en la resolución de problemas matemáticos simples, mientras exploran la historia de las matemáticas (González et al., 2019).

SmartDriver3: es un juego de la franquicia BrainTrain y ofrece varios minijuegos. No obstante, carece de información detallada y su interfaz es poco intuitiva para personas con TDAH.

MentalUP: una aplicación desarrollada en Reino Unido. Es necesario mencionar que destaca como el juego más completo y con más aspectos interesantes encontrado durante la revisión, ofreciendo más de 240 ejercicios personalizados y diseñados para desarrollar una variedad de habilidades cognitivas, visuales y verbales.

4.3. ADICCIÓN A VIDEOJUEGOS Y ESTUDIANTES CON TDAH

Una de las características más analizadas de los videojuegos es si su uso dentro de las aulas puede ser un sustitutivo de los materiales tradicionales y si pueden provocar dependencia. En este sentido, se destaca que el uso significativo de los videojuegos en una edad temprana con un control y gestión de su uso no supone ningún peligro para el alumnado (Masi et al., 2021). Además, son varios los estudios que relacionan el uso de los videojuegos y su adicción en entornos controlados.

A continuación, se expone un caso práctico, que explora la relación entre la adicción a los videojuegos y los síntomas del TDAH. Dicho estudio involucró a 280 niños y niñas divididos en tres grupos: aquellos con TDAH, otros con diagnósticos de salud mental diferentes y un grupo de control. Los resultados revelaron que el grupo con TDAH mostró un mayor tiempo de juego y puntuaciones más altas de adicción. Aunque no hubo una variación significativa en la adicción en relación con los síntomas del TDAH, se encontró que los videojuegos educativos y creativos eran populares entre los niños en la muestra. Así pues, el estudio sugiere una relación de doble vía entre los videojuegos y el TDAH, lo que podría aprovecharse para mejorar los juegos y ofrecer perspectivas educativas y terapéuticas (Granic et al., 2014).

4.4. ANÁLISIS DE CONTENIDO: MENTAL UP

Para desarrollar el análisis de una aplicación que ofrece contenido educativo se ha seleccionado Mental Up y se lleva a cabo un estudio de la jugabilidad de los minijuegos disponibles en la web que afirman estar dedicados a mejorar las habilidades de los niños con TDAH.

Dentro de la aplicación MentalUP, se encuentran diversos minijuegos de un minuto para mejorar habilidades cognitivas. Tiene una versión

gratuita que será analizada pero, además, incluye una versión de pago que muestra opciones Premium, con un coste anual de 84,99€ al año. El juego está disponible en dispositivos móviles (Android e iOS) y en PC.

El juego tiene un ciclo sencillo y adaptable. Los jugadores completan minijuegos, obtienen recompensas, hacen ejercicios, personalizan sus personajes y realizan pruebas para medir su progreso. La versión Premium ofrece funciones adicionales como análisis de habilidades y porcentajes de rendimiento, pero esto no está disponible en la versión gratuita, permitiendo flexibilidad en el juego.

Dentro de la aplicación no aparece ninguna categoría descriptiva del tipo de juego. No obstante, dentro de la página web si es posible localizar que tipos de actividades están destinadas a la mejora del trastorno. Así pues, las habilidades que permite la herramienta mejorar son:

- Habilidades de visualización y percepción espacial.
- Habilidades de control de reacción, atención y concentración.
- Desarrollo de la atención visual, seguimiento y habilidades de comparación.
- Habilidades de atención y memoria.
- Habilidades de atención visual
- Habilidades de conteo, matemáticas y atención visual.

Tras el análisis de las actividades que ofrece la aplicación se seleccionan aquellas que aportan mejoras para la educación en entornos de necesidades especiales. Para ello, se lleva a cabo el análisis de los minijuegos Juego de Cartas y Find 10.

Juego de Cartas. Se muestra dentro de la web de la empresa como el mejor juego para mejorar la memoria y la atención en personas con TDAH. El juego consiste en mostrar cartas al jugador en un inicio para que las recuerde y luego hacerle un test sobre si las ha visto o no. El minijuego no muestra ninguna banda sonora durante el desarrollo del mismo pero, muestra diferentes efectos sonoros en el desarrollo de la

partida. Otro aspecto interesante a destacar es la permanencia de la temática dentro de la serie de cartas, lo que favorece la memorización.

Find 10. En este caso, la herramienta trata de mejorar la capacidad matemática de conteo y fomenta la mejora en la atención visual. La finalidad del juego es hacer parejas de números que sumen 10. Los números aparecen en la pantalla de manera progresiva y continúa, el jugador deberá evitar que la pantalla se llene de números. Con lo cual, el objetivo del jugador es ir emparejando dichos números para conseguir que sumen la cifra deseada. Un aspecto importante a destacar es que carece de música de ambiente y solo consta de efectos de sonidos al empezar el juego y al realizar las uniones entre parejas de números.

5. DISCUSIÓN

La aplicación MentalUP proporciona una herramienta completa para el desarrollo de habilidades cognitivas y personalizadas en educación. No obstante, se han identificado áreas de mejora, considerando la perspectiva de los alumnos y las alumnas con TDAH que utilicen la aplicación. Además, se analizan las posibles dificultades que podría enfrentar en su experiencia.

Los minijuegos expuestos que MentalUP categoriza como óptimos para niños y niñas con TDAH muestran diversos aspectos a mejorar.

Por un lado, en el Juego de Cartas, se observa que los estímulos ofrecidos por la herramienta al principio del juego son escasos. En este caso, se plantea como posible solución ofrecer animaciones variadas en la aparición de las cartas o dentro de las ilustraciones. Además, añadir una música de fondo que acompañe la experiencia y ayude a la concentración, puede mejorar la motivación a la hora de realizar la actividad. El minijuego, muestra un periodo de experiencia corto y se hace muy poco dinámico, lo que podría hacer que los usuarios pierdan la atención en cualquier momento o abandonen el juego. Así pues, se plantea la implementación de rondas que permitan incrementar la dificultades a medida que el usuario va progresando.

Por otro lado, Find 10 muestra una secuencia de bolas con números en su interior con una variedad de colores pero, estos no muestran relación con la temática de fondo. Junto con ello, la aparición de los números no es dinámica y se hace pesada tras varios segundos de juego. Por el contrario, el uso de los colores es muy correcto ya que cada uno se asemeja a un número concreto, lo que ayuda a afianzar parejas de números con colores y así mejorar la rapidez del cálculo mental. Otro de los aspectos que podrían analizarse es el uso de una temática uniforme. En este caso, al incluir una temática marina, los números podrían incluirse en peces que se desplacen por la pantalla y, al seleccionarlos, un hilo desde arriba de la pantalla simulara la acción de la pesca, en lugar de en bolas. De esta manera, se vuelve mucho más dinámica la experiencia y la aplicación ofrecería una mayor cantidad de estímulos. Además, se añadiría una música de ambiente relacionada con el fondo del mar, que mejora la inmersión dentro del minijuego y, por lo tanto, aumentar la atención del usuario.

Junto con las aportaciones anteriores, se plantea incluir dentro de las aplicaciones controladores de tiempo de uso para evitar que ambas aplicaciones produzcan adicción.

En el análisis de los minijuegos para niños con TDAH, se puede ver cómo con simples cambios en la interfaz y la ambientación, se puede lograr una experiencia más satisfactoria que consiga el objetivo principal de la aplicación, que es mantener la atención.

En cuanto a la aplicación en sí y su loop de juego, se recomienda incorporar misiones diarias y un sistema de recompensas más atractivo, como cofres con skins exclusivas para personajes o mundos. Además, agregar un tiempo de espera para abrir los cofres podría mantener a los usuarios comprometidos y fomentar sesiones de juego adicionales.

Por último, se debería encontrar un equilibrio entre su enfoque educativo y la creación de una narrativa atractiva para mantener el interés del usuario. MetalUP podría beneficiarse al incorporar elementos narrativos para hacer que el aprendizaje sea más atractivo y agradable, evitando que los niños se sientan abrumados por un enfoque puramente educativo.

6. CONCLUSIONES

A lo largo de la presente investigación se ha llevado a cabo una revisión de literatura sobre el TDAH. Además, se analiza la información sobre los juegos serios, incluyendo tipos y criterios para lograr una experiencia efectiva, resaltando la necesidad de combinar el objetivo educativo con la gamificación para que los juegos serios sean efectivos.

En el caso del análisis de contenido, se observa la falta de inmersión real del usuario en la historia y las mecánicas de la mayoría de los minijuegos presentan diversos problemas. Junto con ello, se observa que las herramientas se centran en ofrecer contenido educativo y olvidan el aspecto del entretenimiento, característica esencial para mantener la atención de los niños con TDAH.

Por último, con respecto al tema de la educación personalizada, se destaca que los videojuegos, debido a su capacidad de personalización, son una herramienta valiosa para garantizar igualdad de oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos, independientemente de su condición.

Los juegos serios tienen el potencial de personalizar la educación y mejorar la atención en entornos con pocos estímulos. Deben centrarse en adaptar las dinámicas de las clases a la forma de pensar de cada alumnado en lugar de forzarlos a adaptarse al sistema actual.

En el caso de los juegos serios, se observa mayor influencia de profesionales de la educación que de profesionales del ámbito de los videojuegos, lo que afecta negativamente a la parte de entretenimiento y la inmersión del jugador. Se necesita un equilibrio entre ambos enfoques.

Los profesores desempeñan un papel crucial en la educación, ya que deben enseñar a los alumnos los conocimientos de cada nivel de aprendizaje. Así pues, los juegos serios deben integrarse de manera efectiva en las clases por profesionales capacitados.

Para finalizar, se puede determinar que la colaboración entre diseñadores y docentes es esencial para establecer las bases de los contenidos de las herramientas y determinar unas buenas mecánicas de juego, con el objetivo de lograr los resultados. Además, la aprobación del público

objetivo estudiantes es fundamental para mejorar la mecánica y jugabilidad del videojuego, al igual que con cualquier juego convencional.

Como reflexión final, resulta necesario superar los prejuicios que existen sobre los trastornos de aprendizaje y el uso de los videojuegos en la infancia, que muchos padres y docentes consideran como un obstáculo, sin reconocer completamente las posibilidades que pueden ofrecer si usan con un control y de manera adecuada.

7. REFERENCIAS

- American Academy of Pediatrics. (27 de septiembre de 2019). Causas del TDAH. Healthy Children. <https://www.healthychildren.org/Spanish/health-issues/conditions/adhd/Paginas/Causes-of-ADHD.aspx>
- Bul, K. C. M. et al. (2015). Development and user satisfaction of “Plan-It Commander”, a serious game for children with ADHD. *Games for Health Journal*, 4(6). <https://doi.org/10.1089/g4h.2015.0021>
- Caci, H., Philip, A., Donfrancesco, R., Faraone, S. V., Hervas, A., Fitzgerald, M. y Döphner, M. (2014). Daily life impairments associated with childhood/adolescent attention-deficit/hyperactivity disorder as recalled by adults: results from the European Lifetime Impairment Survey. *CNS Spectrum*, 20(2), 112-121. <https://doi.org/10.1017/S1092852914000078>
- Del Moral-Pérez, M. E., Fernández García, L. C. y Guzmán Duque, A. P. (2015). Videojuegos: incentivos multisensoriales potenciadores de las inteligencias múltiples en educación primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13(36), 243-270. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.36.14091>
- Dexter, P. (30 de junio de 2020). Supporting every teacher: top 10 approaches to inclusive teaching and learning. Cambridge. <https://bit.ly/45XP1MM>
- Different types of serious games. (28 de agosto de 2019). Designing Digitally. <https://www.designingdigitally.com/blog/different-types-serious-games>
- Echeverry Chaves, N. y González, S. A. (2017). Diseño de un videojuego didáctico de educación cívica para niños autistas: TDAH y discapacidad cognitiva. Editorial Académica Española
- Faraone, S. V. et al. (2021). The world Federation of ADHD International Consensus Statement: 208 Evidence-based conclusions about the disorder. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 128, 789-818. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2021.01.022>

- Fabio, R. A. y Antonietti, A. (2012). Effect of hypermedia instruction on declarative conditional and procedural Knowledge in ADHD students. *Research in Developmental Disabilities*, 33(6), 2028-2039. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.04.018>
- Gamificación, serious games y ABJ. (s.f.). Emil Lab. <https://emil-lab.eu/gamificacion-serious-games-y-abj>
- García Redondo, P., García, T, Areces, D., Núñez J. C. y Rodríguez, C. (2019). Serious games and their effect improving attention in students with learning disabilities. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(14). <https://doi.org/10.3390/ijerph16142480>
- García, T., González Castro, P., Rodríguez Pérez, C., Cueli, M., Álvarez García, D. y Álvarez-Pérez, L. (2014). Alteraciones del funcionamiento ejecutivo en el trastorno por déficit de atención hiperactividad y sus subtipos. *Psicología Educativa*, 20(1), 23-32. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2014.05.003>
- Garmen, P., Rodríguez, C., García-Redondo, P. y San-Pedro-Veledo, J. (2019). Inteligencias múltiples y videojuegos: evaluación e intervención con software TOI. *Comunicar*, 58, 95-104. <https://doi.org/10.3916/C58-2019-09>
- González Calleros, C. B., Guerrero García, J. y Navarro Rangel, Y. (2019). Uso de juegos serios como herramienta educativa ara la enseñanza a niños con TDAH. *RD-ICUAP*, 5(13).
- González-Castro, P., Rodríguez, C., López, A., Cueli, M. y Álvarez, L. (2012). Attention Deficit Hyperactivity Disorder, diferencial diagnosis with blood oxygenation, beta/theta ratio, and attention measures. *International journal of Clinical and Health Psychology*, 13(2), 101-109. [https://doi.org/10.1016/S1697-2600\(13\)70013-9](https://doi.org/10.1016/S1697-2600(13)70013-9)
- Graafland, M., Schraagen, J.M. y Schijven. (2012). Systematic review of serious games for medical education and surgical skills training. *British Journal of surgery*, 99(10), 1322-1330. <https://doi.org/10.1002/bjs.8819>
- Granic, I., Lobel, A., y Engels, R. C. M. E. (2014). The benefits of playing video games. *American Psychologist*, 69(1), 66-78. <https://doi.org/10.1037/a0034857>
- Halse, E. (22 de enero de 2021). The importance of inclusive education. Cambridge. <https://www.cambridge.org/elt/blog/2021/01/22/importance-of-inclusive-education/>
- Jiménez-Porta, A. M. y Díez-Martínez, E. (2018). Impacto de videojuegos en la fluidez lectora en niños con y sin dislexia. El caso de Minecraft. *Revista latinoamericana de tecnología educativa – RELATEC*, 17(1), 77-90. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.17.1.77>

- Kapp, K. M. (2012). The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education. Pfeiffer.
- King, N. (1 de enero de 2021). Serious games guide: everything you need to know in 2021. Chaostheorygames.
<https://www.chaostheorygames.com/blog/serious-games-guide-everything-you-need-to-know-in-2021>
- Krippendorff, K. (1990). Metodología del análisis de contenido. Teoría y práctica. Paidós
- Lau, H. M., Smit, J. H., Fleming, T. M. y Riper, H. (2017). Serious games for mental health: are they accessible, feasible and effective? A systematic review and meta-analysis. *Frontiers*, 7.
<https://doi.org/10.3389/fpsy.2016.00209>
- Llanos Lizcano, L. J., García Ruiz, D. J., González Torres, H. J. y Puentes Rozo, P. (2019). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en niños escolarizados de 6 a 17 años. *Pediatría Atención Primaria*, 21(83).
- López-Gómez, (2018). Análise descritiva e interpretativa do deseño e contido dos videoxogos elaborados en Galicia [Tesis doctoral, Universidad de Santiago de Compostela]. <https://bit.ly/2Vc0fed>
- López Gómez, S., Martín Gómez, S. y Vidal Esteve, M. I. (2021). Análisis de aplicaciones móviles dirigidas a la infancia: características técnicas, pedagógicas, de diseño y contenido. *Revista iberoamericana de Educación*, 85(1), 81-100. <https://doi.org/10.35362/rie8514013>
- Ma, M., Oikonomou, A y Jain, L. C. (2011). *Serious Games and Edutainment Applications*. Springer
- Magnus, W., Nazir, S., Anilkumar, A. C. y Shaban, K. (2023). Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *StatPearls*.
- Martínez, C., Montero, R., Arias, G. y Salcedo, M. A. (2019). Los juegos serios, su aplicación en la seguridad y salud de los trabajadores. *Medicina y seguridad del trabajo*, 65(255).
- Martínez, F., Barraza, C., González, N. y González, J. (2016). KAPEAN: Understanding affective states of children with ADHD. *Educational Technology and Society*, 19(2), 18-28.
- Masi, L., Abadie, P., Herba, C., Emond, M., Gingra, M. P. y Amor, L. B. (2021). Video games in ADHD and non-ADHD children: modalities of use and association with ADHD Symptoms. *Frontiers*, 9.
<https://doi.org/10.3389/fped.2021.632272>
- Meca Martínez, R. (s.f.). Aspectos del TDAH en la edad escolar. Información relevante para padres. *Fundacioncadah*. <https://bit.ly/462hiBV>

- Michael, D. y Chen S. (2005). *Serious Games: games that educate, train and inform*. Cengage Learning PTR.
- Nugteren, M. L., Jarodzka, H., Kester, L. y Van Merriënboer, J. J. G. (2018). Self-regulation of secondary school students: self-assessments are inaccurate and insufficiently used for learning-task selection. *Instr Sci*, 46, 357-381. <https://doi.org/10.1007/s11251-018-9448-2>
- Pineda, E., de Alvarado, E. y de Canales, F. (1994). *Metodología de la investigación*. OPS.
- Prensky, M. (2007). *Digital Games-Based Learning*. Paragoun House
- Quintana, A. (2006). *Metodología de la Investigación Científica Cualitativa*. Psicología: Tópicos de actualidad.
- Sánchez i Peris, J. F. (2015). Gamificación. *Education in the Knowledge Society*, 16(2).
- Sedeño, A. (2010). Videojuegos como dispositivos culturales: las competencias espaciales en educación. *Comunicar*, 34, 183-189. <https://doi.org/10.3916/C34-2010-03-18>
- Serious games: qué son, ejemplos y tipos. (3 de diciembre de 2019). Gestionet. <https://gestionet.net/serious-games-blog/>
- Sierra-Martínez, L. M., Chanchí-Golondrino, G. E. y Gómez-Álvarez, M. C. (2022). Directrices para el diseño y la construcción de videojuegos serios educativos. *Revista colombiana de educación*, (84).
- Soutullo Esperon, C. (2010). *Manual de diagnóstico y tratamiento del TDAH*. Panamericana
- Starks, K. (2014). Cognitive behavioral game design: a unified model for designing serious games. *Frontiers*, 5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00028>
- Tajima Pozo, K. (s.f.). TDAH trainer: una app para tratar el déficit de atención infantil. Muy saludable. <https://muysaludable.sanitas.es/padres/tdah-trainer-app-deficit-atencion-infantil/>
- Tetzlaff, L., Schmiedek, F. y Brod, G. (2020). Developoing personalized education: a dynamic framework. *Educational Pshychology Review*, 33, 863-882. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09570-w>
- What you need to know about inclusion in education. (11 de mayo de 2023). UNESCO. <https://www.unesco.org/en/inclusion-education/need-know>
- Zyda, M. (2005). From visual simulation to virtual reality to games. *Computer*, 38(9), 25-32. <https://doi.org/10.1109/MC.2005.297>

UN SISTEMA DISTRIBUIDO SERVERLESS PARA LA CREACIÓN DE CLASES-3D: UN ENFOQUE INCLUSIVO

DAVID PACIOS IZQUIERDO
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la tecnología serverless ha emergido como un paradigma innovador en el campo de la informática en la nube. Este enfoque revolucionario ha transformado la forma en que se desarrollan y despliegan aplicaciones, al abstraer la gestión de la infraestructura subyacente y permitir a los desarrolladores centrarse en la lógica de la aplicación. En este contexto, exploramos la aplicabilidad de la tecnología serverless para optimizar el procesamiento de clases en 3D.

Al mismo tiempo, en un esfuerzo por mejorar la inclusión y la accesibilidad en la educación en línea, emerge el innovador concepto de las "Clases 3D" (Pacios, D., y Vázquez-Poletti, J. L, 2021). Este enfoque vanguardista busca enriquecer las experiencias de aprendizaje al aprovechar múltiples canales de video y audio simultáneos en el entorno educativo. En una Clase 3D, se utilizan cuatro canales de video en paralelo junto con un canal de audio, lo que da como resultado una experiencia de aprendizaje adaptable y dinámica. Por ejemplo, mientras un canal de video puede mostrar al profesor, otro canal puede presentar el material de la clase, y se pueden incluir subtítulos en tiempo real para asistir a estudiantes con dificultades auditivas.

Las Clases 3D representan un paso significativo hacia la inclusión y accesibilidad en la educación en línea. Al proporcionar múltiples canales de video y audio, estas clases pueden ajustarse a diversas necesidades estudiantiles, incluyendo aquellos con discapacidades visuales y

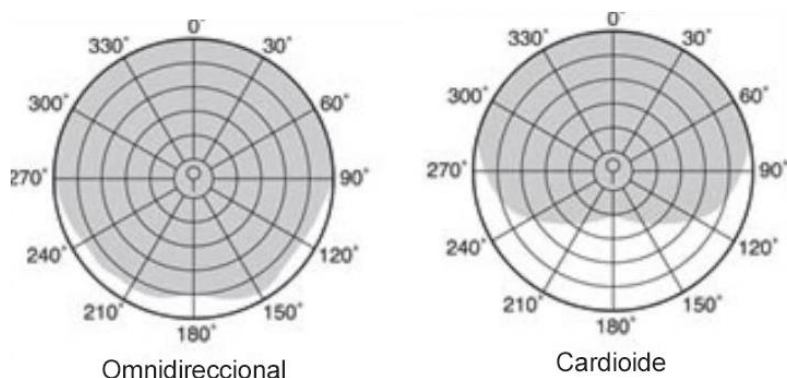
auditivas, así como aquellos en contextos socioeconómicos vulnerables. A través de esta perspectiva, aspiramos demostrar que, con las herramientas adecuadas, es viable lograr que las clases en línea sean accesibles para todos.

1.1. DEFINICIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LA CLASE EN 3D

Las clases 3D surgieron como una solución innovadora en respuesta a los desafíos educativos planteados por la pandemia de COVID-19 en 2020. En un momento en que el aprendizaje se trasladó en gran medida al ámbito digital, quedó claro que las herramientas y técnicas de enseñanza existentes eran insuficientes para atender las necesidades de todos los estudiantes. La "generación Twitch", acostumbrada a la alta fidelidad de audio y video de plataformas como YouTube y Twitch, encontró que las clases en línea tradicionales no cumplían con sus expectativas. Además, las personas con trastornos de audición (Masiello-Ruiz, Ruiz-Mezcua, Martinez y González-Carrasco, 2023) o visión se encontraron con barreras adicionales para el aprendizaje.

Estas clases fueron desarrolladas para abordar estos problemas mediante el uso de tecnología avanzada para mejorar la calidad del audio y el video, ofreciendo así una experiencia de aprendizaje más inclusiva. En lugar de depender de la microfonía omnidireccional y las cámaras web de baja resolución que solían utilizarse, las clases 3D implementaron un sistema de audio cardiode y transformaciones mediante FFmpeg para mejorar la calidad del audio. Este enfoque no solo mejoró la experiencia de aprendizaje para todos los estudiantes, sino que también facilitó la inclusión de personas con trastornos de audición (Trumpp, N., y Kiefer, M., 2018), al igual que se adaptó para ser más amigable con personas con trastornos visuales.

FIGURA 1: Imagen Izquierda (Patrón polar omnidireccional): Captura el sonido uniformemente desde todas las direcciones, ideal para sonidos ambientales o sin una dirección fijo. Imagen derecha (Patrón polar cardiode): Más sensible al sonido frontal, menos a los lados y atrás. Perfecto para ambientes ruidosos o para destacar una fuente sonora específica.



Una característica distintiva de las clases 3D es su innovadora incorporación de múltiples canales de información en una única presentación de video. **Este diseño multicanal se enfoca en la personalización y la accesibilidad, permitiendo a los estudiantes ajustar su experiencia de aprendizaje a sus necesidades y preferencias individuales.** Los canales incluyen la grabación del profesor con un enfoque particular en la zona labial, la pizarra con colores adaptados para baja visión, una versión adaptada para hipoacusia con enfoque en los labios, subtítulos y pizarra, así como un canal de vídeo con los datos de la clase en formato QR. Para lograr esta presentación multicanal, se requiere programación externa en FFmpeg, una herramienta de línea de comandos poderosa para manipular y procesar archivos de video y audio. Este proceso es esencial para crear la experiencia inclusiva y personalizable que ofrecen las clases 3D.

FIGURA 3: Imagen superior: Portada de la clase con datos sobre calidad del video y audio, y vista de la pizarra de fondo. Imagen inferior: Canal de vídeo con enfoque en la pizarra, optimizado con colores para una mejor experiencia visual en casos de baja visión.

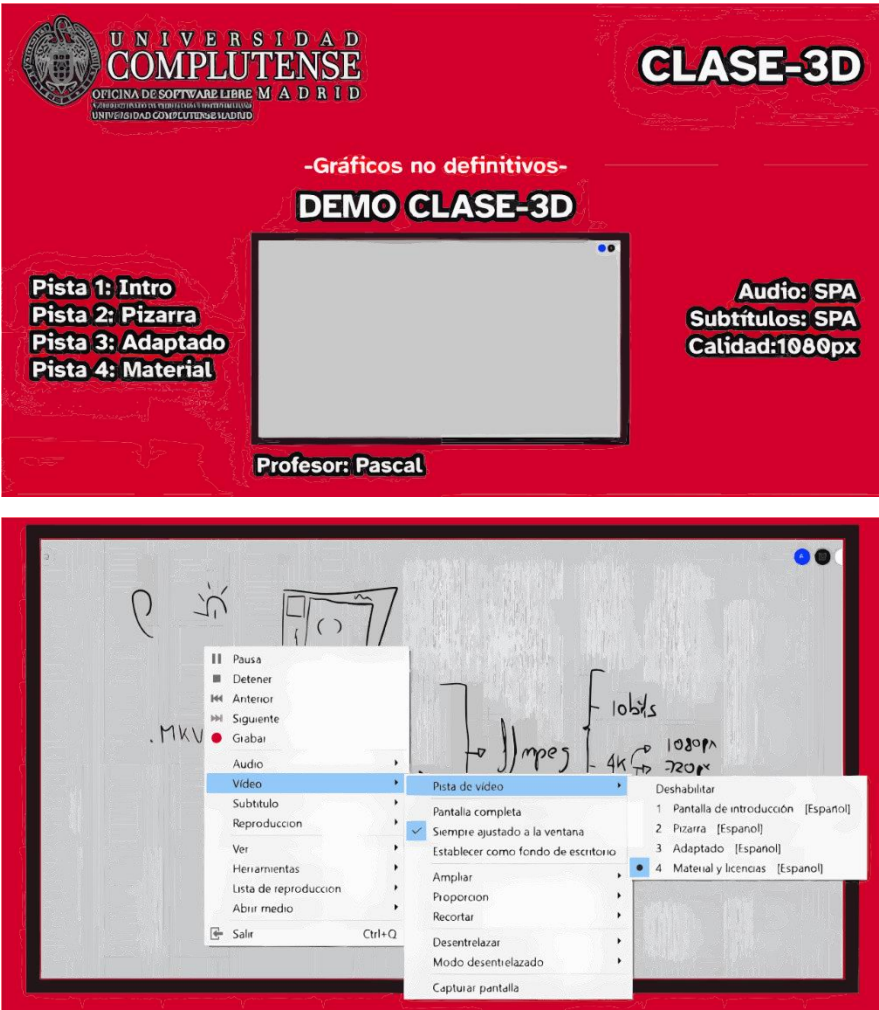
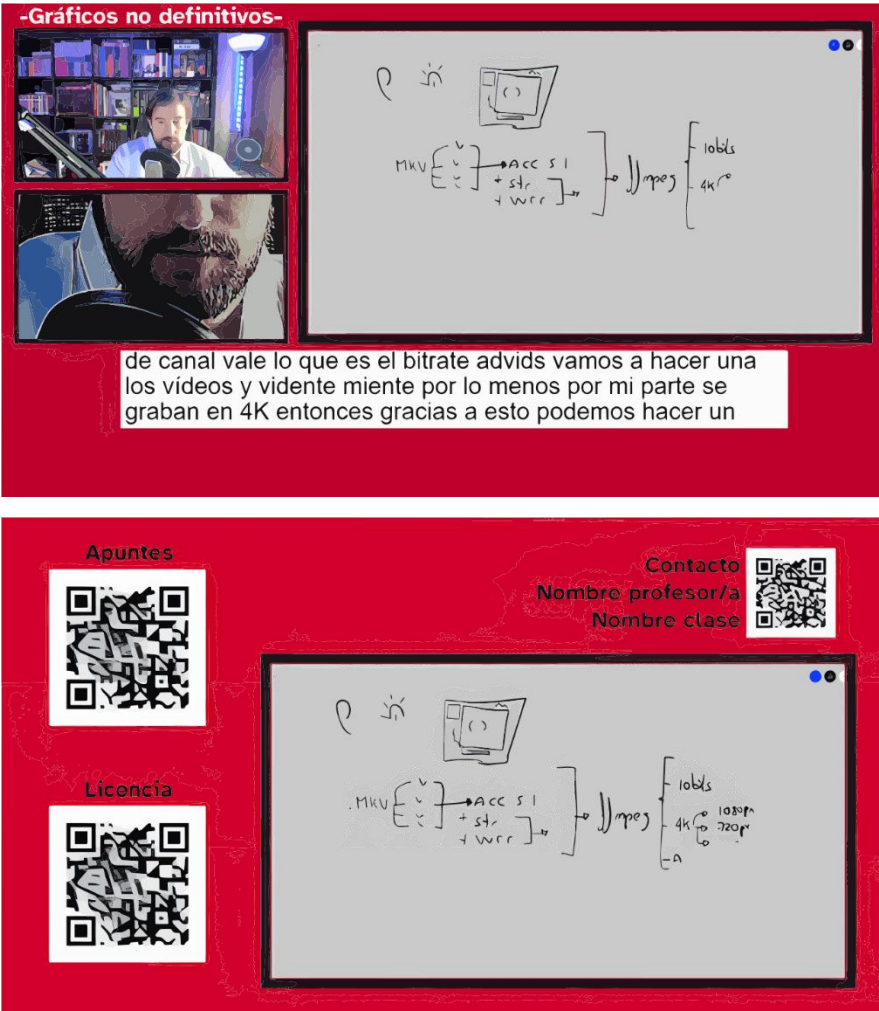


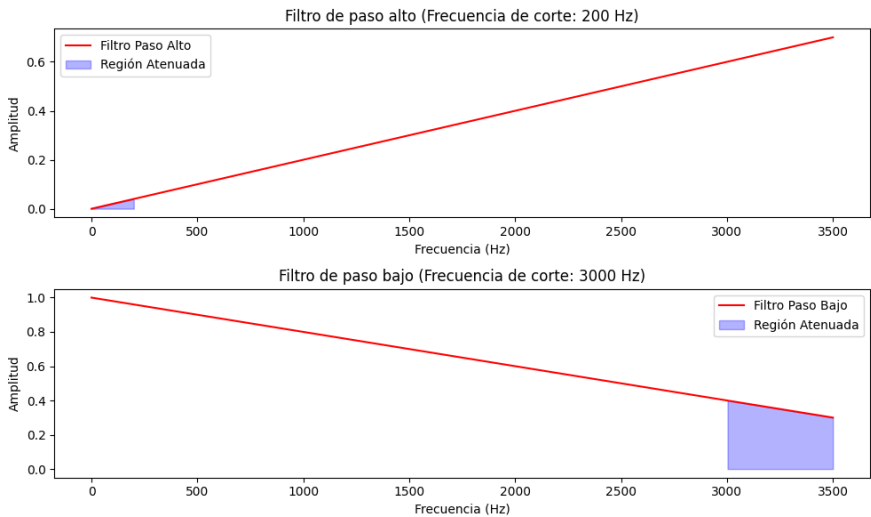
FIGURA 3: Imagen superior: Versión adaptada para hipoacusia: destaca los labios del profesor, incluye subtítulos y ofrece una vista detallada de la pizarra. Imagen inferior: Canal de vídeo con información de la clase en formato QR. Todos estos canales se integran en un solo vídeo en formato Matroska.



1.2. TECNOLOGÍAS DE MEJORA DE AUDIO Y VIDEO

El proceso de mejora de audio y video en el contexto de las clases 3D implica abordar dos componentes clave: la optimización del audio y la calidad visual. En cuanto al audio, se emplean diversas tecnologías para mejorar la claridad y calidad del sonido. Esto implica la utilización de herramientas como FFmpeg para aplicar filtros, como los de paso alto (Zhang, Peng y Zhang, 2019) y paso bajo (Kumar, Kumar, ElKamchouchi y Urooj, 2022), con el objetivo de eliminar frecuencias no deseadas. Asimismo, se implementa la compresión dinámica para equilibrar los niveles de volumen y se especifica el códec de audio para la salida. Además, se destaca la importancia de los subtítulos para mejorar la accesibilidad y se considera la posibilidad de adaptar los valores de los filtros y la frecuencia de muestreo según las necesidades del contenido de video.

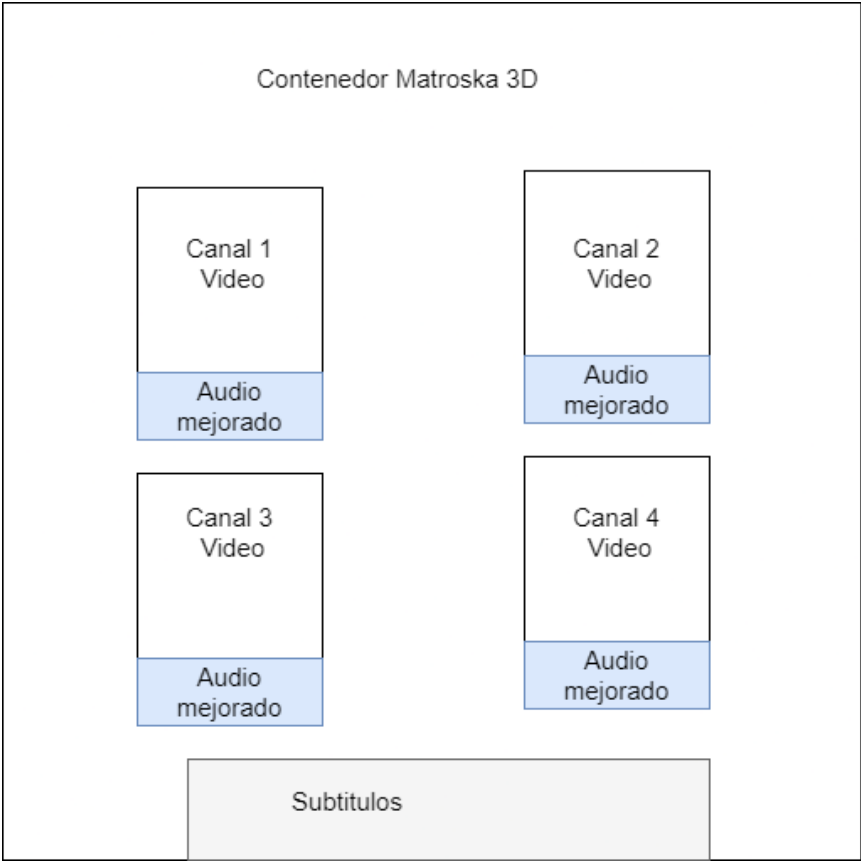
FIGURA 4: Representación visual de un filtro de paso alto con una frecuencia de corte de 200 Hz y un filtro de paso bajo con una frecuencia de corte de 3000 Hz. Las regiones sombreadas en tono azul indican las frecuencias que son reducidas por cada filtro.



Por otra parte, la mejora del video se centra en la corrección de color, la reducción de ruido y la inclusión de subtítulos para una mayor accesibilidad. El proceso incluye la mejora previa del audio y la posterior multiplexación de video y audio mejorados. En esta etapa, se reemplaza el

audio original del video con el audio mejorado (Shiell, M., Champoux, F., y Zatorre, R., 2014), generando un nuevo archivo. Además, se resalta la utilidad de la concatenación para combinar varios videos en uno solo, lo que se logra utilizando herramientas como FFmpeg. Aunque el proceso aborda la mejora de audio y video en conjunto, se sugiere una posible implementación modular para un mayor control y flexibilidad en futuros desarrollos.

FIGURA 5: Ilustración de un contenedor Matroska para clase en 3D que integra cuatro canales de video. Cada canal de video está acompañado por un módulo de mejora de audio.



El proceso de mejora de audio y video en las clases 3D involucra la aplicación de filtros de audio (Andén, Lostanlen y Mallat, 2015), como el paso alto y paso bajo, junto con la compresión dinámica para optimizar la claridad del sonido. La mejora del video se complementa con la

corrección de color, reducción de ruido y la adición de subtítulos. Finalmente, cabe destacar la importancia de la concatenación para combinar videos mejorados en un archivo final.

1.3. EXPLORACIONES PRÁCTICAS DE UNA CLASE 3D

Dentro del alcance de esta sección, las Clases 3D hacen referencia a la grabación y posterior post-producción de conferencias o lecciones en línea, constituyendo una manifestación concreta de la tecnología en desarrollo.

El proceso de registrar una clase asincrónica puede involucrar un consumo considerable de tiempo y recursos. Aunque el material ya esté preparado, la grabación de una clase puede tomar entre una o dos horas. Además, la mejora de estos archivos puede ejercer una carga significativa en la capacidad de una computadora, así como generar costos notables si se recurre a servicios de terceros sin servidor. A raíz de la evolución de la pandemia, hemos observado una disminución notable en la producción de contenido asincrónico. Para mantener la pertinencia de nuestra aplicación y fomentar la inclusión, hemos optado por concentrarnos en la generación de videos para MOOCs.

No obstante, previo a la implementación, es esencial examinar detalladamente los objetivos que enfrentaremos, con el propósito de abordarlos eficazmente.

2. OBJETIVOS

Los objetivos planteados en esta propuesta buscan abordar de manera efectiva las limitaciones y desafíos asociados a la mejora de videos en entornos educativos en línea, específicamente en el contexto de los MOOCs. Se centran en optimizar la calidad y accesibilidad de los materiales de aprendizaje, aprovechando soluciones innovadoras y tecnológicas que permitan superar las restricciones impuestas por entornos sin servidor, como las funciones Lambda de AWS. Mediante la implementación de estrategias como la compresión de video y la fragmentación inteligente, se busca garantizar la eficiencia del procesamiento de videos, sin comprometer la experiencia educativa de los estudiantes.

Representan un paso hacia adelante en la búsqueda de soluciones inclusivas y efectivas en el ámbito de la educación en línea. Y son los siguientes:

1. Abordar las limitaciones y desafíos en el enfoque de mejora de vídeos de MOOCs, particularmente en un entorno sin servidor como las funciones Lambda de AWS.
2. Proponer la implementación de un módulo de compresión de vídeo, utilizando el códec H.265 (Bahri et al., 2014; Rapczynski, Werner y Al-Hamadi, 2019; Zerman, Gao, Dufaux y Smolic, 2019; Verde, Bondi, Bestagini, Milani, Calvagno y Tubaro, 2018), para mantener los archivos de vídeo dentro del límite de tamaño de 500 MB en las carpetas temporales de Lambda.
3. Analizar y evaluar el tamaño original de los archivos de vídeo antes de cargarlos en el contenedor en la nube, y aplicar compresión con H.265 si es necesario para cumplir con la restricción de tamaño.
4. Considerar la posibilidad de dividir archivos de vídeo en varias partes y luego unirlos en un proceso de postproducción utilizando la computación en el borde, en casos excepcionales donde la compresión no logra reducir el tamaño suficientemente.
5. Demostrar que estas estrategias permiten superar las limitaciones y desafíos del procesamiento de vídeos en un entorno sin servidor, presentando una solución viable y eficiente que evita la necesidad de recurrir a máquinas virtuales o contenedores elásticos.

3. METODOLOGÍA

3.1. ARQUITECTURA PROPUESTA

En la presente sección, expondremos la arquitectura propuesta para la creación de nuestra aplicación basada en funciones sin servidor,

diseñada para el procesamiento de vídeos. Procederemos a analizar en profundidad las funciones esenciales que hemos identificado para el procesamiento de vídeo y delinearemos nuestra estrategia destinada a mitigar las restricciones inherentes al tamaño de archivo en un entorno desprovisto de servidor.

3.2. DISEÑO DE LA APLICACIÓN

En el curso del desarrollo de nuestra aplicación, hemos focalizado nuestros esfuerzos en la utilización de funciones sin servidor para el procesamiento de vídeos. Nuestro propósito radica en optimizar el tratamiento de un conjunto específico de vídeos, considerando que cada función engloba cuatro canales de vídeo junto con una pista de subtítulos.

Para maximizar la eficiencia en el procesamiento, hemos adoptado enfoques específicos:

1. **Optimización del Audio:** Reconociendo que cada canal de vídeo puede compartir una pista de audio similar, hemos optado por mejorar únicamente una de las pistas de audio. Este enfoque reduce la necesidad de mejorar cuatro pistas de audio diferentes que contienen el mismo canal de sonido, resultando en un ahorro significativo en términos de procesamiento.
2. **Multiplexación:** Una vez que hemos mejorado la pista de audio, surge la elección entre multiplexar el canal de audio en cada uno de los vídeos o insertar una única pista de audio final en el vídeo multiplexado. Hemos optado por implementar la pista de audio en el vídeo final, aprovechando al máximo una paralelización óptima de las funciones, tal como se representa en la arquitectura de la Figura 4.

Nuestra estrategia se despliega mediante cuatro funciones principales para el procesamiento de vídeos:

1. Mejora de Audio
2. Multiplexación del Canal de Audio en el Canal de Vídeo
3. Multiplexación de los Cuatro Canales de Vídeo
4. Inserción de Subtítulos

Es crucial destacar que la función de inserción de subtítulos puede amalgamarse con cualquiera de las otras tres funciones.

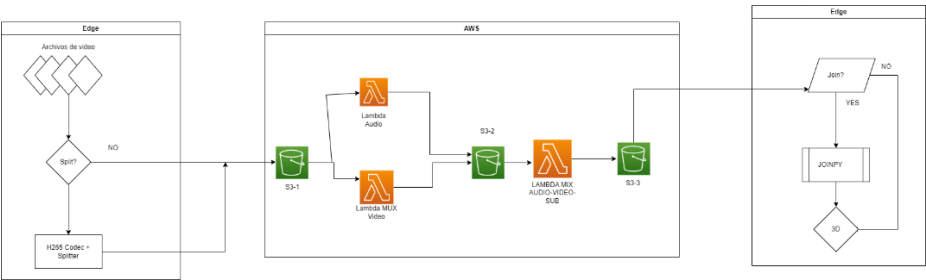
Nuestro flujo de trabajo se materializa en una secuencia coherente: primero, optimizamos una pista de audio; luego, efectuamos la multiplexación de los canales de vídeo junto con los subtítulos; finalmente, procedemos a la multiplexación del canal de audio junto con los canales de vídeo previamente multiplexados.

Asimismo, es imperativo tomar en consideración las restricciones de tamaño de archivo en un entorno sin servidor. Dado un límite de 500 MB para los archivos en las carpetas temporales de las funciones sin servidor, si los vídeos exceden este umbral, recomendamos la implementación de la codificación H.265 para la compresión de vídeo. En situaciones en las que la codificación H.265 aún no logre reducir suficientemente el tamaño del archivo, sugerimos la división del vídeo en segmentos.

En la siguiente sección, examinaremos minuciosamente cada uno de los pasos identificados para concretar esta arquitectura.

3.3. DESGLOSE DE LA ARQUITECTURA PROPUESTA

FIGURA 6: *Arquitectura Dinámica para Clases-3D: Desde la computación en el borde, los vídeos se comprimen y dividen según las restricciones de tamaño de AWS Lambda. Luego, las funciones Lambda procesan los segmentos de video en paralelo, culminando en la recomposición de los segmentos para formar el video final si es necesario. Un proceso integrado y eficiente que abarca desde la compresión hasta la creación de contenido audiovisual.*



Nuestra arquitectura propuesta se desglosa en tres componentes distintos, como se exhibe en la Figura 6. Esta configuración se compone de dos elementos ejecutables en entornos locales y un componente esencial diseñado para el procesamiento de datos en un entorno serverless. En este

diseño, los elementos que influyen en la velocidad del proceso son los relacionados con la carga y recuperación de datos hacia y desde la nube.

La secuencia de trabajo involucra dos etapas claramente definidas:

1. **Verificación y Codificación Inicial:** El proceso se inicia con la apertura de un programa de codificación, que inicialmente evalúa el tamaño total de todos los archivos de vídeo contenidos en una carpeta designada. Esta fase representa el primer filtro para determinar la necesidad de compresión y división.
2. **Codificación y División Opcionales:** En función del tamaño, se pueden tomar dos rutas. Si los archivos exceden un límite, se recurre a la codificación utilizando el formato eficiente H.265. Luego, se vuelve a evaluar el tamaño. En el caso de persistir el exceso, los archivos se dividen en fragmentos más pequeños. Los archivos optimizados se almacenan en un contenedor S3 en la nube.
3. **Segmentación Eficiente:** Cuando la segmentación es necesaria, cada fragmento se nombra específicamente para un seguimiento ordenado. A través de un balanceador de carga, se logra una distribución eficaz de la carga de trabajo, optimizando el rendimiento y la paralelización del proceso.
4. **Subida a la Nube:** Los archivos de vídeo y subtítulos se cargan en contenedores S3 de AWS, optimizando el uso de recursos. Los canales de vídeo se suben a un contenedor (*S3-1*) y los subtítulos a otro (*S3-2*). La subida de los canales de vídeo es secuencial, para aprovechar el mecanismo de activación de funciones.

La evolución del proceso se traslada al entorno en la nube y se desglosa en etapas esenciales para la generación de las Clases-3D:

En la primera fase, se lleva a cabo la Preparación de los Archivos, donde se organiza la estructura en dos subcarpetas dentro del contenedor S3. Un conjunto alberga todos los archivos de vídeo, mientras que el otro se limita al canal 1 de vídeo. Los subtítulos, por su parte, se destinan a un contenedor S3 específico.

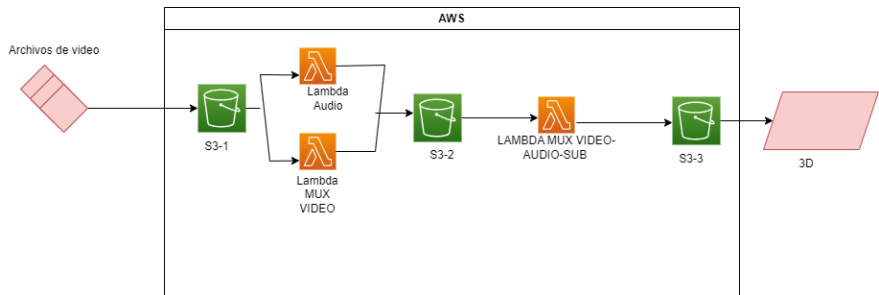
La segunda etapa es el Procesamiento en Paralelo con Funciones Lambda, donde se activan simultáneamente dos funciones Lambda. Una se dedica a mejorar el audio del canal 1, mientras que la otra se enfoca en la multiplexación de los canales de vídeo. Estas funciones se desencadenan en secuencia, asegurando la disponibilidad completa de los canales antes de activar la función de multiplexación.

En paralelo con la mejora de audio, la función Lambda de Extracción y Mejora del Audio trabaja en el canal 1, extrayendo y optimizando su audio de manera eficiente. La Multiplexación de Canales de Vídeo ocurre simultáneamente, desencadenada por la función de audio activada previamente (LAMBDA AUDIO). Este proceso de multiplexación deposita los canales de vídeo en el contenedor S3-2.

La culminación del proceso se materializa en la Multiplexación Final y Almacenamiento de Resultados, donde la función Lambda final (LAMBDA MUX AUDIO-VIDEO-SUB) combina todas las partes procesadas en un solo archivo. Este archivo resultante se almacena en un contenedor S3, listo para ser descargado y utilizado. Este desglose de pasos garantiza la eficacia y la cohesión en la generación de contenido Clases-3D.

El desafío de limitación de tamaño de archivo es abordado mediante la incorporación de almacenamiento efímero en AWS Lambda. Esta característica proporciona hasta 10GB de espacio temporal, permitiendo el manejo y procesamiento de archivos de mayor tamaño. Cada invocación de la función tiene su propio espacio de almacenamiento efímero, evitando compartir entre invocaciones. Es crucial notar que AWS solo cobra por el almacenamiento efímero si supera los 512MB.

FIGURA 7: *Arquitectura final aplicando el almacenamiento efimero constante*



Esta arquitectura, como se representa en la Figura 7, ofrece una solución escalable y eficiente para el procesamiento de archivos de vídeo en la nube. Sobrepasa las limitaciones de almacenamiento y procesamiento de sistemas convencionales, permitiendo la manipulación de archivos voluminosos. Uno de los aspectos destacados es la mejora en la eficiencia de la división y recomposición de elementos de vídeo. Mientras que en enfoques convencionales esta tarea puede ser costosa en términos de tiempo y recursos, en nuestra arquitectura se aborda de manera efectiva en la nube, reduciendo significativamente la penalización.

No obstante, es esencial considerar que esta arquitectura conlleva desafíos, como el costo del almacenamiento efímero, que debe ser gestionado eficientemente para controlar los gastos.

4. RESULTADOS

El experimento propuesto fue dividir y cargar 100 vídeos de clases 3D, que equivalen a un total de 400 vídeos. Cada uno de estos vídeos tenía un tamaño promedio de aproximadamente 500MB en formato H.265. Se utilizó la herramienta FFmpeg para la división de vídeos y se realizó la carga en Amazon S3 utilizando una conexión de gigabit. El objetivo primordial de este experimento era evaluar el tiempo de ejecución y los costos asociados con AWS Lambda para este proceso, con el propósito de ofrecer información valiosa sobre la eficiencia de la división y carga de vídeos a gran escala.

TABLA 1: Estimación del tiempo requerido para la división y subida de archivos en el experimento.

Operación	Tiempo por archivo (segundos)	Tiempo total por archivo (horas)
División archivos por FFmpeg	30	0.33
Subida de archivos a S3	4	0.44

La estimación del tiempo total necesario para llevar a cabo la división y carga de los archivos se sitúa alrededor de 4 horas. Es esencial resaltar que el proceso de subir los archivos a Amazon S3, que se efectúa de manera secuencial, podría ser el factor que limite el tiempo de manera más significativa. Aunque la división de archivos puede llevarse a cabo en paralelo, la subida de estos archivos a S3 debe realizarse uno a uno, lo que tiene el potencial de aumentar considerablemente la duración total del proceso. **La velocidad de subida está íntimamente relacionada con la infraestructura donde se alojen los archivos, la calidad de la conexión de red y el tamaño específico de los archivos de entrada.**

En la ejecución del experimento utilizando AWS Lambda, se contemplaron tres funciones con diferentes tiempos de ejecución y asignaciones de memoria, cada una invocada 100 veces:

- **Función 1 (512 MB RAM durante 4 segundos):** El costo por invocación es de \$0.20 por millón de solicitudes después del primer millón gratuito. Por lo tanto, el costo total de invocar esta función 100 veces es \$0. En términos de duración, se ejecuta durante 4 segundos con una asignación de 512 MB de RAM, lo que da como resultado un costo por duración de \$0.01333336.
- **Función 2 (512 MB RAM durante 10 segundos):** Similar al caso anterior, el costo por invocación es de \$0.20 por millón de solicitudes después del primer millón gratuito. Entonces, el costo total de invocar esta función 100 veces también es \$0. En cuanto a la duración, se ejecuta durante 10 segundos con una asignación de 512 MB de RAM, lo que resulta en un costo por duración de \$0.0333334.

- **Función 3 (512 MB RAM durante 12 segundos):** Igual que los casos anteriores, el costo por invocación es de \$0.20 por millón de solicitudes después del primer millón gratuito. El costo total de invocar esta función 100 veces es \$0. En términos de duración, se ejecuta durante 12 segundos con una asignación de 512 MB de RAM, lo que lleva a un costo por duración de \$0.1.

El costo total de la duración para todas las funciones es de aproximadamente \$0.14666676.

Además de los costos de invocación y duración, debemos considerar los costos asociados con el almacenamiento efímero utilizado en AWS Lambda. Con un costo de \$0.03 por GB-segundo, los costos de almacenamiento efímero para cada función serían:

- **Función 1:** \$12 (100 invocaciones * 4 segundos/invocación * 1 GB * \$0.03/GB-segundo)
- **Función 2:** \$30 (100 invocaciones * 10 segundos/invocación * 1 GB * \$0.03/GB-segundo)
- **Función 3:** \$36 (100 invocaciones * 12 segundos/invocación * 1 GB * \$0.03/GB-segundo)

El costo total del almacenamiento efímero para todas las funciones sería de aproximadamente \$78.

Por otro lado, el costo total estimado del procesamiento utilizando AWS Lambda y almacenamiento efímero sería la suma de los costos de invocación, duración y almacenamiento efímero:

- Costo de invocación: \$0
- Costo de duración: \$0.14666676
- Costo de almacenamiento efímero: \$78

Por lo tanto, el costo total estimado para este escenario sería de alrededor de \$78.14666676.

Es importante mencionar que estos cálculos son teóricos y se basan en las tarifas proporcionadas por AWS en el momento del experimento. Los costos reales pueden variar según los factores específicos de la implementación y la región de AWS utilizada.

5. DISCUSIÓN

La implementación de la arquitectura distribuida para la generación de Clases-3D inclusivas, utilizando la poderosa plataforma de servicios en la nube de Amazon Web Services (AWS), ha demostrado ser un enfoque eficiente y prometedor para abordar los desafíos relacionados con el procesamiento y la entrega de contenido multimedia en el contexto de los Cursos en Línea Masivos y Abiertos (MOOCs). En este artículo, hemos presentado un detallado caso de uso que aborda la conversión y optimización de archivos de vídeo a formato Clases-3D, con el objetivo de mejorar la accesibilidad y la experiencia de aprendizaje en línea. A través de esta implementación, hemos explorado tanto los aspectos técnicos como los económicos, arrojando luz sobre los beneficios y las consideraciones críticas de esta solución innovadora.

Los resultados de nuestro experimento resaltan la capacidad de la arquitectura distribuida para abordar eficazmente la conversión y procesamiento masivo de archivos de vídeo en formato Clases-3D. La ejecución paralela de funciones Lambda en AWS ha demostrado una mejora significativa en el tiempo de procesamiento en comparación con enfoques de procesamiento local. La capacidad de ejecutar múltiples funciones simultáneamente permite una distribución eficiente de la carga de trabajo, acelerando la conversión y optimización de los archivos de vídeo. Además, la flexibilidad de ajustar la asignación de memoria y el tiempo de ejecución de las funciones Lambda según las necesidades del proceso, junto con la posibilidad de implementar almacenamiento efímero, brinda a los usuarios un mayor control sobre el rendimiento y los costos.

El análisis económico detallado revela una comprensión más profunda de los costos asociados con la implementación de la arquitectura distribuida en AWS Lambda. Si bien la gratuidad de las primeras invocaciones y los primeros GB-segundo puede resultar beneficioso, es esencial

considerar la penalización económica que puede surgir si las operaciones exceden ciertos límites. La comparación entre los costos de duración y almacenamiento efímero destaca la importancia de equilibrar los beneficios de rendimiento con las implicaciones financieras. La elección entre la penalización de tiempo y la penalización de costos depende en última instancia de las prioridades y restricciones de cada implementador.

El experimento también pone de relieve la importancia de la conectividad de red y la calidad del sistema en la eficiencia general del proceso. La subida de archivos a S3, aunque puede beneficiarse de la división de archivos en paralelo, puede convertirse en un cuello de botella si la calidad de la red es deficiente o si el sistema de origen no está optimizado. La elección de una arquitectura que priorice la eficiencia en el acceso a la red y a los datos puede ser fundamental para minimizar el tiempo total de procesamiento.

En definitiva, la implementación de la arquitectura distribuida para la generación de Clases-3D inclusivas representa un enfoque altamente viable y eficiente para abordar los desafíos de procesamiento y entrega de contenido multimedia en MOOCs. Los resultados de nuestro caso de uso resaltan las ventajas de la ejecución paralela en AWS Lambda y la optimización del proceso de conversión de vídeos, al tiempo que subrayan la importancia de consideraciones económicas y de conectividad. Esta implementación abre nuevas perspectivas para mejorar la accesibilidad y la calidad del aprendizaje en línea, ofreciendo a los diseñadores de MOOCs una herramienta poderosa para enriquecer la experiencia educativa.

6. CONCLUSIONES

En conclusión, este estudio ha explorado y presentado una arquitectura distribuida innovadora para la generación de Clases-3D inclusivas en el contexto de MOOCs, aprovechando la potencia y flexibilidad de Amazon Web Services (AWS). A través del análisis detallado de un caso de uso específico, se ha demostrado que esta arquitectura puede mejorar significativamente la eficiencia y accesibilidad del proceso de conversión y optimización de archivos de vídeo. La ejecución paralela de

funciones Lambda en la nube ha mostrado un claro impacto en la reducción del tiempo de procesamiento, lo que resulta en una experiencia de aprendizaje más enriquecedora para los usuarios de MOOCs. Sin embargo, se ha enfatizado la importancia de equilibrar esta eficiencia con consideraciones económicas, ya que el costo de las operaciones en AWS Lambda puede variar según las características y limitaciones de cada implementación. Además, se ha subrayado la relevancia de la calidad de la red y la optimización del sistema para lograr un proceso fluido y sin interrupciones. En última instancia, esta investigación proporciona un valioso marco de referencia para futuros diseñadores de MOOCs y profesionales de la educación en línea, ofreciendo una solución prometedora para mejorar la accesibilidad y la calidad del contenido multimedia en los entornos de aprendizaje en línea.

7. AGRADECIMIENTOS

Me gustaría expresar mi sincero agradecimiento a la Universidad Complutense por brindarme la oportunidad de realizar este estudio y por su apoyo constante a lo largo de todo el proceso. Su compromiso con la excelencia académica y la investigación ha sido fundamental para el desarrollo y éxito de este trabajo.

También quiero extender mis agradecimientos al congreso INNTED por proporcionar un espacio valioso para presentar y compartir los resultados de esta investigación. La plataforma que ofrece INNTED ha sido un entorno enriquecedor para la discusión de ideas y el intercambio de conocimientos con otros profesionales y académicos que comparten un interés común en la innovación y la tecnología educativa.

7. REFERENCIAS

- Andén, J., Lostanlen, V., & Mallat, S. (2015). Joint time-frequency scattering for audio classification. <https://doi.org/10.1109/mlsp.2015.7324385>
- Bahri, N., N, B., Grandpierre, T., Ayed, M., Masmoudi, N., & Akil, M. (2014). Real-time H264/avc Encoder Based On Enhanced Frame Level Parallelism For Smart Multicore Dsp Camera. *Journal of Real-Time Image Processing*, 12(4), 791-812. <https://doi.org/10.1007/s11554-014-0470-6>

- Kumar, A., Kumar, S., ElKamchouchi, D., & Urooj, S. (2022). Fully differential current-mode configuration for the realization of first-order filters with ease of cascadability. *Electronics*, 11(13), 2072. <https://doi.org/10.3390/electronics11132072>
- Masiello-Ruiz, J., Ruiz-Mezcua, B., Martinez, P., & González-Carrasco, I. (2023). Synchro-sub, an adaptive multi-algorithm framework for real-time subtitling synchronisation of multi-type TV programmes. *Computing*, 105(7), 1467-1495. <https://doi.org/10.1007/s00607-023-01156-y>
- Pacios, D., & Vázquez-Poletti, J. L. (2021). Herramientas para mejorar la inclusión en las clases online. *Actas de las Jornadas de Innovación e Inclusión a través del uso de las Tecnologías*. Servicio de Publicaciones de la Universidad Rey Juan Carlos. <https://burjcdigital.urjc.es/handle/10115/18411>
- Rapczynski, M., Werner, P., & Al-Hamadi, A. (2019). Effects of video encoding on camera-based heart rate estimation. *IEEE Transactions on Biomedical Engineering*, 66(12), 3360-3370. <https://doi.org/10.1109/tbme.2019.2904326>
- Shiell, M., Champoux, F., & Zatorre, R. (2014). Enhancement of visual motion detection thresholds in early deaf people. *Plos One*, 9(2), e90498. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0090498>
- Trumpp, N., & Kiefer, M. (2018). Functional reorganization of the conceptual brain system after deafness in early childhood. *Plos One*, 13(7), e0198894. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0198894>
- Verde, S., Bondi, L., Bestagini, P., Milani, S., Calvagno, G., & Tubaro, S. (2018). Video codec forensics based on convolutional neural networks. *IEEE International Conference on Image Processing (ICIP)*. <https://doi.org/10.1109/icip.2018.8451143>
- Zerman, E., Gao, P., Dufaux, F., & Smolic, A. (2019). Subjective and objective quality assessment for volumetric video compression. *Electronic Imaging*, 31(10), 323-1-323-7. <https://doi.org/10.2352/issn.2470-1173.2019.10.iqsp-323>
- Zhang, J., Peng, X., & Zhang, S. (2019). Robust audio watermarking algorithm based on moving average and DCT. En *Advances in Multimedia and Databases for the Future* (pp. 419-429). https://doi.org/10.1007/978-3-030-24271-8_38

EL DISEÑO DE METODOLOGÍAS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS PARA ATENDER AL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES NO DIAGNOSTICADO EN EL AULA

MARÍA DOLORES PÉREZ ESTEBAN
Universidad de Almería

NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL
Universidad de Almería

ISABEL MERCADER RUBIO
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

La atención a la diversidad en el aula es un enfoque pedagógico que reconoce y valora las diferencias individuales de los estudiantes, ya sea en términos de habilidades, intereses, estilos de aprendizaje, antecedentes culturales o necesidades educativas especiales. Se basa en la premisa de que cada estudiante es único y requiere un trato y apoyo educativo adaptado a sus características individuales (Murias & Lorenzo, 2002).

La atención a la diversidad tiene como objetivo principal garantizar que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades para acceder a una educación de calidad, participar activamente en el proceso de aprendizaje y alcanzar su máximo potencial (Pais & Salgado, 2020).

Brindar una respuesta educativa de calidad para el alumnado que presenta algún tipo de necesidades educativas especiales es un objetivo fundamental de la educación inclusiva. Esto implica asegurar que todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias y diversidades, tengan igualdad de oportunidades para acceder a una educación significativa, participar plenamente en el proceso de aprendizaje y alcanzar su máximo potencial (Tourón & Santiago Campión, 2013).

Evaluación y diagnóstico: Es fundamental realizar una evaluación precisa y exhaustiva de las necesidades educativas individuales de cada estudiante. Esto implica identificar sus fortalezas, debilidades y dificultades específicas, así como comprender su estilo de aprendizaje y sus capacidades. Un diagnóstico preciso permitirá diseñar estrategias y adaptaciones apropiadas para satisfacer las necesidades del estudiante (Fernández Batanero, 2015).

Diseño de entornos y prácticas inclusivas: Se deben crear entornos educativos inclusivos que fomenten la participación activa y el aprendizaje significativo para todos los estudiantes, incluidos aquellos con NEE. Esto implica considerar aspectos como la accesibilidad física, el diseño universal para el aprendizaje, la diversidad de recursos y materiales, y la adaptación de estrategias de enseñanza para satisfacer las necesidades de cada estudiante (Frutos et al., 2012).

Adaptación de materiales y metodologías: Los materiales educativos y las metodologías de enseñanza deben ser adaptados y personalizados para garantizar que sean accesibles y significativos para el alumnado con NEE (Martín, Arregui & García-Ruiz, 2014). Esto implica utilizar diferentes formatos, como textos enriquecidos, imágenes, videos o recursos multimedia, para facilitar la comprensión y el acceso a la información. Además, se deben emplear estrategias pedagógicas flexibles y diferenciadas que se ajusten a las necesidades y estilos de aprendizaje de cada estudiante (Salazar, 2021).

Apoyo y acompañamiento individualizado: Es crucial brindar un apoyo individualizado y continuo a los estudiantes con NEE. Esto puede incluir la asignación de tutores o profesionales de apoyo, la implementación de adaptaciones curriculares, el uso de tecnologías de asistencia y la provisión de recursos adicionales para facilitar su participación y progreso académico. Además, se deben establecer canales de comunicación abiertos y efectivos con las familias y otros profesionales involucrados en la educación del estudiante (Jiménez, Torres & Cruz, 2020).

Formación y desarrollo profesional de los docentes: Los docentes deben contar con una formación sólida en educación inclusiva y en estrategias de apoyo para el alumnado con NEE. Es esencial que se les proporcione

oportunidades de desarrollo profesional y capacitación en áreas como la detección temprana de dificultades, la adaptación de materiales y la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas. Además, la colaboración con otros profesionales y especialistas en educación inclusiva puede enriquecer y fortalecer la respuesta educativa (Amaro, 2019).

Promoción de la participación y la autodeterminación: Se debe fomentar la participación activa y la autodeterminación de los estudiantes con NEE en su propio proceso educativo. Esto implica involucrarlos en la toma de decisiones, promover su autonomía, desarrollar habilidades de autorregulación y ofrecer oportunidades de participación en actividades extracurriculares y en la comunidad escolar (Alonso, Castedo & Varela, 2016).

La atención a la diversidad en el aula promueve un ambiente inclusivo donde se valora y respeta la diversidad de los estudiantes. Al abordar las necesidades individuales y brindar un apoyo personalizado, se crea un entorno propicio para el aprendizaje, la participación activa y el desarrollo integral de todos los estudiantes.

2. OBJETIVOS

Tras la exposición detallada de los principales antecedentes que han permitido establecer una argumentación sólida sobre el tema que versa esta investigación. Resulta imprescindible determinar cuál ha sido la principal pregunta de investigación que ha originado la realización de este estudio. La formulación de esta cuestión se ha realizado gracias al desarrollo de un profundo análisis sobre los datos e investigaciones que se han presentado en la parte introductoria de este estudio.

De la elaboración de esta pregunta de investigación se ha formulado el objetivo principal de investigación que ha motivado la realización de este trabajo.

A este respecto, se plantea a continuación la pregunta de investigación, la cual pivota en torno a: ¿Cómo deben ser las metodologías y prácticas educativas para poder atender a los alumnos que presentan NEE pero que aún no están diagnosticados?

Tal y como se ha comentado anteriormente, de esta pregunta de investigación deriva el objetivo principal de este trabajo, el cual se encuentra focalizado en:

- Realizar una revisión bibliográfica para analizar Cómo deben ser las metodologías y prácticas educativas para poder atender a los alumnos que presentan NEE pero que aún no están diagnosticados.

3. METODOLOGÍA

Una vez que ha sido expuesto el objetivo principal de este estudio, es momento de detallar minuciosamente cuál ha sido la estrategia de trabajo empleada para su consecución. De esta manera, se ha optado por el empleo de una metodología de corte cualitativo, que se encuentra basada en la realización de una revisión bibliográfica de carácter exploratorio y descriptivo de la literatura, en la que se ha aplicado un enfoque interpretativo de los datos resultantes.

La utilización de este modelo metodológico se argumenta principalmente porque en sus fases de ejecución se posibilita la realización de un estudio en donde poder esbozar una panorámica que refleje aquellos aspectos más significativos que se encuentran estrechamente relacionados con el objetivo principal de este trabajo. Como se ha mencionado anteriormente, la finalidad principal de este estudio es analizar Cómo deben ser las metodologías y prácticas educativas para poder atender a los alumnos que presentan NEE pero que aún no están diagnosticados.

De este modo, y para la consecución de la revisión bibliográfica de la literatura, ha sido necesario analizar diversos trabajos e investigaciones que se encuentran relacionados con dicha temática, para que, una vez que se hayan obtenido los resultados finales, se procede a realizar un análisis profundo en donde poder esbozar cuáles han sido las conclusiones principales de este trabajo, de manera que se puedan compartir a la comunidad científica y resulten de un gran interés para la mejora de la práctica docente.

Así pues, en la puesta en marcha de esta revisión bibliográfica de la literatura se han desarrollado tres grandes fases que han permitido culminar con éxito dicho trabajo. Estas tres fases se detallarán en profundidad a continuación:

PRIMERA FASE

La realización de la primera fase se caracteriza principalmente por la necesidad de establecer cuáles son las pautas generales que se deben seguir. En el ejercicio de esta fase se debe garantizar que los resultados que se van a obtener son los más acordes con la finalidad principal de este estudio.

De este modo, y dado el carácter multidisciplinar de la temática principal de este estudio, ha sido necesario establecer cuál es el nexo de unión, es decir, cuál es el punto de encuentro común entre las diferentes áreas del conocimiento -educación, psicología, pedagogía- que se encuentran implicadas. Resultando que el eje principal de esta investigación se encuentra centralizado dentro del campo de las Ciencias de la educación ya que, en él confluyen el resto de áreas implicadas. Se permite establecer una visión más amplia de las diversas metodologías analizadas.

Continuando con el desarrollo de esta primera fase, y teniendo presente el carácter multidisciplinar de este estudio, se han seleccionado las principales bases de datos de investigación científica consideradas como las más relevantes dentro del campo de la educación y que además son transversales al resto de áreas, estas bases de datos son: Dialnet, Scopus y Web of Science.

El empleo de estas bases de datos se fundamenta principalmente en que los criterios de elegibilidad hacen que sean las más apropiadas para encontrar información desde las diferentes disciplinas, además, y como característica común a todas las bases de datos seleccionadas, estas se muestran como unas de las más importantes dentro del campo de la educación. De la misma manera, dentro de estas plataformas se puede acceder a una gran variedad de trabajos e investigaciones que posibilita que se pueda realizar una confrontación interesante sobre los principales resultados que se han obtenido en cada uno de los estudios analizados. Así

pues, se enriquecerá el desarrollo de esta revisión bibliográfica lo que redundará en el interés y relevancia sobre el mundo educativo y la comunidad científica.

Siguiendo en el desarrollo de esta primera fase, y con el objetivo de facilitar las búsquedas en las bases de datos seleccionadas, se han establecido cuáles han sido los principales descriptores que se han utilizado en las mismas. De este modo, los descriptores que han sido empleados para poder realizar esta revisión bibliográfica han sido los siguientes: tanto en español, “metodologías y prácticas educativas”, “contextos inclusivos”, “diversidad” Como en inglés, “educational methodologies and practices”, “inclusive contexts”, “diversity”. Para poder optimizar las búsquedas realizadas en las bases de datos y para poder establecer diversas combinaciones entre los descriptores, se han empleado los siguientes operadores booleanos; “AND” y “OR”

SEGUNDA FASE

Una vez finalizada la primera fase descrita anteriormente se da paso a la segunda fase para la realización de una revisión bibliográfica de la literatura.

Esta segunda fase está considerada como el núcleo de la revisión, pues se caracteriza principalmente por ejecutar los diferentes procedimientos de búsqueda que se llevan a cabo en las bases de datos que han sido seleccionadas.

De este modo, para la puesta en marcha de esta segunda fase ha sido de vital importancia determinar cuáles son los procedimientos que se deben seguir a la hora de revisar cada uno de los trabajos que van a ser seleccionados. Se ha determinado la necesidad de examinar tanto los títulos, como los abstract y las palabras clave de los trabajos e investigaciones que se han derivado de las búsquedas realizadas con los descriptores principales mencionados. No obstante, para establecer un cribado más exhaustivo y garantizar que los textos seleccionados se encuentran relacionados con la finalidad principal de esta investigación es necesario aplicar unos criterios de inclusión y de exclusión. Los criterios de inclusión como de exclusión son los siguientes:

Como criterios de inclusión se han establecido los siguientes:

- Se han seleccionado todos aquellos trabajos e investigaciones que se encuentren comprendidos en los últimos diez años
- Se han seleccionado todos aquellos trabajos e investigaciones que tuviesen acceso abierto.
- Se han seleccionado todos aquellos trabajos e investigaciones cuyos idiomas fueran inglés y/o castellano.

Como criterios de exclusión se han establecido los siguientes:

- No se han seleccionado aquellos trabajos e investigaciones que se tratasen de tesis doctorales, capítulos de libro y monográficos.
- No se han seleccionado aquellos trabajos e investigaciones que se encuentren duplicados en las bases de datos seleccionadas.

TERCERA FASE

Una vez que se han finalizado tanto la primera fase como la segunda es momento de iniciar la tercera y última etapa de esta revisión bibliográfica de la literatura.

En este momento, los resultados que se han ido obteniendo tras la ejecución de las búsquedas en las bases de datos y tras la aplicación de los criterios de inclusión y de exclusión y el uso específico de los descriptores y los operadores booleanos, ha dado como resultado un conjunto de datos que han sido revisados para su posterior selección.

Para la obtención de los resultados finales ha sido necesario poner en marcha un proceso de cribado específico para poder desarrollar un conjunto de todos aquellos trabajos e investigaciones que mantienen una estrecha relación con la finalidad principal de este estudio.

Así mismo, los resultados obtenidos muestran como en un primer momento la muestra quedó contemplada por un total de 512 trabajos a los cuales fue necesario aplicar los criterios de inclusión y exclusión. Tras esto, la muestra quedó reducida a un total de 12 trabajos de los cuales,

tan solo han sido seleccionaron 5 trabajos para la elaboración de esta revisión bibliográfica.

4. RESULTADOS

En el siguiente apartado se muestran los resultados obtenidos en la realización de este estudio.

Brindar una adecuada respuesta educativa a las necesidades presentadas por el estudiantado implica un enfoque individualizado, adaptaciones curriculares, apoyos especializados, diferenciación, monitoreo continuo y colaboración con las familias. Al hacerlo, se crea un entorno inclusivo y se promueve el desarrollo integral de todos los estudiantes (Alonso, Castedo & Varela, 2016).

Es importante identificar y evaluar de manera temprana las necesidades individuales de los estudiantes. Esto implica recopilar información sobre su rendimiento académico, habilidades, estilos de aprendizaje, intereses y antecedentes socioemocionales. La evaluación puede realizarse a través de observaciones, pruebas estandarizadas, evaluaciones formativas y la colaboración con profesionales de la educación especial u otros especialistas (Amaro, 2019).

Con base en la información recopilada, se debe desarrollar un plan educativo individualizado para cada estudiante. Esto implica adaptar el currículo y los materiales de enseñanza para satisfacer sus necesidades específicas. Puede ser necesario modificar el ritmo de aprendizaje, los recursos utilizados, la estructura de las actividades y las estrategias de evaluación (Gutiérrez, et al., 2021).

Algunos estudiantes pueden requerir apoyos y servicios especializados para abordar sus necesidades educativas. Esto puede incluir terapia ocupacional, terapia del habla, apoyo psicológico, servicios de tutoría o adaptaciones tecnológicas. Los docentes deben colaborar con profesionales externos y coordinar la provisión de estos servicios para garantizar una respuesta integral (Cornejo-Valderrama, 2017).

La diferenciación es clave para brindar una respuesta educativa adecuada. Los docentes deben adaptar su enseñanza para abordar las

diferentes habilidades, estilos de aprendizaje y necesidades de los estudiantes. Esto implica ofrecer actividades y tareas que se ajusten a los niveles de competencia de cada estudiante, proporcionar apoyos adicionales cuando sea necesario y fomentar la participación activa de todos los estudiantes en el aula (Frutos et al., 2012).

Es importante realizar un seguimiento regular del progreso de los estudiantes y evaluar la efectividad de la respuesta educativa brindada. Los docentes deben recopilar datos, realizar evaluaciones formativas y utilizar retroalimentación para realizar ajustes en la enseñanza. Esto garantiza que los estudiantes estén avanzando hacia sus metas y se les brinde el apoyo necesario en el camino (Aguilar, 2012).

Las familias desempeñan un papel crucial en el proceso educativo y deben ser consideradas como socios en la respuesta educativa. Los docentes deben mantener una comunicación abierta y colaborativa con las familias, compartir información relevante y trabajar juntos para apoyar el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes (Azorín Abellán, 2017).

La formación docente para diseñar metodologías y prácticas educativas destinadas a atender al alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) no diagnosticado en el aula es fundamental para garantizar una educación inclusiva y equitativa (Torelló & Rueda, 2012). Estos son algunos aspectos importantes a considerar en relación con la formación docente en este contexto:

1. Sensibilización y conocimiento: Los docentes deben recibir formación que les permita comprender la diversidad de las NEE y desarrollar una mayor sensibilidad hacia las necesidades individuales de los estudiantes. Esto implica conocer los diferentes tipos de NEE, los desafíos que pueden presentar y las estrategias pedagógicas adecuadas para atender a estos estudiantes (Frutos et al., 2012).
2. Observación y evaluación: Los docentes deben ser capacitados en técnicas de observación y evaluación que les permitan identificar posibles señales de NEE en los estudiantes que aún no han sido diagnosticados. Esto puede incluir la observación de comportamientos, habilidades de aprendizaje, dificultades

emocionales o interacciones sociales, entre otros indicadores (Salazar, 2021).

3. Adaptación curricular: Los docentes necesitan adquirir habilidades en el diseño y la implementación de adaptaciones curriculares para satisfacer las necesidades de los estudiantes con NEE no diagnosticado. Esto implica ajustar el contenido, los materiales y las estrategias de enseñanza para garantizar que todos los estudiantes tengan acceso y participación en el currículo (Frutos et al., 2012).
4. Estrategias pedagógicas inclusivas: Los docentes deben recibir capacitación en estrategias pedagógicas inclusivas que promuevan la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, incluidos aquellos con NEE no diagnosticado. Esto puede incluir el uso de métodos de enseñanza diferenciados, el aprendizaje cooperativo, el uso de tecnología educativa y la atención a las necesidades emocionales y sociales de los estudiantes (Arboleda, 2021).
5. Colaboración y apoyo: La formación docente también debe enfatizar la importancia de la colaboración y el trabajo en equipo con otros profesionales de la educación, como psicólogos escolares, orientadores y profesionales de la educación especial. Esta colaboración permite obtener apoyo y orientación adicional para atender las necesidades de los estudiantes con NEE no diagnosticado (Cano & Londoño, 2017).
6. Desarrollo profesional continuo: La formación docente en este ámbito no debe ser un evento único, sino un proceso continuo de desarrollo profesional. Los docentes deben tener acceso a oportunidades de aprendizaje y actualización en relación con las NEE y las mejores prácticas educativas para atender a estos estudiantes (Hontangas & de la Puente, 2010).

5. DISCUSIÓN

En este trabajo se ha realizado una investigación para poner en relieve la importancia de diseñar metodologías y prácticas educativas para poder atender al alumnado con NEE.

La atención a las necesidades presentes en el aula y la formación de los docentes en el diseño de metodologías y prácticas educativas para atender al alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) son temas de gran relevancia en el ámbito educativo. Esta discusión académica abordará la importancia de estos aspectos y su impacto en la promoción de una educación inclusiva y equitativa.

En primer lugar, es fundamental reconocer que la diversidad es una característica inherente a cualquier aula. Los estudiantes presentan una amplia gama de habilidades, intereses, estilos de aprendizaje y necesidades educativas. La atención a estas necesidades individuales es esencial para garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad y oportunidades equitativas para desarrollarse plenamente.

La formación de los docentes desempeña un papel crucial en este proceso. La capacitación en el diseño de metodologías y prácticas educativas para atender a los estudiantes con NEE les proporciona a los docentes las herramientas necesarias para adaptar el currículo y las estrategias de enseñanza, y ofrecer un apoyo adecuado a estos estudiantes. Esta formación no solo implica adquirir conocimientos sobre las características y necesidades de los estudiantes con NEE, sino también desarrollar habilidades pedagógicas específicas para abordar estas necesidades de manera efectiva.

Al formar a los docentes en la atención a los estudiantes con NEE, se promueve una cultura de inclusión en el aula. Los docentes se convierten en agentes de cambio capaces de crear entornos de aprendizaje inclusivos, donde todos los estudiantes se sientan valorados y puedan participar plenamente. La adaptación del currículo y la implementación de estrategias pedagógicas diferenciadas permiten a los estudiantes con NEE acceder al conocimiento, desarrollar sus habilidades y alcanzar sus metas educativas.

Además, la formación docente en este ámbito también fomenta la colaboración y el trabajo en equipo entre los profesionales de la educación. Los docentes pueden colaborar con especialistas en educación especial, psicólogos escolares y otros profesionales para obtener apoyo adicional y recursos específicos para atender a los estudiantes con NEE. Esta

colaboración multidisciplinaria contribuye a una respuesta educativa más integral y efectiva.

La atención a las necesidades presentes en el aula y la formación de los docentes en la atención a los estudiantes con NEE no solo benefician a estos estudiantes, sino también a toda la comunidad educativa. Se promueve un ambiente de aprendizaje inclusivo y respetuoso, donde se valora la diversidad y se fomenta la igualdad de oportunidades. Además, se promueve la adquisición de habilidades sociales y emocionales en todos los estudiantes, lo que contribuye a su desarrollo integral y a la construcción de una sociedad más inclusiva.

Sin embargo, es importante reconocer que la formación docente no debe limitarse a un evento aislado, sino que debe ser un proceso continuo. Los docentes necesitan actualizarse constantemente sobre las mejores prácticas y los avances en el campo de la atención a la diversidad y las NEE. Esto implica la participación en programas de desarrollo profesional, la colaboración con otros docentes y de las familias.

6. CONCLUSIONES

Las conclusiones principales del estudio realizado en esta revisión bibliográfica de la literatura sobre el diseño de metodologías y prácticas educativas para poder atender al alumnado con NEE.

Atender las necesidades presentes en el aula y formar a los docentes en el diseño de metodologías y prácticas educativas para atender al alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) son aspectos fundamentales para garantizar una educación inclusiva y de calidad.

La diversidad de los estudiantes requiere un enfoque pedagógico que reconozca y valore las diferencias individuales, y que proporcione igualdad de oportunidades para que todos los estudiantes puedan acceder al currículo, participar plenamente en el proceso de aprendizaje y alcanzar su máximo potencial.

La formación docente desempeña un papel clave en este proceso, ya que les brinda a los educadores las herramientas y los conocimientos necesarios para identificar las necesidades de los estudiantes con NEE,

adaptar el currículo y las prácticas educativas, y proporcionar un entorno de apoyo adecuado.

Al formar a los docentes en el diseño de metodologías y prácticas educativas inclusivas, se fomenta la capacidad de crear aulas inclusivas donde todos los estudiantes se sientan valorados y apoyados. Los docentes adquieren habilidades para adaptar el currículo, utilizar estrategias pedagógicas diferenciadas y colaborar con otros profesionales para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes con NEE.

Esto no solo beneficia a los estudiantes con NEE, sino a todos los estudiantes en general, ya que se promueve un ambiente de aprendizaje enriquecedor que fomenta la diversidad, el respeto mutuo y la colaboración.

En última instancia, al atender las necesidades presentes en el aula y al capacitar a los docentes en el diseño de metodologías y prácticas educativas inclusivas, se logra una educación más equitativa, donde todos los estudiantes tienen la oportunidad de desarrollar todo su potencial y alcanzar el éxito académico y personal. Esto contribuye a la construcción de una sociedad más inclusiva y justa en la que se valora y respeta la diversidad.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo ha sido posible gracias al contrato predoctoral FPU-18/05887 correspondiente a la primera autora, sin el cual no habría sido posible su realización.

8. REFERENCIAS

- Aguilar, T. D. J. C. (2012). Atención a la diversidad en el aula. *Visión Educativa IUNAES*, 5(12), 63-71.
- Alonso, J. D., Castedo, A. L., & Varela, E. V. (2016). Atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria: Análisis desde la inspección educativa. *Aula Abierta*, 44(2), 70-76.
- Amaro, M. C. (2019). Formación docentes para la atención a la diversidad en Educación Superior: una búsqueda de posibilidades para la enseñanza. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 51-66.

- Arboleda, Y. M. (2021). Aulas inclusivas y atención a la diversidad—un estudio de caso I. ED la Paz Apartadó Antioquia. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(2), 196-205.
- Azorín Abellán, C. M. (2017). Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad. *Revista Complutense de Educación*.
- Cano, C., & Londoño, M. (2017). Formación Docente para la Atención a la Diversidad en el Aula. Conocimiento, investigación y educación cie, 2(4).
- Cornejo-Valderrama, C. (2017). Respuesta educativa en la atención a la diversidad desde la perspectiva de profesionales de apoyo. *Revista colombiana de educación*, (73), 77-96.
- Fernández Batanero, J. (2015). Atención a la diversidad en el aula de educación infantil//Colección: Didáctica y Desarrollo. Ediciones Paraninfo, SA.
- Frutos, A. E., Ruiz, A. B. M., Sánchez, J. J. M., Rus, T. I., & Martín, M. S. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15(1), 135-144.
- Gutiérrez, V. F., Domingo, M. G., Aguilar, P. A., & Aguilar, T. A. (2021). La atención a la diversidad funcional en educación primaria. REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 19(1), 105-122.
- Hontangas, N. A., & de la Puente, J. L. B. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Prisma social*, (4), 1-37.
- Jiménez, Ó. G., Torres, J. R., & Cruz, P. C. (2020). La competencia digital del profesorado y la atención a la diversidad durante la COVID-19.: Estudio de caso. *Revista de Comunicación y Salud: RCyS*, 10(2), 483-502.
- Martín, A. R., Arregui, E. Á., & García-Ruiz, R. (2014). La atención a la diversidad en la universidad: El valor de las actitudes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(1), 44-61.
- Murias, T. F., & Lorenzo, M. C. R. (2002). La atención a la diversidad en el aula: estrategias y recursos. *Necesidades educativas especiales e intervención psicopedagógica*, 1, 123-162.
- Pais, M. E. M., & Salgado, F. R. (2020). La atención a la diversidad en el aula: dificultades y necesidades del profesorado de educación secundaria y universidad. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (25), 257-274.
- Salazar, N. A. (2021). Atención a la diversidad estudiantil en la virtualidad: desafíos docentes. *Revista peruana de investigación e innovación educativa*, 1(3), e21727-e21727.

- Torelló, Ó. M., & Rueda, P. O. (2012). La atención a la diversidad en la educación superior: Una perspectiva desde las competencias docentes. *Revista de educación inclusiva*, 5(1), 159-174.
- Tourón, J., & Santiago Campión, R. (2013). Atención a la diversidad y desarrollo del talento en el aula. El modelo DT-PI y las tecnologías en la implantación de la flexibilidad curricular y el aprendizaje al propio ritmo. *Revista española de pedagogía*, 441-459.

LA CREACIÓN DE MATERIALES Y CONTENIDOS DIGITALES COMO HERRAMIENTA PARA DESARROLLAR INTERVENCIONES INNOVADORAS EDUCATIVAS QUE PERMITAN ATENDER AL ALUMNADO CON NEE EN EL AULA

MARÍA DOLORES PÉREZ ESTEBAN
Universidad de Almería

NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL
Universidad de Almería

ISABEL MERCADER RUBIO
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

En el campo educativo, existen varios retos que se presentan en la actualidad y que requieren atención y adaptación por parte de los sistemas educativos, las instituciones educativas y los profesores. A continuación, se muestran algunos de los nuevos retos educativos más relevantes:

La tecnología está transformando la forma en que aprendemos y enseñamos. La integración efectiva de la tecnología en el aula es un reto importante. Los educadores deben adaptarse a las nuevas herramientas y recursos digitales para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, promoviendo habilidades digitales y fomentando el pensamiento crítico en un entorno tecnológico en constante evolución (Guevara, 2018).

Los estudiantes tienen diferentes estilos de aprendizaje, ritmos y necesidades. Los sistemas educativos deben trabajar en proporcionar experiencias de aprendizaje personalizadas para adaptarse a las características individuales de cada estudiante. Esto implica utilizar enfoques pedagógicos flexibles, el uso de datos para monitorear el progreso de los

estudiantes y ofrecer retroalimentación oportuna y adaptada a sus necesidades (Ocampo et al., 2016).

En la era de la información, es fundamental que los estudiantes desarrollen habilidades de alfabetización digital y competencia mediática. Esto implica no solo saber cómo utilizar la tecnología, sino también ser capaces de evaluar críticamente la información, comprender la privacidad y la seguridad en línea, y utilizar las herramientas digitales de manera ética y responsable (Gutiérrez, Hoyos & Hoechsmann, 2018).

El mundo está en constante cambio, lo que requiere que las personas adquieran nuevas habilidades y conocimientos de forma continua. Los sistemas educativos deben promover el aprendizaje a lo largo de la vida, fomentando una mentalidad de crecimiento y facilitando el acceso a oportunidades de aprendizaje en diferentes etapas de la vida. Esto implica promover la educación continua, la formación profesional y el desarrollo de habilidades relevantes para el mercado laboral (Calzadilla, 2002; de Diezmas & Graells, 2015).

La diversidad en el aula es cada vez más evidente, lo que requiere un enfoque inclusivo en la educación. Los educadores deben ser capaces de atender las necesidades de todos los estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidades, diferentes habilidades lingüísticas o culturales, y aquellos que provienen de entornos socioeconómicos desfavorecidos (Hontangas & de la Puente, 2010). La inclusión educativa implica adaptar los currículos, las metodologías y los recursos para garantizar que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades para aprender y desarrollarse (Escudero, González & Rodríguez, 2013).

Estos son solo algunos de los retos educativos que se presentan en el campo educativo en la actualidad. La educación debe evolucionar para hacer frente a estos desafíos y preparar a los estudiantes para un futuro en constante cambio. Requiere una colaboración activa entre los actores educativos, la apertura a la innovación y la adaptabilidad para satisfacer las necesidades de los estudiantes en un mundo cada vez más complejo y globalizado.

2. OBJETIVOS

Tras la exposición detallada de los principales antecedentes que han permitido establecer una argumentación sólida sobre el tema que versa esta investigación. Resulta imprescindible determinar cuál ha sido la principal pregunta de investigación que ha originado la realización de este estudio. La formulación de esta cuestión se ha realizado gracias al desarrollo de un profundo análisis sobre los datos e investigaciones que se han presentado en la parte introductoria de este estudio.

De la elaboración de esta pregunta de investigación se ha formulado el objetivo principal de investigación que ha motivado la realización de este trabajo.

A este respecto, se plantea a continuación la pregunta de investigación, la cual pivota en torno a: ¿Cómo se pueden desarrollar materiales y contenidos digitales que permitan atender al alumnado con Necesidades Educativas Especiales en el aula?

Tal y como se ha comentado anteriormente, de esta pregunta de investigación deriva el objetivo principal de este trabajo, el cual se encuentra focalizado en:

- Realizar una revisión bibliográfica para analizar la importancia que han adquirido la creación de materiales y contenidos digitales para atender al alumnado con NEE.

3. METODOLOGÍA

Una vez que ha sido expuesto el objetivo principal de este estudio, es momento de detallar minuciosamente cuál ha sido la estrategia de trabajo empleada para su consecución. De esta manera, se ha optado por el empleo de una metodología de corte cualitativo, que se encuentra basada en la realización de una revisión bibliográfica de carácter exploratorio y descriptivo de la literatura, en la que se ha aplicado un enfoque interpretativo de los datos resultantes.

La utilización de este modelo metodológico se argumenta principalmente porque en sus fases de ejecución se posibilita la realización de un

estudio en donde poder esbozar una panorámica que refleje aquellos aspectos más significativos que se encuentran estrechamente relacionados con el objetivo principal de este trabajo. Como se ha mencionado anteriormente, la finalidad principal de este estudio es realizar una revisión bibliográfica analizar la importancia que han adquirido la creación de materiales y contenidos digitales para atender al alumnado con NEE.

De este modo, y para la consecución de la revisión bibliográfica de la literatura, ha sido necesario analizar diversos trabajos e investigaciones que se encuentran relacionados con dicha temática, para que, una vez que se hayan obtenido los resultados finales, se procede a realizar un análisis profundo en donde poder esbozar cuáles han sido las conclusiones principales de este trabajo, de manera que se puedan compartir a la comunidad científica y resulten de un gran interés para la mejora de la práctica docente.

Así pues, en la puesta en marcha de esta revisión bibliográfica de la literatura se han desarrollado tres grandes fases que han permitido culminar con éxito dicho trabajo. Estas tres fases se detallarán en profundidad a continuación:

PRIMERA FASE

La realización de la primera fase se caracteriza principalmente por la necesidad de establecer cuáles son las pautas generales que se deben seguir. En el ejercicio de esta fase se debe garantizar que los resultados que se van a obtener son los más acordes con la finalidad principal de este estudio.

De este modo, y dado el carácter multidisciplinar de la temática principal de este estudio, ha sido necesario establecer cuál es el nexo de unión, es decir, cuál es el punto de encuentro común entre las diferentes áreas del conocimiento -educación, psicología, pedagogía- que se encuentran implicadas. Resultando que el eje principal de esta investigación se encuentra centralizado dentro del campo de las Ciencias de la educación ya que, en él confluyen el resto de áreas implicadas. Se permite establecer una visión más amplia de las diversas metodologías analizadas.

Continuando con el desarrollo de esta primera fase, y teniendo presente el carácter multidisciplinar de este estudio, se han seleccionado las principales bases de datos de investigación científica consideradas como las más relevantes dentro del campo de la educación y que además son transversales al resto de áreas, estas bases de datos son: Dialnet, Scopus y Web of Science.

El empleo de estas bases de datos se fundamenta principalmente en que los criterios de elegibilidad hacen que sean las más apropiadas para encontrar información desde las diferentes disciplinas, además, y como característica común a todas las bases de datos seleccionadas, estas se muestran como unas de las más importantes dentro del campo de la educación. De la misma manera, dentro de estas plataformas se puede acceder a una gran variedad de trabajos e investigaciones que posibilita que se pueda realizar una confrontación interesante sobre los principales resultados que se han obtenido en cada uno de los estudios analizados. Así pues, se enriquecerá el desarrollo de esta revisión bibliográfica lo que redundará en el interés y relevancia sobre el mundo educativo y la comunidad científica.

Siguiendo en el desarrollo de esta primera fase, y con el objetivo de facilitar las búsquedas en las bases de datos seleccionadas, se han establecido cuáles han sido los principales descriptores que se han utilizado en las mismas. De este modo, los descriptores que han sido empleados para poder realizar esta revisión bibliográfica han sido los siguientes: tanto en español, “creación de contenidos digitales”, “contextos inclusivos”, “E-Learning” Como en inglés, “digital content creation”, “inclusive contexts”, “E-Learning”. Para poder optimizar las búsquedas realizadas en las bases de datos y para poder establecer diversas combinaciones entre los descriptores, se han empleado los siguientes operadores booleanos; “AND” y “OR”

SEGUNDA FASE

Una vez finalizada la primera fase descrita anteriormente se da paso a la segunda fase para la realización de una revisión bibliográfica de la literatura.

Esta segunda fase está considerada como el núcleo de la revisión, pues se caracteriza principalmente por ejecutar los diferentes procedimientos de búsqueda que se llevan a cabo en las bases de datos que han sido seleccionadas.

De este modo, para la puesta en marcha de esta segunda fase ha sido de vital importancia determinar cuáles son los procedimientos que se deben seguir a la hora de revisar cada uno de los trabajos que van a ser seleccionados. Se ha determinado la necesidad de examinar tanto los títulos, como los abstract y las palabras clave de los trabajos e investigaciones que se han derivado de las búsquedas realizadas con los descriptores principales mencionados. No obstante, para establecer un cribado más exhaustivo y garantizar que los textos seleccionados se encuentran relacionados con la finalidad principal de esta investigación es necesario aplicar unos criterios de inclusión y de exclusión. Los criterios de inclusión como de exclusión son los siguientes:

Como criterios de inclusión se han establecido los siguientes:

- Se han seleccionado todos aquellos trabajos e investigaciones que se encuentren comprendidos en los últimos diez años
- Se han seleccionado todos aquellos trabajos e investigaciones que tuviesen acceso abierto.
- Se han seleccionado todos aquellos trabajos e investigaciones cuyos idiomas fueran inglés y/o castellano.

Como criterios de exclusión se han establecido los siguientes:

- No se han seleccionado aquellos trabajos e investigaciones que se tratasen de tesis doctorales, capítulos de libro y monográficos.
- No se han seleccionado aquellos trabajos e investigaciones que se encuentren duplicados en las bases de datos seleccionadas.

TERCERA FASE

Una vez que se han finalizado tanto la primera fase como la segunda es momento de iniciar la tercera y última etapa de esta revisión bibliográfica de la literatura.

En este momento, los resultados que se han ido obteniendo tras la ejecución de las búsquedas en las bases de datos y tras la aplicación de los criterios de inclusión y de exclusión y el uso específico de los descriptores y los operadores booleanos, ha dado como resultado un conjunto de datos que han sido revisados para su posterior selección.

Para la obtención de los resultados finales ha sido necesario poner en marcha un proceso de cribado específico para poder desarrollar un conjunto de todos aquellos trabajos e investigaciones que mantienen una estrecha relación con la finalidad principal de este estudio.

Así mismo, los resultados obtenidos muestran como en un primer momento la muestra quedó contemplada por un total de 394 trabajos a los cuales fue necesario aplicar los criterios de inclusión y exclusión. Tras esto, la muestra quedó reducida a un total de 10 trabajos de los cuales, tan solo han sido seleccionaron 6 trabajos para la elaboración de esta revisión bibliográfica.

4. RESULTADOS

En el siguiente apartado se muestran los resultados obtenidos en la realización de este estudio.

4.1 EL E-LEARNING COMO HERRAMIENTA PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD

El E-learning, también conocido como aprendizaje en línea, es una modalidad educativa que utiliza las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de internet. En lugar de asistir a clases presenciales, los estudiantes pueden acceder a los materiales educativos, participar en actividades y colaborar con otros estudiantes a través de plataformas en línea (Salvat, 2018).

El e-learning ha experimentado un crecimiento significativo en los últimos años debido a los avances tecnológicos y a las ventajas que ofrece (Ramírez, 2019). Algunas de las características y beneficios más destacados del e-learning son los siguientes:

Acceso y flexibilidad: El e-learning permite a los estudiantes acceder a los contenidos educativos en cualquier momento y desde cualquier lugar con conexión a internet. Esto ofrece una gran flexibilidad, ya que los estudiantes pueden adaptar su horario de estudio a sus necesidades personales o profesionales (Tourón & Santiago Campión, 2013).

Aprendizaje autónomo: El e-learning fomenta la autonomía y la autorregulación en el proceso de aprendizaje. Los estudiantes tienen la responsabilidad de gestionar su propio ritmo de estudio, establecer metas y organizar su tiempo de acuerdo a sus necesidades y preferencias (Pardo, Nina-Cuchillo & Nina-Cuchillo, 2022).

Variedad de recursos y formatos: A través del e-learning, los estudiantes tienen acceso a una amplia variedad de recursos educativos, como textos, videos, audios, infografías, simulaciones, entre otros. Además, pueden utilizar diferentes formatos interactivos que facilitan la comprensión y el aprendizaje, como cuestionarios en línea, foros de discusión y actividades colaborativas (del Valle Mejías, 2020).

Aprendizaje personalizado: El e-learning ofrece la posibilidad de adaptar el contenido y la metodología de enseñanza a las necesidades individuales de cada estudiante. Los sistemas de aprendizaje en línea pueden utilizar algoritmos y análisis de datos para ofrecer recomendaciones personalizadas, rastrear el progreso del estudiante y proporcionar retroalimentación individualizada (Mora-Vicarioli & Salazar-Blanco, 2019).

Colaboración y networking: A pesar de que el aprendizaje en línea puede ser individual, muchas plataformas e-learning también facilitan la colaboración y el networking entre estudiantes. A través de herramientas como foros de discusión, chats o videoconferencias, los estudiantes pueden interactuar, compartir ideas, resolver dudas y colaborar en proyectos conjuntos (Hernández Sellés & Muñoz Carril, 2012).

Actualización y aprendizaje continuo: El e-learning permite una actualización constante de los contenidos y materiales educativos. Los cursos en línea pueden ser actualizados rápidamente para reflejar los avances en los conocimientos y las prácticas, asegurando así que los estudiantes tengan acceso a información actualizada y relevante (Cardona-Román, & Sánchez-Torres, 2011).

A pesar de las ventajas, el e-learning también presenta desafíos que deben abordarse, como la necesidad de una buena infraestructura tecnológica, la motivación y disciplina requerida para estudiar de manera autónoma, y la importancia de diseñar cursos en línea que sean interactivos y fomenten la participación activa de los estudiantes.

El E-learning ha revolucionado la forma en que accedemos a la educación y ha ampliado las oportunidades de aprendizaje para muchas personas. Ofrece flexibilidad, acceso a recursos variados y la posibilidad de aprendizaje personalizado, permitiendo a los estudiantes adquirir conocimientos y desarrollar

4.2 NUEVOS ROLES DE LOS DOCENTES EN LA CREACIÓN DE MATERIALES Y CONTENIDOS DIGITALES PARA ATENDER AL ALUMNADO CON NEE

Los docentes desempeñan un papel crucial en la creación de materiales y contenidos digitales para atender al alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en entornos educativos inclusivos. A medida que la tecnología se ha vuelto más accesible, los docentes tienen la oportunidad de utilizar herramientas digitales y recursos multimedia para adaptar y personalizar el aprendizaje para estos estudiantes (Mato-Vázquez & Álvarez-Seoane, 2019). A continuación, se presentan algunos de los nuevos roles que los docentes asumen en este contexto:

Los docentes deben tener la capacidad de diseñar materiales digitales accesibles, teniendo en cuenta las necesidades individuales de los estudiantes con NEE. Esto implica adaptar y presentar la información de manera que sea comprensible y accesible para todos, utilizando diferentes formatos, como imágenes, videos, audios y textos enriquecidos. Además, deben considerar la utilización de tecnologías de apoyo, como lectores de pantalla o programas de lectura fácil, para garantizar la accesibilidad (Fernández Batanero, 2012).

Los docentes deben ser capaces de seleccionar y organizar recursos digitales relevantes y de calidad para atender a las necesidades específicas de los estudiantes con NEE. Pueden explorar plataformas educativas en línea, repositorios de materiales digitales y recursos adaptativos para encontrar recursos apropiados. También pueden colaborar con otros docentes y

especialistas en educación inclusiva para compartir y descubrir nuevos recursos que sean útiles para el alumnado con NEE (Trens, 2007).

Los docentes deben tener habilidades para adaptar los contenidos curriculares existentes y convertirlos en formatos más accesibles y comprensibles. Esto puede implicar simplificar el lenguaje, dividir la información en partes más pequeñas, proporcionar apoyos visuales o utilizar estrategias de enseñanza diferenciadas que se ajusten a las necesidades de los estudiantes con NEE. Además, los docentes deben ser flexibles y creativos al adaptar los contenidos para hacerlos más significativos y relevantes para estos estudiantes (Medina et al., 2014).

Los docentes desempeñan un papel clave en fomentar la participación activa y la interacción de los estudiantes con NEE en entornos digitales. Pueden utilizar herramientas y plataformas en línea que promuevan la colaboración, como foros de discusión, chats, videoconferencias o entornos virtuales de aprendizaje. Además, deben proporcionar apoyo y orientación individualizada para asegurar que los estudiantes con NEE puedan participar de manera significativa y obtener el máximo beneficio de las actividades en línea (Fernández Batanero & Bermejo Campos, 2012).

Los docentes deben estar preparados para utilizar herramientas digitales que permitan evaluar y monitorear el progreso de los estudiantes con NEE. Esto puede incluir la utilización de plataformas de evaluación en línea, herramientas de seguimiento y análisis de datos, y retroalimentación individualizada. Al analizar los datos, los docentes pueden identificar áreas de mejora y ajustar sus estrategias de enseñanza para satisfacer las necesidades cambiantes de los estudiantes.

Es importante destacar que, además de estos nuevos roles, los docentes también deben desarrollar habilidades pedagógicas para garantizar que se sigan consiguiendo la atención a la diversidad.

5. DISCUSIÓN

En este trabajo se ha realizado una investigación para poner en relieve la importancia de la creación de materiales y contenidos digitales para

poder atender a las necesidades de los alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales.

La creación de materiales y contenidos digitales para atender al alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y los nuevos roles docentes asociados plantean importantes consideraciones en el ámbito educativo. Esta discusión académica explorará los desafíos y beneficios de esta práctica, así como las implicaciones para los docentes y la educación inclusiva en general.

Uno de los desafíos clave en la creación de materiales y contenidos digitales para estudiantes con NEE es garantizar la accesibilidad y la adaptabilidad. Los docentes deben considerar las diversas necesidades de los estudiantes, como la discapacidad visual, auditiva o cognitiva, y buscar estrategias para hacer que los materiales digitales sean comprensibles y utilizables para todos. Esto puede implicar el uso de tecnologías de asistencia, como lectores de pantalla, subtítulos o adaptaciones de contenido para diferentes niveles de habilidad.

A pesar de estos desafíos, la creación de materiales y contenidos digitales para estudiantes con NEE también ofrece numerosos beneficios. Las herramientas digitales y los recursos multimedia pueden proporcionar una mayor interactividad, flexibilidad y personalización del aprendizaje. Los estudiantes con NEE pueden acceder a información de diversas formas, lo que les permite desarrollar habilidades en su propio ritmo y estilo de aprendizaje. Además, los materiales digitales pueden proporcionar retroalimentación inmediata y permitir un seguimiento más efectivo del progreso de los estudiantes.

En cuanto a los nuevos roles docentes, es fundamental reconocer que los docentes desempeñan un papel central en la creación de materiales y contenidos digitales inclusivos. Estos roles van más allá de la mera entrega de información y requieren una combinación de habilidades pedagógicas y tecnológicas. Los docentes deben desarrollar competencias en el diseño y adaptación de materiales, la selección de recursos digitales apropiados y el uso de herramientas tecnológicas para evaluar y monitorear el progreso de los estudiantes con NEE.

Sin embargo, estos nuevos roles también plantean desafíos a los docentes. Requieren tiempo y esfuerzo adicional para aprender y dominar las tecnologías educativas y mantenerse actualizados con las últimas innovaciones. Además, la creación de materiales y contenidos digitales inclusivos exige un enfoque individualizado y una comprensión profunda de las necesidades y capacidades de los estudiantes con NEE, lo que puede requerir una mayor coordinación y colaboración con otros profesionales y especialistas.

En términos de educación inclusiva, la creación de materiales y contenidos digitales para atender al alumnado con NEE es un paso importante hacia la construcción de entornos educativos más equitativos. El acceso a materiales digitales adaptados y diseñados específicamente para las necesidades individuales de los estudiantes con NEE puede contribuir a su participación plena en el proceso educativo y mejorar sus oportunidades de aprendizaje. Además, la promoción de nuevos roles docentes en este ámbito puede fomentar una cultura de inclusión en la educación, donde todos los estudiantes se sientan valorados y respaldados en su proceso de aprendizaje.

6. CONCLUSIONES

Las conclusiones principales del estudio realizado en esta revisión bibliográfica de la literatura sobre la creación de materiales y contenidos digitales para poder atender a las necesidades de los alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales ponen de manifiesto que esto implica un cambio en los roles tradicionales de los docentes. Los nuevos roles docentes incluyen ser diseñadores de materiales accesibles, curadores de recursos digitales, adaptadores de contenidos, facilitadores de la participación y la interacción, y evaluadores y monitores del progreso.

La utilización de herramientas digitales y recursos multimedia brinda oportunidades sin precedentes para adaptar y personalizar el aprendizaje de los estudiantes con NEE. Los docentes desempeñan un papel fundamental al garantizar que estos materiales y contenidos sean accesibles, comprensibles y significativos para los estudiantes.

Los docentes deben desarrollar habilidades tecnológicas y pedagógicas sólidas para crear materiales digitales inclusivos. Además, la colaboración con otros docentes y especialistas en educación inclusiva se vuelve esencial para compartir recursos, estrategias y buenas prácticas.

La creación de materiales y contenidos digitales inclusivos también requiere una comprensión profunda de las necesidades y características individuales de los estudiantes con NEE. Los docentes deben adaptar los contenidos curriculares, ofrecer apoyos visuales y auditivos, simplificar el lenguaje y proporcionar estrategias de enseñanza diferenciadas para satisfacer las necesidades específicas de cada estudiante.

Asimismo, los docentes deben fomentar la participación activa y la interacción de los estudiantes con NEE en entornos digitales, utilizando herramientas y plataformas que promuevan la colaboración y la comunicación. Además, deben evaluar y monitorear constantemente el progreso de los estudiantes utilizando herramientas digitales para asegurar una retroalimentación individualizada y ajustar sus estrategias de enseñanza según sea necesario.

La creación de materiales y contenidos digitales para atender al alumnado con NEE requiere de docentes comprometidos, flexibles y capacitados en el uso de la tecnología. Estos nuevos roles docentes permiten promover una educación inclusiva y garantizar que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades para acceder a una educación de calidad.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo ha sido posible gracias al contrato predoctoral FPU-18/05887 correspondiente a la primera autora, sin el cual no habría sido posible su realización.

8. REFERENCIAS

- Calzadilla, M. E. (2002). Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Iberoamericana de educación*, 29(1), 1-10.
- Cardona-Román, D. M., & Sánchez-Torres, J. M. (2011). La educación a distancia y el e-learning en la sociedad de la información: una revisión conceptual. *Revista UIS Ingenierías*, 10(1), 29-52.
- de Diezmas, E. N. M., & Graells, P. M. (2015). La mejora del aprendizaje a través de las nuevas tecnologías y de la implantación del currículo bimodal. *MULTIárea. Revista de didáctica*, (7), 7-30.
- del Valle Mejías, M. E. (2020). Edmodo: una plataforma de e-learning para la inclusión. *Revista de la SEECI*, (52), 17-28.
- Escudero, J. M., González, M. T., & Rodríguez, M. J. (2013). La mejora equitativa de la educación y la formación del profesorado. *REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 3(3), 206-234.
- Fernández Batanero, J. M. (2012). Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la educación superior. *Revista de la educación superior*, 41(162), 9-24.
- Fernández Batanero, J. M., & Bermejo Campos, B. (2012). Actitudes docentes hacia las TIC en centros de buenas prácticas educativas con orientación inclusiva. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 30 (1), 45-61.
- Guevara, C. A. R. (2018). La tecnología y la lectura en la educación de México en el siglo XXI. *Revista legislativa de estudios sociales y de opinión pública*, 11(23), 9-30.
- Gutiérrez, A. F., Hoyos, C. R., & Hoechsmann, M. (2018). Construyendo ciudadanía global en tiempos de neoliberalismo: confluencias entre la educación mediática y la alfabetización digital. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 32(91), 57-68.
- Hernández Sellés, N., & Muñoz Carril, P. C. (2012). Trabajo colaborativo en entornos e-learning y desarrollo de competencias transversales de trabajo en equipo: Análisis del caso del Máster en gestión de Proyectos en Cooperación Internacional, CSEU La Salle. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 411-434.
- Hontangas, N. A., & de la Puente, J. L. B. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Prisma social*, (4), 1-37.

- Mato-Vázquez, D., & Álvarez-Seoane, D. (2019). La implementación de TIC y MDD en la práctica docente de Educación Primaria. *Campus Virtuales*, 8(2), 73-84.
- Medina Merodio, J. A., García Cabot, A., García López, E., Díez Folledo, T., Domínguez Alda, M. J., & Bengochea Martínez, L. (2014). Desarrollo de un curso MOOC sobre creación de contenidos digitales y materiales educativos multimedia accesibles. In *VI Congreso Internacional sobre Aplicación de Tecnologías de la Información y Comunicaciones Avanzadas (ATICA2014)*, (págs. 133-139). Madrid.
- Mora-Vicarioli, F., & Salazar-Blanco, K. (2019). Aplicabilidad de las pedagogías emergentes en el e-learning. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 14(1), 125-159.
- Ocampo, L. P. V., Ocampo, C. V., Betancurt, O. H. O., & García, P. A. R. (2016). Entre la discapacidad y los estilos de aprendizaje: múltiples significados frente a la diversidad de capacidades. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(1), 107-131.
- Pardo, N. I. G., Nina-Cuchillo, J., & Nina-Cuchillo, E. N. (2022). Metodología e-learning en el aprendizaje autónomo de los estudiantes de una universidad privada, en tiempos de pandemia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(4), 1124-1140.
- Ramírez, P. A. M. (2019). El E-Learning en el desarrollo del Pensamiento científico escolar en el aula de Física. *Revista científica*, 121-130.
- Salvat, B. G. (2018). La evolución del e-learning: del aula virtual a la red. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2).
- Tourón, J., & Santiago Campión, R. (2013). Atención a la diversidad y desarrollo del talento en el aula. El modelo DT-PI y las tecnologías en la implantación de la flexibilidad curricular y el aprendizaje al propio ritmo. *Revista española de pedagogía*, 441-459.
- Trens, A. J. (2007). Propuestas curriculares para responder a la diversidad del alumnado de primaria desde contextos inclusivos. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (10), 29-44.

LA CREACIÓN DE UNA CULTURA INCLUSIVA PARA UNA INCLUSIÓN EDUCATIVA

ANA INMACULADA MARTÍNEZ GONZÁLEZ
Universidad de Huelva

MARÍA DE LOS ÁNGELES TRIVIÑO GARCÍA
Universidad de Huelva

1. INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se analizará la importancia que tiene la adquisición de una cultura inclusiva en la educación de todos, como pilar básico en la construcción de un camino hacia la inclusión educativa, para ello se revisarán distintas variables que se consideran necesarias como partes del motor de cambio en el camino hacia la consecución de tal fin.

Pero, antes de conocer dichas variables, sería conveniente conocer que se entiende por “cultura inclusiva” ya que desde la perspectiva de múltiples autores uno de los elementos clave para que la inclusión educativa sea una realidad es precisamente el concepto de cultura inclusiva al que se hace referencia.

En palabras de Loaiza, “la cultura inclusiva debe ser el telón de todas las posibilidades educativas construidas y por construir para atender las diferencias individuales de aprendizaje de todos los alumnos” (Loaiza, 2011, p. 174). Se refiere así a un escenario, una base de punto de partida desde la que cualquier persona pueda construir nuevos aprendizajes y crecer en el proceso.

Siguiendo a Cansino, quien también nos ofrece sus reflexiones sobre el concepto de cultura inclusiva, la podríamos entender como el “conjunto de reglas, símbolos, creencias y valores compartidos por el personal de la escuela, los estudiantes, los miembros del Consejo Escolar y las familias, que le proporcionan la cohesión necesaria a la escuela para

trabajar armónicamente hacia la consecución de los objetivos comunes” (Cansino, 2017. p. 219). Cabe destacar como en esta ocasión se hace referencia explícita en esta ocasión a los distintos agentes que conforman la comunidad educativa dando a entrever que se hace necesario la participación de todos ellos para que verdaderamente exista una cultura inclusiva; es decir que todas las creencias y valores que dicha comunidad posea deben alinearse a favor de esta cultura a la que nos referimos. Demás está que el profesorado apueste y conciba una cultura inclusiva en los centros si, por ejemplo, las familias no creen en ella.

En la misma línea, otros investigadores nos indican, que si el objetivo perseguido en la educación actual es la educación inclusiva, ésta, sólo será posible si los centros educativos desarrollan una cultura que apoye los procesos de cambio que conllevan el dar una respuesta acertada a la atención a la diversidad (Gutiérrez-Ortega et al., 2018)

Autores como Ruíz Lozano, hacen afirmaciones tan tajantes como la siguiente: “La educación en una sociedad democrática, o es inclusiva, o no es educación” (Ruiz Lozano, 2019, p.17), ya que considera que la formación recibida, de no partir de una perspectiva inclusiva, no sería completa para todo el alumnado, puesto que dejaría fuera a un gran número de estudiantes por razones que no estarían justificadas; algo inconcebible en una sociedad que pone la tilde en la diversidad, entendiendo que estamos ante individuos con diferentes necesidades a los que hay que atender en virtud de sus múltiples capacidades, adaptando los procesos de manera particular para cada uno de ellos, a fin de que cada cual sea capaz de llegar a la mejor versión de sí mismo.

De esta manera coincidimos que “en la cultura de educación inclusiva sobresalen aspectos que le dan sentido como son: la inclusión como un derecho humano; la inclusión como vía para garantizar la equidad en educación o el derecho humano que tiene cualquier persona a ser educado junto a sus iguales” (Ruiz Lozano, 2019, p. 18); pudiendo ser estas ideas las bases desde las que construir los procesos educativos.

Consecuencia de todo ello es que “la cultura inclusiva crea una sociedad segura, colaborativa e inclusiva, es una base importante para que todos aprendan y para que los estudiantes alcancen el nivel más alto posible,

donde su propósito sea desarrollar un código común”(Sosa Hernández & Villafuerte Álvarez, 2022, p.1919)

Como queda de manifiesto tras leer las diversas definiciones propuestas por los distintos autores la base de la cultura inclusiva, se centra sobre todo en crear una sociedad segura, en la que todos, independientemente de sus necesidades y capacidades, se sientan incluidos y valorados, y todo ello pasa por crear esa cultura que permita que la sociedad cambie su forma de pensar y camine en dicha dirección; sin embargo para crear esa cultura se tendrán que analizar cuáles son las variables que permiten conseguir alcanzar dicho fin, lo cual ha sido la finalidad de la investigación que se comparte en estas líneas.

2. OBJETIVOS

Una vez definida la cultura inclusiva y expuesta la importancia de esta para conseguir una verdadera inclusión educativa, se van a mostrar los objetivos que se plantearon en nuestra investigación que busca como finalidad comprender las variables que ayudan a alcanzar esa cultura inclusiva a la que nos referimos.

Nuestro estudio plantea un objetivo general y cinco objetivos específicos que nos ayudarán a alcanzar el primero.

El objetivo general, por tanto, planteado es el siguiente: comprender la importancia de adquirir una cultura inclusiva en la sociedad, para llegar a completar el proceso de inclusión educativa.

Objetivos específicos:

1. Indagar sobre las recomendaciones que proponen las organizaciones internacionales existentes para conseguir el objetivo de la educación inclusiva.
2. Investigar sobre los entornos educativos inclusivos.
3. Conocer la importancia de las metodologías y estrategias inclusivas que pueden ser aplicadas en el aula para favorecer la inclusión del alumnado y mejorar el proceso educativo.
4. Establecer pautas sobre el rol del docente como líder que promueve la educación inclusiva.

5. Exponer los cambios a promover en las actitudes sociales y educativas, necesarios para generar una plena cultura inclusiva.

3. METODOLOGÍA

En cuanto a la metodología de investigación, hay que señalar que el presente trabajo constituye una revisión bibliográfica a través de la que se persigue alcanzar evidencia científica en torno a los pasos que se deben dar y las variables claves que hay que tener en cuenta para crear una “cultura Inclusiva”, a fin de conseguir una inclusión educativa en los entornos educativos, y por ende en la sociedad.

Para ello, entre los meses de enero de 2023 a mayo de 2023, se exploran un conjunto de bases de datos, así como otro tipo de fuentes (bibliotecas, fuentes de internet...), a través de las que se recopilan investigaciones que se han realizado sobre el tema que nos ocupa, en concreto investigaciones que cuantifican variables de estudios que se han realizado sobre centros en los que se han estudiado algunos de los objetivos que se propusieron a la hora de realizar nuestra revisión bibliográfica.

Por otra parte, las preguntas de investigación con las que se pretenden dar respuesta a los objetivos planteados en líneas anteriores son las siguientes:

1. ¿Qué recomendaciones proponen las organizaciones internacionales para conseguir el objetivo de la inclusión educativa?
2. ¿Cuáles son las pautas generales de actuación que debe tener un centro educativo que se considere inclusivo?
3. ¿Qué metodologías y estrategias inclusivas emplea el profesorado en las aulas para favorecer la inclusión?
4. ¿Cuáles son los rasgos de los líderes educativos inclusivos?
5. ¿Qué actitudes son necesarias para promover una cultura inclusiva?

Considerando las anteriores preguntas que dirigen la investigación, se plantearon un conjunto de descriptores (palabras clave), que se introducirán en varios tipos de buscadores y fuentes bibliográficas con el objetivo de identificar los estudios a incluir en la revisión bibliográfica.

Los descriptores utilizados son las siguientes: concepto cultura inclusiva, concepto inclusión educativa, objetivo inclusión, recomendaciones internacionales educación inclusiva, docente inclusivo, líder inclusivo, estrategias didácticas inclusivas.

Estos términos se han introducido en los siguientes buscadores y fuentes bibliográficas: Google Scholar, Scielo y Dialnet.

Por otra parte, con el objetivo de seleccionar los estudios más acertados para esta investigación, se establecieron una serie de criterios de inclusión y exclusión, que pueden definirse como un conjunto de filtros a través de los que cribar los resultados obtenidos, de modo que se escojan los más vinculados con esta revisión. Son los siguientes:

1. Criterios de inclusión:

1. Artículos publicados en español en los últimos 9 años (periodo de búsqueda comprendido entre 2014 y 2023).
2. Artículos a los que se pueda acceder a su versión de texto completo mediante la búsqueda en los buscadores y en las bases de datos seleccionadas.
3. Estudios desarrollados y dirigidos a analizar el desarrollo la implementación de la educación inclusiva.

2. Criterios de exclusión:

1. Artículos a los que no se pueda acceder al texto completo.
2. Estudios que no analicen la educación inclusiva.

4. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos los cuales se mostrarán atendiendo a los objetivos planteados, dando respuesta a las preguntas de investigación trazadas.

Por todos es sabido, que incorporar la inclusión al proceso educativo es un camino complicado y al que no se llega de una manera homogénea, por ello el objetivo principal que se planteó era conocer la importancia que tenía el hecho de adquirir una cultura inclusiva en la sociedad, a fin de conseguir la ansiada inclusión educativa, perseguida por la sociedad y la educación del panorama mundial.

Este fenómeno de adquisición de una cultura inclusiva es sumamente importante, ya que como por ejemplo, señala Gutiérrez, “la cultura escolar si bien puede constituirse en un factor que puede favorecer el cambio y la mejora de las escuelas, también puede ser un factor de obstáculo o inhibición hacia el cambio educativo” (Gutiérrez-Ortega et al., 2018, p.16). Todo lo cual significa que dependiendo de las líneas que trace el centro educativo en su ideario, pueden favorecer dicha inclusión, o, por el contrario, darse el fenómeno inverso.

Sobre esta idea cobran especial relevancia los líderes educativos inclusivos, que no sólo quedan relegados a la figura del maestro, sino también a los directores de los centros educativos, que en su ideario deben ser capaces de transmitir a su plantilla docente la línea pedagógica de la cultura inclusiva.

Así, en un centro educativo, que se considere inclusivo, “la labor del director, como líder inclusivo, se convierte en actor fundamental, puesto que debe entender y promover que en la actualidad en un aula de clases los ritmos y cualidades de aprendizajes de los alumnos son diferentes” (Barre- Bustamante, 2022, p.101)

Con lo cual la tarea de estos líderes educativos inclusivos, resulta de vital importancia a la hora de transmitir y conseguir la inclusión educativa.

Para llevar a cabo un enfoque cultural orientado en la inclusión, se deberá apostar en el centro por una visión que abogue por el reconocimiento de la diversidad como un elemento beneficioso y provechoso para el mismo. Este reconocimiento se dará, si los integrantes de la comunidad educativa desarrollan un pensamiento compartido que esté orientado a conseguir esa cultura escolar inclusiva.

Por este motivo, y siguiendo los objetivos específicos que se plantearon, resulta importante conocer las políticas orientadas a promover la inclusión escolar a nivel mundial.

Así, las organizaciones internacionales que dirigen su mirada hacia la inclusión educativa, tales como: Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Organización Regional de Educación Superior en América Latina (CRESAL) y

Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), el Foro Mundial sobre la Educación, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), dedican grandes esfuerzos en ese sentido (García Navarro et al., 2022)

Actualmente, la UNESCO se encarga de llevar a cabo la dirección y coordinación de la Agenda Educación 2030, que se trata de uno de los movimientos que existen a nivel mundial para eliminar la pobreza en el mundo a través de 17 Objetivos de Desarrollo sostenible, en adelante ODS. En concreto, y refiriéndonos a la educación, tiene su propio ODS, que es el número cuatro, el cual se refiere a “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. De esta manera, el Marco de Acción Educación 2030 brinda orientaciones para el cumplimiento de este ambicioso objetivo y de los compromisos contraídos para ello (UNESCO, 2021).

Según este Marco de Acción de Educación 2030, para garantizar la calidad de la educación, el ODS 4 relativo a la educación y las metas de educación pertenecientes a otros ODS, será necesario “movilizar esfuerzos nacionales, regionales y mundiales orientados a: establecer alianzas eficaces e inclusivas, mejorar las políticas educativas, garantizar sistemas educativos altamente equitativos, inclusivos y de calidad para todos, movilizar recursos para financiar correctamente la educación; y asegurar la supervisión, el seguimiento y el examen de todas las metas” (UNESCO, 2016, p.31)

Dicho enfoque estratégico, que nos propone la UNESCO en su ODS 4, nos conduce al resto de objetivos específicos que se plantearon a la hora de realizar la investigación.

Así, en concreto, relacionamos el tercero de los objetivos específicos, dedicado a las estrategias docentes para promover una educación inclusiva en el aula, con “garantizar sistemas educativos altamente equitativos, inclusivos y de calidad para todos”, porque sin dichas prácticas, no se podría conseguir el enfoque estratégico que nos propone la UNESCO.

Desde este punto de vista, “el marco de actuación se orienta a la creación de entornos educativos accesibles e inclusivos en los diferentes

contextos educativos. A partir de ello, la pedagogía de la homogeneidad como motor de actuación comienza a dar paso a una nueva pedagogía que es el reflejo de la diversidad existente en la sociedad y en las aulas de los centros educativos” (Lorenzo-Lledó, 2023, p.4); hablamos así de una educación para todos pero adaptada a la diversidad y por tanto pensada y creada para cada individuo.

Estos entornos educativos accesibles, nos llevan a la idea del Diseño Universal de Aprendizaje como uno de los pasos primordiales a alcanzar en camino con destino a la plena inclusión. Si la inclusión es el concepto la estrategia que nos ayuda a alcanzarla es el Diseño Universal de Aprendizaje, donde todo lo programado en la escuela debe ser útil y servir como fuente de aprendizaje para todos y cada uno de los estudiantes con independencia de sus necesidades y capacidades.

Otro de los objetivos específicos que planteamos se muestra en relación a las practicas metodológicas docentes que nos lleven a prácticas educativas inclusivas; dichas prácticas, se refieren a metodologías centradas en la diversidad y la heterogeneidad de los estudiantes, y que conllevan a una igualdad de oportunidades de acuerdo con las necesidades particulares de cada niño y cada niña; intencionadas para que el sistema educativo se encuentre en capacidad de dar respuesta a las demandas particulares de cada educando (Cante et al., 2015).

Muchas de estas demandas particulares, pueden ser cubiertas a través de la implementación de metodologías activas y participativas en el aula, ya que el uso de estas configura un tipo de enseñanza cuyo eje principal es el alumno. Por tanto” habría que transformar las intenciones del currículo, hacia un enfoque renovado del mismo que se aproxime a una educación integral, es decir, no limitado al desarrollo académico, sino con una finalidad destinada a las diferentes facetas de la vida del individuo” (Sánchez-ávila, 2023, p.143); y es en este sentido donde las metodologías activas tendrían todo el sentido, ya que si buscamos una educación integral para todos, el eje principal y figura central de la educación debe ser el estudiante, con independencia de cuáles sean sus condiciones y características personales.

En dicha línea se enmarca la reflexión aportada por Muntaner Guasp al indicar que “las buenas prácticas inclusivas en la escuela no se plantean como propuestas pensadas y dirigidas para colectivos concretos de estudiantes, sino que han de ser suficientemente amplias y flexibles para adaptarse a todo el alumnado, sin excepciones. En este sentido, la aplicación de metodologías activas favorece y promueve este objetivo” (Muntaner-Guasp et al., 2022, p.4). No olvidemos además que el uso de este tipo de metodología lleva implícita una perspectiva constructivista de la educación en la que hay que procurar aprendizajes significativos, siendo el estudiante el verdadero artífice de su proceso de aprendizaje y quedando el docente como mero guía de dicho proceso, sin por ello dejar de tener un importante peso específico en el proceso como se verá en líneas posteriores. Solo siendo un elemento activo del proceso, el alumnado podrá alcanzar dichos aprendizajes, partiendo cada uno de lo que sabe sobre los temas trabajados.

Dejando a un lado el uso de metodologías activas en el aula, como elemento que favorece la inclusión educativa, pasamos al siguiente de los objetivos específicos que nos plantemos, que en este caso se refiere al rol que debe asumir el docente como guía el proceso educativo inclusivo, que a su vez también será una pieza clave en la construcción de la cultura inclusiva.

Son muchos los autores que alzan las voces en torno a esta idea que implica al docente como figura fundamental en la construcción de una educación inclusiva y por ende una cultura inclusiva, como por ejemplo, Ponce-Solórzano, que hace afirmaciones tales como la que sigue: “el rol del docente es de destacada importancia manifestada, por la sensibilización y concientización basados en los referentes fundamentos y su diversidad de la educación; así como en la identificación de actitudes de las conductas, habilidades dirigidas a la inclusión de individuos con necesidades educativas especiales” (Ponce-Solórzano & Barcia-Briones, 2020, p.52).

“La practica docente incluye las funciones, tareas y actividades que se realizan desde la propia concepción del docente, basada en ideas o teorías, además de los saberes propios de su formación profesional” (Valcazar Montenegro, 2020, p.440), por ello todas estas ideas y saberes

propios que el docente transmite al alumnado, serán muy importantes en ese rol que adquiere a la hora de transmitir a sus estudiantes una cultura inclusiva, que haga a los alumnos y alumnas partícipes y protagonistas de ese proceso de cambio.

Por tanto, el rol del docente inclusivo, es aquel que asume en su aula buenas prácticas, considerando éstas como indicadores del buen accionar del grupo para la implementación de una realidad concreta, en nuestro caso, de la inclusión educativa (Rivero, 2017). Por todo ello podemos decir que los docentes en una escuela inclusiva deben tener un rol predominante, deben estar formados para tal fin y su tarea debe ser la de guiar el aprendizaje de todo su alumnado, respetando sus diferencias y ofreciéndoles una educación justa y de calidad (Rivero, 2017).

Llegados a este punto y centrándonos en el último de los objetivos específicos planteados, el cual se refiere a los cambios en las actitudes sociales y educativas, se puede señalar que puesto que actualmente la educación está sometida a una doble dicotomía basada por una parte en ofrecer una educación común para todos, en la que el objetivo primordial sea evitar la exclusión, y, por otra parte, la educación ha de responder de una manera coherente a las características propias de cada persona para facilitar su forma de acceder al conocimiento, estos cambios en las actitudes educativas, que pueden traducirse como buenas prácticas, son primordiales para lograr el cambio de mirada hacia la cultura inclusiva.

Así, para conseguir un modelo de educación inclusiva que potencie una cultura inclusiva, se hace necesario, en palabras de Muntaner Guasp (2017), unas buenas prácticas que según dicho autor conllevan dos elementos claves:

Por una parte, un cambio significativo, radical, en la actitud del docente, que le permita analizar la realidad educativa desde una perspectiva distinta a la tradicional y selectiva para encontrar alternativas didácticas diferentes que permitan responder adecuadamente a la heterogeneidad del alumnado. Por otra parte, y, en segundo lugar, se requiere de un docente que sepa aplicar distintas metodologías y planteamientos didácticos que favorezcan y promuevan una verdadera participación y progreso de todos sus alumnos y alumnas de cada grupo, en todas las actividades,

tareas y propuestas a desarrollar en los centros y aulas ordinarias. (Muntaner Guasp, 2014, p.74).

Estos dos elementos clave tienen su base en el cambio de actitud al que nos referimos, sobre todo, en la figura del docente, que a su vez debe saber transmitirla a su alumnado, y con el paso del tiempo, si todas estas premisas logran que impacten en la educación se conseguirá sin duda el anhelado objetivo de vivir en una sociedad inclusiva.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Una vez aportados los resultados de la investigación pasamos a mostrar una serie de conclusiones a las que se llega tras el análisis de los anteriores.

La educación inclusiva, no sólo debe ser definida como una necesidad pedagógica, sino como un derecho humano y, además, también debe ser considerada como una perspectiva pedagógica y didáctica que parte de entender que el sistema educativo debe revisarse de manera continua a favor de que todo el alumnado, sin importar sus características, puedan habitar y aprender juntos en los mismos centros educativos (Cobeñas & Grimaldi, 2021)

Esta idea de la educación inclusiva como derecho humano y perspectiva pedagógica de Cobeñas y Grimaldi, sería la raíz que debiera considerarse para inculcar esos valores culturales inclusivos en la educación y por ende en la sociedad en general.

No obstante, no es algo fácil de hacer realidad, siendo muy importante que los centros educativos establezcan proyectos docentes en la línea de la inclusión, implicando no solo a los estudiantes sino también a sus familias y el propio entorno, tomando como referencia las políticas institucionales que abogan por una educación inclusiva que fomente la tan deseada cultura inclusiva. Un aspecto a tener en cuenta por los centros para ello son los ODS, que promueven dicha cultura inclusiva a través de acciones educativas (Lorenzo-Lledó, 2023), así como entender que será toda la comunidad educativa la que debe implicarse en este cambio hacia una verdadera inclusión.

Se hace esencial por tanto que el docente invierta tiempo y esfuerzo en aplicar metodologías activas y participativas que promuevan una verdadera inclusión; un docente que programe a través de la estrategia de Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), a fin de adaptar las circunstancias al alumnado y no el alumnado a las circunstancias, creando una escuela por todos y para todos, una escuela de excelencias en la que todos tienen cabida y pueden desarrollar al máximo sus múltiples capacidades; una escuela en la que el docente se convierte en un guía que dialoga y que escucha para ayudar al alumnado en la construcción de su propio proceso de aprendizaje en función de sus necesidades, sus capacidades y su realidad.

Para que esto ocurra se debe potenciar un cambio de mentalidad en el docente a fin de que adopte una perspectiva de cultura inclusiva, incorporando un repertorio metodológico adecuado a las distintas capacidades de los estudiantes, de manera que se atienda las necesidades particulares desde una didáctica que sea útil para todos.

Como señala Muñoz, un tema muy importante que debe darse en ese cambio de mentalidad es, “el cambio de rol del profesorado considerado habitualmente como profesorado de apoyo o de educación especial, es necesario, para revertir la tendencia a delegar en estos la responsabilidad del trabajo con el alumnado considerado con necesidades especiales” (Muñoz Rey, 2021, p.282). Es decir, si se tiene un profesorado sólo para alumnos y alumnas que presenten necesidades educativas diferente al del resto, como sucede por ejemplo en España, con el profesorado de educación especial o pedagogía terapéutica, este cambio de rol, aún se encuentra muy lejano, puesto que no se estaría transmitiendo el cambio cultural perseguido.

Como vemos el camino hacia la inclusión educativa y por tanto hacia la cultura inclusiva está iniciado, sin embargo, se podría decir que aún se encuentra en obras. Se hace necesario un cambio de mentalidad y de actitud por parte tanto de docentes como de familias y de los propios estudiantes. Las políticas institucionales a gran escala abogan por ello y marcan el rumbo, existen claras evidencias de que a través del Diseño Universal de Aprendizaje y de la puesta en marcha de metodologías activas y participativas se podrán conseguir aprendizajes significativos

adaptados a las circunstancias particulares de cada estudiante. Se hace necesario por tanto que todos los entes implicados trabajen a su favor, generando entre todos una mentalidad abierta hacia la inclusión en todos los ámbitos de la vida, lo cual llevará a conseguir una cultura inclusiva y por ende una educación inclusiva en la que todos los estudiantes se vean como verdaderos protagonistas de su proceso de aprendizaje.

7. REFERENCIAS

- Barre- Bustamante, J. (2022). Estrategias de liderazgo inclusivo para fortalecer la práctica inclusiva del docente de la ciudad de Guayaquil- Ecuador. *Cátedra*, 5, 98-112.
<https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CATEDRA/article/view/3549/4809>
- Cansino, P. A. P. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(2), 213-226.
- Cobeñas, P. ;, & Grimaldi, V. (2021). Discusiones sobre inclusión educativa: una perspectiva desde la Educación Inclusiva.
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4592/pm.4592.pdf>
[Información adicional en www.memoria.fahce.unlp.edu.ar](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar)
- García Navarro, X., Guirado Rivero, V. del C., Largo Arena, E., & Bermúdez López, I. (2022). Educación Inclusiva: derecho de todos a una educación de calidad. *Conrado*, 18(87), 298-305.
<http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v18n87/1990-8644-rc-18-87-298.pdf>
- Gutiérrez-Ortega, M., Martín-Cilleros, M. V., & Jenaro-Rio, C. (2018). La cultura, Pieza Clave para Avanzar en la Inclusión en los Centros Educativos. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11(2), 13-26.
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/325/355>
- Lorenzo-Lledó, A. (2023). El modelo educativo inclusivo desde el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Atención a la Diversidad en los Centros Educativos. <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/131375/1/El-modelo-educativo-inclusivo-desde-el-Disenio-Universal-para-el-Aprendizaje-DUA.pdf>
- Muñoz Rey, Y. (2021). Opiniones de los docentes sobre el tratamiento educativo de la diversidad en entornos inclusivos. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(I), 265-283.

- Muntaner-Guasp, J. J., Mut-Amengual, B., & Pinya-Medina, C. (2022). Active Methodology for the Implementation of Inclusive Education. *Revista Electronica Educare*, 26(2), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.5>
- Muntaner Guasp, J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(1), 63-79.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo;jsessionid=624A4B656E85EC07FC4DF726CA9DB2E4.dialnet01?codigo=4772623>
- Ponce-Solórzano, M. J., & Barcia-Briones, M. F. (2020). El rol del docente en la educación inclusiva. *Dominio de las Ciencias*, 6(2), 51-71.
<https://doi.org/https://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i3.1206>
- Rivero, J. (2017). Las buenas prácticas en educación inclusiva y el rol del docente. 3(1), 110-120.
- Ruiz Lozano, R. (2019). Políticas y prácticas pedagógicas inclusivas para la generación de una cultura inclusiva.
- Sánchez-ávila, C. (2023). El papel del currículo en el camino a la educación inclusiva en Andalucía : claves de una investigación de tesis doctoral. *Márgenes*.
- Sosa Hernández, M. del P., & Villafuerte Álvarez, C. A. (2022). Cultura inclusiva : Camino hacia la atención de diversidad en la educación
Cultura inclusiva : caminho para a atenção à diversidade na educação
Inclusive culture : Path towards attention to diversity in education María del Pilar Sosa Hernández. *Horizontes*, 6(26), 1918-1931.
- UNESCO. (2016). Declaración de Incheon y Marco de Acción. Unescodoc, 1-84.
<https://n9.cl/v6fyj>
- UNESCO. (2021). Hacia la inclusión en la educación: Situación, tendencias y desafíos. www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp
- Valcazar Montenegro, G. C. (2020). El desempeño docente y la práctica inclusiva en el nivel superior. *Desde el Sur*, 12(2), 437-452.
<https://doi.org/10.21142/des-1202-2020-0025>

TECNOLOGÍAS DIGITALES Y MENORES EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL: PANORÁMICA SOCIOEDUCATIVA

ALEXANDRE ALONSO-CARNICERO
Concello de A Coruña

SARA MARTÍNEZ-CARRERA
Universidade de Vigo

ISABEL MARTÍNEZ-CARRERA
Universidade de Vigo

CRISTINA SÁNCHEZ-MARTÍNEZ
Universidade de Vigo

1. INTRODUCCIÓN

Las tecnologías digitales juegan un papel crucial en la actualidad en relación con los/as menores en riesgo de exclusión social. Estas tecnologías ofrecen una amplia gama de oportunidades y desafíos en el ámbito socioeducativo. En primer lugar, las tecnologías digitales pueden actuar como herramientas de empoderamiento para estos menores. Les brindan acceso a información y conocimientos que pueden ayudarles a superar barreras educativas y promover su desarrollo personal. A través de Internet, pueden acceder a recursos educativos, plataformas de aprendizaje en línea y programas de tutoría que les permiten adquirir habilidades y conocimientos relevantes para su futuro. Además, las tecnologías digitales facilitan la comunicación y la interacción social de los menores en riesgo de exclusión. Las redes sociales y las plataformas de mensajería les permiten conectarse con otras personas, establecer relaciones y fortalecer su sentido de pertenencia. Esto puede ser especialmente relevante cuando enfrentan situaciones de aislamiento o falta de oportunidades sociales.

No obstante, también existen desafíos asociados al uso de las tecnologías digitales para estos menores. Uno de los principales desafíos es la brecha digital, que se refiere a las desigualdades en el acceso a la tecnología y las habilidades digitales. Aquellos que no tienen acceso a dispositivos o conexión a Internet confiable pueden quedar excluidos de las oportunidades que ofrecen estas tecnologías. Además, el uso inadecuado de las tecnologías digitales puede exponer a los menores a riesgos como el ciberacoso, el acceso a contenido inapropiado o la pérdida de privacidad. Es fundamental educar a los y las menores sobre el uso seguro y responsable de la tecnología, así como proporcionarles herramientas y recursos para protegerse.

Las tecnologías digitales representan una oportunidad significativa para los menores en riesgo de exclusión social en el ámbito socioeducativo. Estas tecnologías les brindan acceso a información, oportunidades de aprendizaje, comunicación y participación social. Sin embargo, es esencial abordar los desafíos relacionados con la brecha digital y promover un uso responsable y seguro de las tecnologías para garantizar que todos los menores tengan igualdad de oportunidades en el mundo digital.

En las siguientes líneas, se presentan varios subapartados que contribuirán a conceptualizar este estudio. En un primer momento se focaliza el primer subapartado en las tecnologías digitales. A continuación, el siguiente subapartado versa sobre los beneficios e inconvenientes de las mismas. Finalmente, el último epígrafe, se centra en los/as menores en riesgo de exclusión.

1.1. LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES

Las tecnologías digitales han revolucionado el ámbito socioeducativo, proporcionando una amplia gama de oportunidades y transformando la forma en que se enseña y se aprende. Estas tecnologías, como ordenadores, tabletas, software educativo y acceso a Internet, han abierto nuevas posibilidades para mejorar la calidad de la educación y promover el desarrollo de habilidades relevantes para el siglo XXI. Las tecnologías digitales han permitido el acceso a una gran cantidad de información y recursos educativos (Miralles Martínez et al., 2019). A través de Internet, el estudiantado y el profesorado pueden acceder a bibliotecas

digitales, bases de datos, enciclopedias en línea y plataformas educativas que ofrecen una amplia variedad de contenido educativo. Esto facilita la investigación, el estudio y la adquisición de conocimientos de forma más eficiente y actualizada. Además, las tecnologías digitales han transformado la forma en que se imparte la educación. Las aulas virtuales y las plataformas de aprendizaje en línea permiten el aprendizaje a distancia, la colaboración en tiempo real y la interacción entre estudiantes y profesores/as sin limitaciones geográficas. Esto ha facilitado la educación en entornos rurales, el acceso a la educación para personas con discapacidades o limitaciones físicas, y la educación continua para adultos.

Asimismo, las tecnologías digitales han fomentado el aprendizaje activo y participativo. Los recursos digitales interactivos, como simulaciones, juegos educativos y vídeos interactivos, involucran a los estudiantes de manera más dinámica y práctica, promoviendo la comprensión y la retención de información (Buttussi y Chittaro, 2020). Estas herramientas también permiten la personalización del aprendizaje, adaptando los contenidos y las actividades a las necesidades y habilidades de cada estudiante. Las tecnologías digitales también han mejorado la comunicación y la colaboración en el entorno educativo. Las herramientas de comunicación en línea, como el correo electrónico, las videoconferencias y las plataformas de mensajería, han facilitado la comunicación entre estudiantes y profesores, así como la colaboración entre compañeros de clase. Esto promueve la discusión, el intercambio de ideas y el trabajo en equipo, desarrollando habilidades de comunicación y colaboración esenciales (Zainuddin et al., 2020).

Sin embargo, también es necesario tener en cuenta algunos desafíos asociados con el uso de tecnologías digitales en el ámbito socioeducativo. La brecha digital es uno de ellos, ya que no todos los/as estudiantes tienen acceso a dispositivos o conectividad confiable. Esto puede aumentar las desigualdades educativas y limitar el acceso a las oportunidades que brindan estas tecnologías. Además, es importante considerar el uso adecuado y responsable de las tecnologías digitales. Los estudiantes deben ser educados en habilidades digitales, como la evaluación crítica de la información, la seguridad en línea y la protección de su privacidad. También es fundamental fomentar un equilibrio saludable entre el uso

de tecnologías y otras actividades, como la interacción social, el ejercicio físico y la lectura. Cabe destacar que las tecnologías digitales han transformado el ámbito socioeducativo, proporcionando nuevas oportunidades y mejorando la calidad de la educación.

1.2. BENEFICIOS E INCONVENIENTES DE LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES

Las tecnologías digitales han revolucionado nuestra forma de vida y han tenido un impacto significativo en diferentes aspectos de nuestra sociedad (Alexander et al., 2019). Aunque presentan numerosos beneficios, también tienen sus inconvenientes. A continuación, exploraremos tanto los beneficios como los inconvenientes de las tecnologías digitales. Uno de los principales beneficios de las tecnologías digitales es la conectividad y la comunicación. Las redes sociales, las aplicaciones de mensajería y las videoconferencias nos permiten mantenernos conectados con familiares, amigos y colegas en cualquier parte del mundo. Facilitan la comunicación instantánea y el intercambio de información de manera rápida y eficiente. Además, las tecnologías digitales han mejorado la accesibilidad a la información.

A través de Internet, podemos obtener datos, noticias, investigaciones y recursos educativos en cuestión de segundos (Cedeño Pincay y Zambrano Sornoza, 2023). Esto ha democratizado el acceso al conocimiento y ha creado oportunidades de aprendizaje para personas de todas las edades y en diferentes contextos. Otro beneficio importante es la eficiencia y la productividad que ofrecen las tecnologías digitales. Los programas de software, las aplicaciones y las herramientas en línea nos permiten realizar tareas de manera más rápida y efectiva. Simplifican procesos, automatizan tareas y nos ayudan a organizar nuestra vida personal y profesional de manera más eficiente. Las tecnologías digitales también han impulsado la creatividad y la innovación. Las herramientas de diseño, edición de fotos y videos, así como los programas de música y arte digital, han abierto nuevas posibilidades de expresión artística y creativa. Además, las plataformas de distribución en línea han permitido a los artistas y creadores compartir y monetizar su trabajo de una manera sin

precedentes. Sin embargo, también hay inconvenientes asociados con las tecnologías digitales.

Uno de los principales inconvenientes es la dependencia excesiva de los dispositivos electrónicos. El uso excesivo de teléfonos móviles, tabletas y computadoras puede tener un impacto negativo en la salud mental y física, así como en las relaciones personales. Además, las tecnologías digitales plantean preocupaciones sobre la privacidad y la seguridad de los datos personales. La recopilación y el uso de información personal por parte de empresas y gobiernos ha generado inquietudes sobre la protección de la privacidad y el riesgo de ciberataques. Otro inconveniente es la brecha digital, que se refiere a las desigualdades en el acceso y la competencia digital. No todas las personas tienen igual acceso a la tecnología, lo que puede ampliar las desigualdades sociales y educativas. También se ha observado un impacto negativo en la atención y la concentración debido a las distracciones constantes que ofrecen las tecnologías digitales. La multitarea constante y la sobreexposición a estímulos digitales pueden afectar nuestra capacidad para enfocarnos en una tarea y tener un impacto negativo en el rendimiento académico y laboral (Granda et al., 2019). Las tecnologías digitales han aportado beneficios significativos a nuestra sociedad, como la conectividad, el acceso a la información, la eficiencia y la creatividad. Sin embargo, es importante abordar los inconvenientes asociados, como la dependencia, la privacidad o la brecha digital.

1.3. MENORES EN RIESGO DE EXCLUSIÓN

Los/as menores en riesgo de exclusión social son aquellos que se encuentran en situaciones vulnerables debido a diversos factores, como la pobreza, la violencia, la falta de acceso a servicios básicos, la discriminación o la falta de oportunidades educativas. Estos/as niños y niñas enfrentan obstáculos significativos que pueden afectar su desarrollo físico, emocional y educativo (Giraldo-Huertas et al., 2023). Uno de los principales desafíos que enfrentan los menores en riesgo de exclusión social es el acceso a una educación de calidad. La falta de recursos económicos y sociales puede impedir su acceso a escuelas adecuadas, materiales educativos y apoyo académico. Esto limita sus oportunidades de

desarrollo y dificulta su capacidad para romper el ciclo de pobreza. Además, los/as menores en riesgo de exclusión social a menudo enfrentan situaciones de violencia y maltrato. Pueden ser víctimas de abuso físico, emocional o sexual, lo que tiene graves consecuencias para su bienestar y desarrollo. La falta de protección y apoyo adecuados puede agravar aún más su situación de exclusión y vulnerabilidad. La falta de acceso a servicios de salud adecuados también es un desafío importante para estos menores. Pueden enfrentar dificultades para acceder a atención médica básica, lo que puede tener consecuencias graves para su salud física y mental. Además, la falta de acceso a una alimentación adecuada y a condiciones de vivienda adecuadas puede afectar negativamente su bienestar general (Giraldo-Huertas et al., 2023).

La discriminación y el estigma también son problemas comunes para los/as menores en riesgo de exclusión social. Pueden ser objeto de prejuicios y discriminación debido a su origen étnico, discapacidad o situación familiar. Esto puede afectar su autoestima, su integración social y su capacidad para desarrollar relaciones positivas con sus pares y adultos. Es fundamental que los/as menores en riesgo de exclusión social reciban el apoyo necesario para superar estos desafíos. Esto implica brindarles acceso a una educación inclusiva y de calidad, servicios de salud adecuados, protección contra la violencia y el abuso, y oportunidades para desarrollar sus habilidades y talentos.

Las políticas y programas sociales desempeñan un papel fundamental en la protección y promoción de los derechos de los/as menores en riesgo de exclusión social (Britto et al., 2021). Estos programas deben abordar las causas subyacentes de la exclusión social, como la pobreza y la discriminación, y brindar apoyo integral a los/as menores y sus familias. Además, la participación activa de la sociedad en su conjunto es esencial para abordar la exclusión social de las y los menores. Esto implica la colaboración de gobiernos, organizaciones no gubernamentales, instituciones educativas, familias y la comunidad en general para garantizar que todos los niños y niñas tengan igualdad de oportunidades y sean tratados con dignidad y respeto. Los/as menores en riesgo de exclusión social enfrentan numerosos desafíos que afectan su desarrollo y bienestar. Es responsabilidad de la sociedad en su conjunto, a través de

esfuerzos colaborativos y políticas, garantizar que estos menores reciban el apoyo necesario para superar la exclusión y tengan acceso a oportunidades de educación, salud y bienestar.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este estudio consiste en conocer el uso de las tecnologías digitales por menores en riesgo de exclusión social. Como objetivos específicos se han determinado:

- Conocer las actividades realizadas mediante las tecnologías digitales por los/as menores en riesgo de exclusión.
- Identificar las materias en las cuales utilizan las tecnologías digitales los/as menores en riesgo de exclusión social.
- Conocer la ubicación de uso de las tecnologías digitales por menores en riesgo de exclusión social.
- Revelar la agrupación ante el uso de las tecnologías digitales por menores en riesgo de exclusión social.

3. METODOLOGÍA

En este estudio se ha utilizado una metodología de índole cualitativa. Ésta busca comprender fenómenos sociales minuciosamente teniendo en cuenta el punto de vista de las personas participantes. Esta metodología es muy útil para investigar temas sociales, educativos, culturas... permitiendo una mayor y mejor comprensión de la realidad que nos rodea.

A continuación se presentan varios subapartados: por una parte, y en un primer momento se hace referencia a la descripción del contexto y de los y las participantes. Posteriormente se describen los instrumentos utilizados en este estudio. Finalmente se muestra el procedimiento que se ha llevado a cabo para la realización de esta investigación.

3.1. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO Y DE LOS PARTICIPANTES

Esta investigación se ha desarrollado en el noroeste de España. Los y las menores en riesgo de exclusión social en este estudio suman un total de 10. Además se ha contado con 10 profesores y profesoras. En cuanto a su distribución por sexo en los/as menores en riesgo de exclusión, 5 son hombres y 5 mujeres, con edades comprendidas entre los 8 y 17 años. Siendo la media de edad de la muestra 15,4 años. En lo relativo al profesorado se ha contado con la participación de 7 profesoras y 3 profesores siendo la media de edad 42 años.

3.2. INSTRUMENTOS

Para recoger los datos de esta investigación se ha utilizado como instrumento la entrevista. La entrevista es una conversación, una comunicación interpersonal que tiene lugar entre una persona que es la entrevistadora o investigador/a y la persona entrevistada, y su finalidad es conseguir respuestas a las preguntas planteadas que sirvan para la investigación (Alheit, 2012). Tal y como indican Díaz-Bravo et al. (2013) la entrevista es un instrumento técnico de gran utilidad en la investigación cualitativa, para recabar datos.

3.3. PROCEDIMIENTO

Para conseguir desarrollar esta investigación se han llevado a cabo diferentes pasos. Lo primero que se ha hecho es diseñar el instrumento utilizado, con el fin de recoger los datos necesarios para hacer el estudio. En este caso se ha elaborado el guion de la entrevista. En este sentido ha sido elaborado Ad hoc, ya que ningún instrumento se adaptaba a este estudio. Para llevar a cabo las entrevistas, las personas investigadoras concertaron citas con la muestra de este estudio, es decir con los 10 menores en riesgo de exclusión social y 10 profesores y profesoras. Para ello, se siguió la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. En este sentido, se le explicó a los/as participantes la finalidad última de la investigación, remarcando el carácter confidencial de la misma. Con buena lógica las entrevistas fueron realizadas de forma individual. Las personas entrevistadoras realizaron las preguntas y en caso de que fuera necesario

resolvían dudas que pudieran surgir. También estaban dispuestas a añadir información necesaria para mejorar la comprensión por parte de la persona entrevistada, posibilitando una posible mejor respuesta. Por otra parte, las entrevistas han sido grabadas, previo aviso de las personas entrevistadas, para posteriormente poder transcribir y que no se perdiera ninguna información por muy mínima que fuese. Las entrevistas no tenían una duración determinada, si no que la duración de las mismas se adaptaba a las necesidades de las personas entrevistadas.

Una vez que se ha recogido la información y se han transcrito las entrevistas, es el momento de llevar a cabo el análisis de los datos. En este sentido, una vez hechas las transcripciones de las entrevistas, tanto del profesorado como del alumnado, se hace una lectura minuciosa de cada una de ellas. Cada entrevista ha sido preparada, en formato texto para poder extraer la información necesaria. Para ello se ha establecido la información bruta en diferentes unidades mínimas de análisis, esto es categorías y subcategorías que posibilitarán el análisis. Para llevar a cabo el recuento de frecuencias de cada categoría y subcategoría se cuenta con el apoyo del programa informático Excel. A través de este programa se puede representar en tablas y figuras toda la información de forma muy visual. Asimismo, se presentan los resultados obtenidos acompañados de pequeños extractos de las propias entrevistas, con el deseo y con la finalidad de facilitar la comprensión de los resultados presentados.

4. RESULTADOS

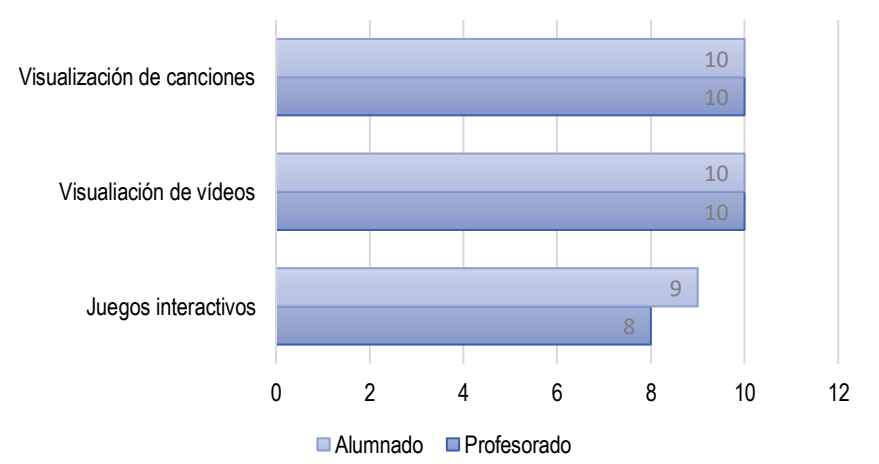
En las líneas que siguen, y estructurados en distintos subapartados, se presentan los principales resultados obtenidos a través de este estudio, que a su vez se corresponden con los objetivos específicos establecidos al inicio de la investigación. En el primer subapartado se hace referencia a las actividades en las que los y las menores en riesgo de exclusión utilizan las tecnologías digitales. A continuación se presentan las materias en las que los y las menores en riesgo de exclusión utilizan las tecnologías digitales. En el siguiente subapartado se muestran los resultados relativos a la ubicación del uso de las tecnologías digitales.

Finalmente, en el último subapartado, se hace referencia a la agrupación en el uso de las tecnologías digitales por parte de los menores en riesgo de exclusión.

4.1. ACTIVIDADES EN LAS QUE LOS/AS MENORES EN RIESGO DE EXCLUSIÓN UTILIZAN LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES

De este estudio se desprende que tanto por las respuestas del profesorado como de los y las menores en riesgo de exclusión social, la tecnología es utilizada por estos últimos principalmente para visualizar vídeos (f=10/10; f=10/10), visualizar canciones (f=10/10; f=10/10) y en menor medida para jugar de forma interactiva (f=8/10; f=9/10) (Gráfico 1).

GRÁFICO 1. Actividades realizadas



A modo de ejemplo, se presenta unos textos ilustrativos:

En clase vemos bastantes videos, sobre todo en la práctica utilizamos las TIC para que la clase resulte más amena. A mi alumnado le encanta, es una manera de motivarlos cuando ya están cansados (Entrevista profesorado 1, hombre, 31 años).

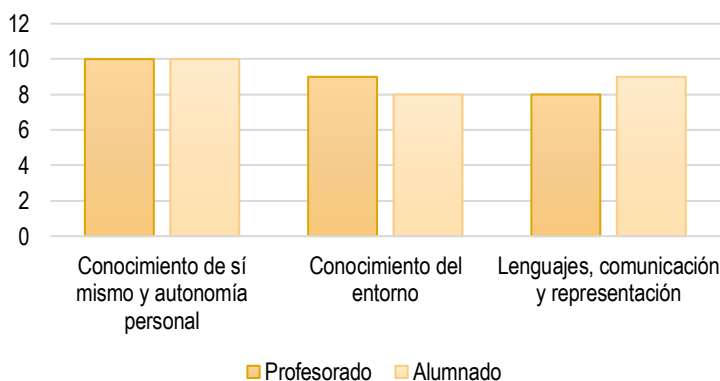
Las canciones con los más pequeños/as resultan atractivas para que sigan el ritmo de la clase. Creo que las TIC las usan de forma diaria, entiendo que en mi clase la deben de utilizar menos pero el tiempo que están visionando canciones o viendo videos es muy enriquecedor (Entrevista profesorado 3, mujer, 29 años).

Con las tecnologías a veces jugamos y nos gusta mucho. Tenemos unas actividades en el ordenador que se llaman Educaplay y nos gustan mucho porque son muy divertidas y aprendemos al mismo tiempo que lo pasamos bien. Ojalá todos los profes nos pusieran actividades en el ordenador o en la tablet para aprender jugando (Entrevista alumnado 3, mujer, 12 años).

4.2. MATERIAS EN LAS QUE LOS/AS MENORES EN RIESGO DE EXCLUSIÓN UTILIZAN LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES

Atendiendo al área más trabajada por los y las menores en riesgo de exclusión, cabe señalar las tres: conocimiento de sí mismo y autonomía personal, conocimiento del entorno y lenguajes, comunicación y representación, destacando levemente la primera con la máxima frecuencia ($f=10/10$) obtenida tanto por parte del profesorado como de los y las menores en riesgo de exclusión (Gráfico 2).

GRÁFICO 2. Áreas en las que se utilizan las tecnologías digitales



A continuación, se presenta un texto ilustrativo:

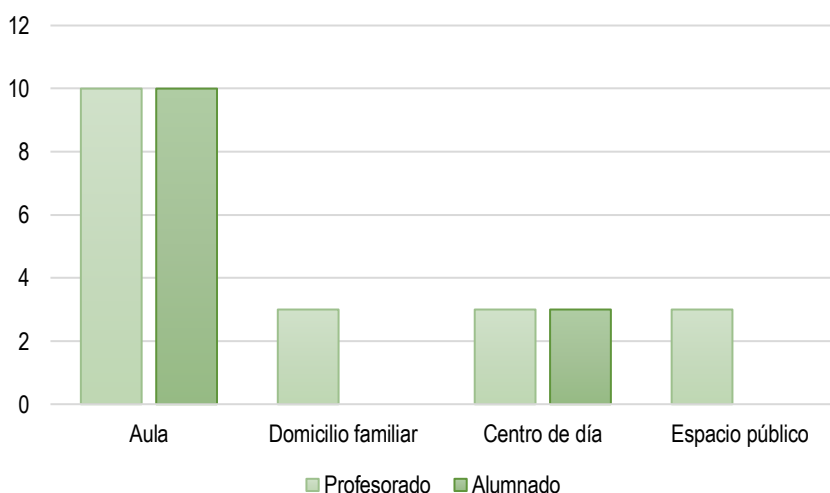
Los niños y niñas trabajan desde las primeras edades las 3 áreas: conocimiento de sí mismo y autonomía personal, conocimiento del entorno y lenguajes, comunicación y representación. Si tengo que destacar alguna destacaría el conocimiento de sí mismo y autonomía personal, ya que el uso de la tecnología contribuye a esa autonomía personal, adaptando a los y las menores a un mundo totalmente digitalizado en el que es necesario el trabajo de la autonomía personal (Entrevista profesorado 5, hombre, 39 años).

Creo que el uso de la tecnología es muy importante en nuestro día a día, y no sólo en la actualidad, si no también es importante para un futuro. Yo creo que nos ayuda a comunicarnos mejor, por ejemplo. A través del WhatsApp, de los correos electrónicos...aprendemos a comunicarnos mejor (Entrevista alumnado 2, hombre, 17 años).

4.3. UBICACIÓN DE USO DE LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES

Tanto los y las menores en riesgo de exclusión social como los y las profesores/as sostienen que el uso de las tecnologías digitales se da principalmente en el aula ($f=10/10$; $f=10/10$). El profesorado, a diferencia de los y las menores en riesgo de exclusión social, hacen referencia al uso de las tecnologías digitales en el domicilio familiar ($f=3/10$) y en el espacio público ($f=3/10$) (gráfico 3).

GRÁFICO 3. *Ubicación de uso de las tecnologías digitales*



A continuación, se presentan los siguientes ejemplos:

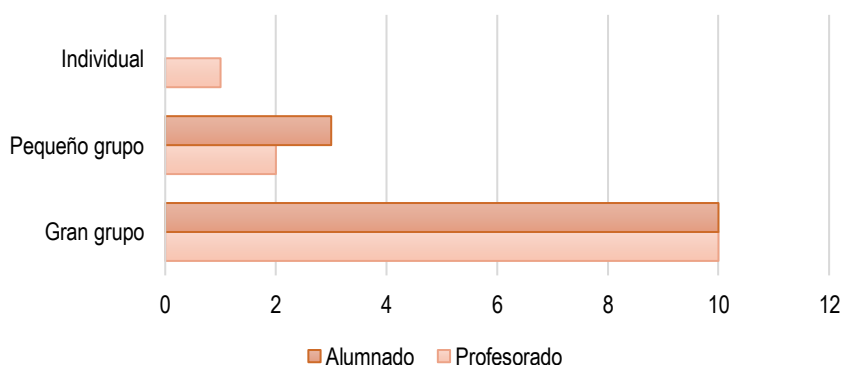
Utilizamos principalmente la tecnología en el aula. Muchos profes nos dejan utilizar el ordenador que están en la clase de informática. También tenemos unas tablets que podemos utilizar para hacer actividades. La verdad es que no nos podemos quejar porque en el instituto utilizamos muchos aparatos digitales que nos gusta mucho porque aprendemos de una forma muy divertida (Entrevista alumnado 7, mujer, 14 años).

Los niños y niñas utilizan las tecnologías digitales en el aula (para hacer actividades, para buscar información, para grabar vídeos de algún proyecto...), aunque también lo utilizan en su domicilio. Hoy en día, quien más y quién menos tienen algún dispositivo en el hogar. No es difícil que algún miembro de su familia cuente con algún Smartphone, tablet... Asimismo, creo que en el espacio público también utilizan bastante las tecnologías digitales. Muchos chicos y chicas por ejemplo utilizan su Smartphone si lo tienen en centros públicos para conectarse a la wifi y no gastar los datos. (Entrevista profesorado 4, mujer, 37 años).

4.4. AGRUPACIÓN EN EL USO DE LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES

El agrupamiento más utilizado para el uso de las tecnologías digitales es el gran grupo. Así lo ponen de manifiesto tanto el profesorado ($f=10/10$) como el alumnado ($f=10/10$). El cuerpo docente asegura que mediante esta agrupación es más sencillo el control de los dispositivos móviles y el acceso a Internet, y que las actividades realizadas son más fructíferas. Por otra parte, y en menor medida, cabe hacer referencia a la agrupación de pequeño grupo, especialmente por parte del alumnado ($f=3/10$), mientras la frecuencia del profesorado todavía es menor ($f=2/10$) (Gráfico 4).

GRÁFICO 4. *Agrupación en el uso de las tecnologías digitales*



A continuación, se presenta algún extracto ilustrativo:

Normalmente cuando utilizamos las tecnologías lo hacemos en grupo grande. Es muy divertido utilizar la tecnología y encima con todos nuestros compañeros/as (Entrevista alumnado 9, mujer, 11 años).

Los niños y niñas utilizan las tecnologías digitales en el aula, normalmente en gran grupo. Hacemos actividades con todo el grupo aula ya que es más fructífero. Vemos audiovisuales, actividades de evaluación tipo Kahoot ...Con todo, en algún momento, la agrupación también puede ser en pequeño grupo para hacer alguna actividad interactiva, etc. (Entrevista profesorado 6, mujer, 51 años).

5. DISCUSIÓN

A continuación se presenta una discusión de los resultados obtenidos en este estudio. Atendiendo a esta investigación las actividades en las que los y las menores en riesgo de exclusión utilizan las tecnologías digitales se centran principalmente en la visualización de canciones y vídeos. En este sentido Zamora-Pinargote y Flores-Vélez (2023) en su estudio sostienen que el uso de herramientas digitales es importante para apoyar el desarrollo de prácticas docentes en el que los alumnos y alumnas realizan actividades a través de juegos, visualizan vídeos, hacen actividades de lectura, de investigación, etc.

Por otra parte, del estudio se desprende que las materias en las que los menores en riesgo de exclusión utilizan las tecnologías digitales, se relacionan con las tres áreas: conocimiento de sí mismo y autonomía personal, conocimiento del entorno y lenguajes, comunicación y representación, destacando sutilmente la primera. En esta línea, Larrañaga Aizpuru et al. (2023), sostienen que el profesorado asume el reto de implementar las TIC por las oportunidades educativas que ofrece: facilita la comunicación, la colaboración y la innovación educativa.

Haciendo referencia a la ubicación del uso de las tecnologías digitales por parte de los y las menores en riesgo de exclusión cabe destacar su uso principalmente en el aula. Asimismo, de este estudio se desprende que la principal agrupación en el uso de las tecnologías digitales por parte de los menores en riesgo de exclusión social es el gran grupo.

6. CONCLUSIONES

Tanto a través de la entrevista del profesorado como de la de los y las menores en riesgo de exclusión se concluye que los y las menores en riesgo de exclusión social utilizan las tecnologías digitales para

visualizar distintos vídeos y canciones, así como para de manera lúdica e interactiva jugar aprendiendo al mismo tiempo. Por otra parte, cabe señalar que se trabajan con los distintos dispositivos las tres áreas (conocimiento de sí mismo y autonomía personal, conocimiento del entorno y lenguajes, comunicación y representación), destacando el área de conocimiento de sí mismo y autonomía personal.

En cuanto a la ubicación del uso de las tecnologías digitales encontramos el aula, el domicilio familiar, el centro de día (los menores que acuden a este recurso) y el espacio público. Cabe destacar el aula como ubicación notoria en el cual los/as menores en riesgo utilizan las tecnologías digitales. Esto se debe a la disponibilidad de recursos en el centro educativo. No obstante en el domicilio familiar, centro de día y cualquier otro lugar se encuentran con que pueden tener alguna dificultad para no estar en posesión ni de dispositivos tecnológicos ni de conexión a Internet, aunque cada vez ocurre menos.

Cabe destacar que el agrupamiento más utilizado para el uso de las tecnologías digitales es el gran grupo. El cuerpo docente asegura que mediante esta agrupación es más sencillo el control de los dispositivos móviles y el acceso a Internet.

Las tecnologías digitales ofrecen oportunidades interesantes para los/as menores en riesgo de exclusión social en el ámbito socioeducativo, facilitan el acceso a recursos educativo; promoviendo la comunicación y la participación social. Con todo, es fundamental abordar los desafíos de la brecha digital y la seguridad en línea para garantizar que todos los/as menores tengan igualdad de oportunidades para aprovechar los beneficios de la tecnología digital.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Para la realización de esta investigación no se ha contado con apoyos financieros. Con todo, cabe agradecer la colaboración por participar en este estudio a las personas participantes. En este sentido, agradecemos sinceramente la participación de los y las menores en riesgo de exclusión y de los/as profesores/as.

8. REFERENCIAS

- Alexander, B., Ashford-Rowe, K., Barajas-Murphy, N., Dobbin, G., Knott, J., McCormack, M., Pomerantz, J., Seilhamer, R. y Weber, N. (2019). Gaming and Gamification: High Hopes and Campus Realities. *EDUCASE* 38-41. <https://tinyurl.com/wyjnnbvn>
- Alheit, P. (2012). La entrevista narrative. *Plumilla Educativa*, 10(2), 11-18.
- Britto, P., Hanöz-Penney, S., Ponguta, L., Sunar, D., Issa, G., Hein, S. y Leckman, J. (2021). Pathways to a more peaceful and sustainable world: The transformative power of children in families. *Development and Psychopathology*, 33(2), 409-420. <https://doi.org/10.1017/S0954579420000681>
- Buttussi, F. y Chittaro, L.A. (2020). Effects of different types of virtual reality display on presence and learning in a safety training scenario. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 24(1) 1063-1076. <https://doi.org/10.1109/TVCG.2017.2653117>
- Cedeño Pincay, F. M. y Zambrano Sornoza, J. M. (2023). Integración de las Tecnologías de Información y Comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *CoGnosis: Revista De Ciencias De La Educación* 8(EE1), 73–96. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v8iEE1.5615>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., Varela-Ruiz, M. (2013). The interview, a flexible and dynamic resource. *Investigación en educación médica*, 2(7).
- Giraldo-Huertas, J. J., Sánchez, D. C., Gutiérrez-Romero, M. F. (2023). Efectos en el desarrollo cognitivo de niños y niñas en condición de riesgo y pobreza multidimensional de dos intervenciones con cuidadores principales. *Revista Complutense de Educación*, 34(1), 157-166.
- Granda Ayabaca, D. M., Jaramillo Alba, J. A. y Espinoza Guamán, E. E. . (2019). Implementación de las TIC en el ámbito educativo ecuatoriano. *Sociedad & Tecnología*, 2(2), 45–53. <https://doi.org/10.51247/st.v2i2.49>
- Larrañaga Aizpuru, N., Jiménez Iglesias, E. y Garmendia Larrañaga, M., (2023). Oportunidades y necesidades percibidas entre los docentes de Educación Primaria para el uso educativo de las TIC. *Educación*, 59(2), 301-314. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1618>
- Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos Digitales. Boletín Oficial del Estado, núm. 294 (de 6 de diciembre de 2018). Recuperado de <https://bit.ly/2RBZTKI>

- Miralles Martínez, P.; Gómez Carrasco, C.J. y Monteagudo Fernández, J. (2019). Perceptions on the use of ICT resources and mass-media for the teaching of History. A comparative study among future teachers of Spain-England. *Educación XX1*, 22, 187–211.
<https://doi.org/10.5944/educXX1.21377>
- Zainuddin, Z., Chu, S., Shujahat, M. y Perera, C. (2020). The impact of gamification on learning and instruction: A systematic review of empirical evidence. *Educational Research Review*, 30, 100326.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100326>
- Zamora-Pinargote, F. y Flores-Vélez, A. R. (2023). The use of digital tools to improve students' vocabulary. *Revista científica multidisciplinaria arbitrada Yachasun*, 7(12 Ed. esp.), 18–34.
<https://doi.org/10.46296/yc.v7i12edespmayo.0312>

PRÁCTICAS INCLUSIVAS PARA LOS HABLANTES DE HERENCIA EN LAS CLASES DE LENGUA EXTRANJERA

MARIA CECILIA AINCIBURU
Universidad Nebrija

1. INTRODUCCIÓN

Un hablante de herencia (HH) es una persona que ha crecido en un entorno donde se habla una lengua determinada debido a su origen étnico, familiar o cultural, pero que no necesariamente ha adquirido esa lengua de manera formal o sistemática. Su exposición a modelos de lengua puede variar mucho por lo que “habla o al menos comprende el idioma y que es, hasta cierto punto, bilingüe” (Valdés, 2001: 38). Esta falta de exposición y práctica constante puede llevar a que los HHs tengan habilidades lingüísticas limitadas o menos desarrolladas en comparación con hablantes nativos monolingües o residentes en países donde esa es la lengua mayoritaria. Es importante destacar que los HHs son diversos en cuanto a su nivel de competencia lingüística. Cuando poseen habilidades limitadas, generalmente cuando no han recibido instrucción formal en la lengua de herencia, suelen requerir esfuerzos adicionales para mantener o mejorar su competencia en este idioma.

Además de las iniciativas de doble escolaridad en los lugares en los que hay un número alto de inmigrantes hispanohablantes (Escuelas ALCE, *Scuole paritarie* italianas, entre otras), la mayor parte de los hablantes de herencia que no viven en las metrópolis no acceden a aulas dedicadas en donde todos los estudiantes se escolaricen en la lengua de herencia. En el contexto europeo los HHs se integran en las clases de aprendizaje de español como lengua extranjera (ELE), donde son solo uno o dos por grupo (Ainciburu et ál., 2022). A este tipo de aulas en las que los HHs son minoría nos referiremos con la etiqueta “clases mixtas” (Bayona y García-Martín, 2023).

En las clases mixtas los HHs tienen una condición de diversidad identitaria y lingüística. En teoría esa diversidad podría generar una discriminación positiva en las clases de lengua, ya que el estudiante “sabe más” y puede presentarse como guía en el aprendizaje cooperativo. Los estudios comparados en el contexto europeo, verdaderamente escasos, nos muestran ese tipo de discriminación negativa existe (Ainciburu y Buttazzi; Ainciburu et ál., 2022).

Esta investigación presenta, por un lado, los roles asignados por los docentes a los HHs (que la investigación previa propone como pertinentes a su presencia de los HH en clases mixtas), y por otro, las dinámicas que la corriente de innovación docente por inclusión y reconocimiento identitario propondría como mayormente adecuadas. Este estudio muestra la experiencia de llevar a la clase actividades con pedagogía diferencial y extrae datos de preferencia a partir de cuestionarios *a posteriori*.

2. LA DINÁMICA DE LOS HHS EN LAS CLASES ELE

Según la investigación previa, los HHs vienen constantemente etiquetados y comparados con los nativos monolingües o con el docente, más que los estudiantes de lengua extranjera. En el primer caso para hablar de sus competencias limitadas y en el otro para abrir la sospecha de una pretendida ventaja en el aula. Así lo explican Leeman y Serafini (2021) en el caso de los HHs hispana en Estados Unidos:

La expectativa de que los latinxs hablen español "naturalmente", junto con la construcción simultánea de los estudiantes HL como deficientes por no hablar el estándar monoglósico, forman una sorprendente paradoja ideológica. Por un lado, se compara tácitamente a los hablantes de HL con hablantes nativos monolingües educados y se les considera deficientes. Por otro lado, como se considera que ya hablan español, a veces se les acusa de matricularse en un programa de enseñanza bilingüe, en clases de español, solo para obtener "un sobresaliente fácil" (Redouane, 2017; Urciuoli, 2008). Estas nociones simultáneas y contradictorias sobre los hablantes de HL (es decir, que su español no es lo suficientemente bueno y a la vez demasiado bueno) les ponen en un doble aprieto: se les considera encuentran lingüísticamente deficientes pero se les juzga negativamente si se matriculan en cursos de español para "mejorar" (Leeman y Serafini, 2021: 2-3).

Los cuatro puntos que alimentan la paradoja y que suelen marcarse con relación a estas competencias limitadas son:

1. La ausencia de instrucción formal en la lengua de herencia. Aunque los HHs tienen cierta familiaridad con el idioma, es posible que no hayan recibido instrucción formal en gramática, vocabulario y otras áreas lingüísticas. Esto puede hacer que les resulte difícil comprender las reglas y estructuras del idioma objetivo cuando se enfrentan a ellas en un entorno de aprendizaje formal.
2. Las diferencias entre el registro que se utiliza en el aula (o se requiere en las tareas) y el uso cotidiano. Los HHs pueden estar más acostumbrados a un registro informal o coloquial del idioma, utilizado en el ámbito familiar o comunitario. Sin embargo, las clases de lengua extranjera generalmente se enfocan en un registro más formal, académico o profesional. Esta discrepancia puede generar dificultades para adaptarse al nuevo registro y para comprender textos escritos o discursos más formales.
3. La pérdida de habilidades receptivas. Si los HHs no han tenido muchas oportunidades para practicar la producción oral y escrita. Como resultado, pueden sentirse menos cómodos y seguros al expresarse activamente en el idioma objetivo.
4. La percepción de pertenencia a una variedad diferente a la del aula. Algunos HHs pueden sentirse menos motivados para aprender el idioma objetivo en un entorno de aprendizaje formal debido a la falta de conexión emocional o cultural con sus pares.

Estos cuatro factores se traducen en diferentes roles que el estudiante asume en el aula mixta, ya sea porque el docente así lo planifica o según surge espontáneamente en la dinámica de clases. Según la investigación previa que reseñamos en la Tabla 1, teniendo en cuenta que no contamos con estudios europeos y la bibliografía se refiere a clases mixtas de ELE en EE. UU.

TABLA 1. *Papeles que asume un estudiante de herencia en el aula mixta con estudiantes de ELE (elaboración propia)*

Papel	Característica del rol	Investigaciones para la categoría
Es un modelo de lengua	Se pide al HL que lea en voz alta o exponga para que el resto de los alumnos imiten o presten atención a su pronunciación	Lacorte y Canabal, 2006; Al Masaeed, 2014; Belpoliti, 2017; Asención-Delaney, 2020; Henshaw, 2022.
Proporciona material lingüístico amplio (input)	Los HL proveen input oral o escrito en español para que el resto de los alumnos hagan una tarea o respondan a preguntas	Asención-Delaney, 2020
Provee alternativas léxicas	Se les pide que proporcionen palabras o expresiones lingüísticas de uso frecuente en su variedad del español o que expliquen su significado.	Félix, 2009; Randolph, 2017; Asención-Delaney, 2020.
Actúa como informante cultural	Describen los productos, prácticas y perspectivas de su grupo cultural de herencia hispana	Al Masaeed, 2014; Russell y Kuriscak, 2015; Asención-Delaney, 2020;
Señala la adecuación pragmática	Comentan el adecuado contexto de uso para determinadas expresiones o formas lingüísticas	Asención-Delaney, 2019
Es traductor	Traduce instrucciones o información proporcionadas en español al inglés y puede señalar el equivalente en español de una palabra o expresión en inglés	Felix, 2009; Reznicek-Parrado, 2023.
Asume el encargo de ayudante	Tutoriza a los estudiantes que tienen problemas en la clase	Bowels & Montrul, 2014; Russell & Kuriscak, 2015; Belpoliti, 2017; Henshaw, 2022.

A estos roles se había referido Asención-Delaney (2020) como resultado de la recogida de datos de cuestionarios de veintidós profesores que impartían cursos de primer ciclo en un programa universitario de español en el suroeste de EE. UU. Se trataba de clases mixtas con estudiantes ELE y hablantes de herencia. Además de los datos de identificación de los informantes, la herramienta de toma de datos constaba de 25 afirmaciones que podían calificarse en una escala Likert de cuatro posiciones. Esas afirmaciones se modificaron a partir de los estudios previos y proporcionaron información acerca de los diferentes ítems, por ejemplo, “Pido a los HL que proporcionen input oral en español -opiniones, descripciones, comentarios, historias, etc.- para promover la comprensión auditiva entre sus compañeros L2. (Proveedor de input)” o “11 Durante el trabajo en parejas o en grupo, pido a los alumnos de HL que ayuden/tutoricen a sus compañeros de L2. (Tutor/ayudante)”.

Si bien el constructo usado por Asención-Delaney (2020) parece bien articulado en las categorías, el cuestionario no se validó y no hay una explicación acerca del peso de las variables. Así sucede que algunas categorías tengan dos afirmaciones que considerar y otras tengan una sola. Es cierto que luego los datos se proveen como medias y desviaciones desagregadas para cada pregunta, pero a ese punto la posibilidad de

procesar los datos en un coeficiente general se reduce. Por otra parte, la autora no explica por qué existe una marcada diferencia entre opciones que se engloban en una misma categoría. Así, por ejemplo, el HH puede brindar input para promover la comprensión auditiva o la lectora de sus compañeros, en dos alternativas diferentes, y obtener resultados con medias más o menos similares, pero desviaciones que podrían ser significativas. La investigadora concluye que no hay pruebas que apoyen la creencia de que los profesores asignen a los HL el papel de proveedores de input en el aula mixta, mientras que frecuentemente se les asigna el de tutor, traductor, informador pragmático y modelo lingüístico. Esta actitud por un lado valida las variedades lingüísticas de los HL en la clase y coloca a los HH como expertos en el aula, mientras que, por otra, sobre todo cuando el nivel de los HH es alto, estas funciones podrían inhibir los objetivos de los estudiantes de seguir estudiando en su lengua materna.

El estudio ya mencionado Asención-Delaney (2020) puede colocarse en la perspectiva de dos estudios más recientes (Henshaw, 2022; Reznicek-Parrado, 2023). En el estudio de Florencia Henshaw (2022) participaron 108 estudiantes universitarios de ELE (76 mujeres y 32 hombres) y 42 estudiantes de HH (34 mujeres y 8 hombres), provenientes de situaciones de inmigración muy diferentes, algunos hijos de matrimonios mixtos y otros no, incluso con aprendizaje secuencial del inglés a 4 años. Ambos grupos, al momento de ingreso en la Universidad, habían cursado varios años de Español durante la formación primaria y secundaria. Los resultados mostraron que los alumnos de HH se sentían más cómodos y menos intimidados cuando se emparejaban con un compañero de mayor nivel que ellos, mientras que en el caso de los alumnos de ELE les ocurría lo contrario. Estos resultados sugieren que las necesidades afectivas de los alumnos de ELE y de HH podrían satisfacerse mejor ofreciendo cursos separados. Henshaw (2022) admite que para muchas instituciones tener cursos dedicados no es viable por lo que sugiere que los profesores podrían ayudar a satisfacer las necesidades afectivas de los estudiantes de ELE y de HH con una encuesta previa, en modo de tener en cuenta sus preferencias con respecto a trabajar con compañeros de mayor y menor dominio a la hora de formar grupos. Los alumnos de HH

mostraban cierta resistencia a asumir el papel de "experto", no solo por la falta de oportunidad de aprendizaje que percibían, sino también porque la presión de enseñar a otra persona aumentaba sus propias inseguridades lingüísticas. Estos resultados parecen contrastar con muchos de los estudios citados por Asención-Delaney (2020) y especialmente el de Dones-Herrera (2015), quien relevó que la oportunidad de ayudar a sus compañeros de clase era una de las razones por las que la mayoría de los estudiantes de HH en su estudio estaban a favor de las clases mixtas. Una posible explicación de esta discrepancia podría residir en el nivel y el enfoque de los cursos. Los estudiantes HL del estudio de Dones-Herrera (2015) estaban en clases de español de nivel inicial, mientras que los participantes del estudio Henshaw (2022) estaban en cursos de gramática y composición de nivel superior.

La segunda pregunta de la investigación indagaba sobre las actitudes de los estudiantes de HH y L2 hacia los cursos mixtos, frente a los separados. Los resultados obtenidos coinciden con estudios anteriores en el sentido de que, en general, la mayoría de los alumnos valoraban positivamente las clases mixtas, por diferentes razones:

- Los ELE, como oportunidad de ampliar su vocabulario, conocer diferentes dialectos y recibir ayuda con las tareas (en coincidencia con Campanaro (2013), Burgo (2016) y Edstrom (2007). Al mismo tiempo, aunque reconocieron que la presencia de estudiantes de HH les hizo más conscientes de las deficiencias en sus propias habilidades comunicativas.
- Los HH expresaron la preferencia por cursos dedicados en un tercio de la muestra, como en estudios previos (Campanaro, 2013; Bowles y Montrul, 2014). La conveniencia de seguir un curso mixto parece ligada a la posibilidad de obtener una buena nota, mientras que los HH no parecen sentir que hayan aprendido mucho.

Creemos que en estos dos puntos centrales para los HH, el sentir que su presencia puede intimidar a los estudiantes ELE y que finalmente no hay aprendizaje lingüístico, pueden atentar contra la lógica del trabajo cooperativo en las aulas mixtas. Claramente esto dependerá como

señalado del nivel de los HH. Consideremos que en las aulas europeas institucionales de primaria y secundaria es muy común que los cursos estén planificados en base a los niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) y sigan la secuencia clásica “A1, A2, ...”, dependiendo de las horas semanales asignadas. Es muy probable que los HH tengan un nivel muy superior al de los compañeros. No tenemos datos empíricos ciertos, pero los estudios previos indican que el nivel de habla de los HH europeos es más alto que el de los estudios estadounidenses. Una diferencia mayor induce al docente a usar al HH como modelo, pero es posible que no juegue a favor de su integración en el aula.

3. DIVERSIDAD ENTRE EL ESTUDIANTE HH Y EL ELE

Es evidente que el rol que asumen los hablantes de español de herencia es diferente cuando el docente es de lengua materna española o inglesa, cuando habla su misma variedad dialectal (o no), o cuando él mismo es un HH. Sin embargo, queda claro en las investigaciones ya reseñadas que colocar al HH solo como modelo lingüístico es una actitud que no hace que alimentar tres dinámicas negativas:

- Se subraya el aspecto por el que el estudiante marca una diferencia en la clase;
- Los compañeros sienten que el esfuerzo requerido en sede de evaluación no es equitativo;
- El HH no tiene casi nada que aprender en términos lingüísticos.

En este sentido se evidencian las dinámicas dentro y fuera del aula que han llevado a superar estas tres dinámicas negativas y se han revelado exitosas. Se basan en dos acciones de planificación alternativas: la anulación de la diversidad y la gestión efectiva de la diversidad.

GRÁFICO 1. *Dinámicas positivas en el aula mixta.*



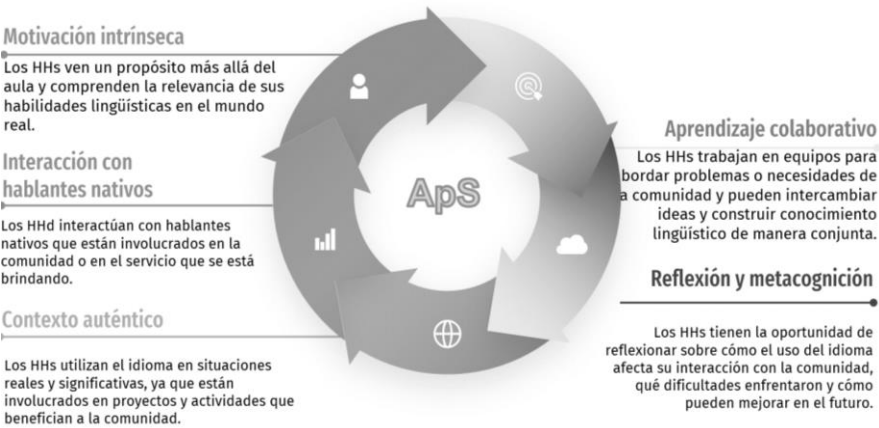
Respecto al primer tipo, los cursos de español en EE. UU. de los últimos años, gracias al crecimiento de la población hispana, han podido convertirse en aulas dedicadas. La planificación de cursos para HH es una realidad que responde a esa lógica de pedagogía identitaria que reclaman los lingüistas críticos. Los términos de descolonización provenientes de la sociología latinoamericana han penetrado el estudio de la historia de los pueblos nativos y de sus lenguas fuera de la lógica del Norte cultural (EE. UU. y Europa), y han llevado a los docentes a planificar cursos que se centran en la reconstrucción simultánea de la identidad como HH o de su competencia en lengua española. Así, los contenidos culturales (historia de las migraciones, el proceso de racialización, la subalternidad respecto al inglés, las dinámicas de autoexclusión de la vida social, entre otros) se unen críticamente a la expresión lingüística en planificaciones que no siguen el paradigma adquisicional clásico de los estudiantes ELE (Leeman, Rabin y Román-Mendoza, 2011; Leeman y Serafini, 2021; Ainciburu y Gómez, 2022)⁷.

Paralelamente el aprendizaje por servicio (ApS) es una metodología educativa que combina la adquisición de conocimientos y habilidades con el servicio a la comunidad (Leeman y Serafini, 2021; Morales

⁷ Comúnmente los estudiosos lamentan la imposibilidad de obtener muestras de lengua de HH en presentaciones orales. Esto puede solucionarse accediendo a corpus dedicados en abierto, como el reciente CorPA-ELH de Eva Gómez García en la herramienta Transfer-LAELE (<https://corpusnebrija.proyectoemilia.es/corpus/>).

Santibáñez, 2022). En el contexto del aprendizaje de idiomas, el ApS puede tener varias características que promueven el desarrollo del aprendizaje lingüístico de manera efectiva. Algunas de estas características se pueden ver en el Gráfico 2.

GRÁFICO 2. *Dinámicas positivas en el aula mixta (elaboración personal).*



El ApS en el contexto del aprendizaje de idiomas proporciona un marco que fomenta la aplicación práctica del idioma en situaciones reales, la interacción con hablantes nativos, la motivación intrínseca, el aprendizaje colaborativo y la reflexión metacognitiva. Estas características contribuyen a un aprendizaje lingüístico más significativo y efectivo. Las investigaciones más recientes lo proponen como una técnica verdaderamente inclusiva, tanto en comunidades como en la Universidad (Llompart-Esbert y Masats, 2023).

En el panorama general de los estudios sobre las dinámicas de ApS en la Universidad pero fuera de clases, la investigación de Reznicek-Parrado (2023) analizó el lenguaje de un grupo de seis hablantes de español que trabajan como tutores de otros hispanohablantes en un contexto académico autónomo no presencial. Dado el material utilizado la investigación destaca por una metodología de observación directa con toma de

notas de campo durante actividades de *translanguaging*⁸. El análisis por categorías axiales del translenguaje de los tutores en la interacción entre iguales muestra que los tutores traducen con objetivos pragmáticos particulares con dos objetivos generales concretos, ambos basados en el éxito académico del tutorado: el desarrollo de la alfabetización académica y la construcción de la comunidad. En relación con este primer objetivo las prácticas de alfabetización de los tutores muestran que los tutores ofrecen como apoyo académico una información "privilegiada" sobre el acceso a la información en línea, la aplicación a la escuela de posgrado, sobre cómo utilizar el sistema de gestión del aprendizaje del curso, etc. Se posicionan así como expertos, a veces adoptando una posición similar a la de un instructor, sobre todo cuando median en tareas específicas orientadas a la escritura (tales como la redacción de un texto instruccional o la revisión de una redacción). En relación con el segundo objetivo de construcción de comunidad, los tutores traducen para reflejar cómo en la mejora de las experiencias académicas de sus alumnos, al tiempo que promueven su bienestar personal. La tutoría resulta una oportunidad para construir una comunidad de hablantes que comparten experiencias personales y académicas particulares. Los tutores promueven objetivos de empatía académica para que los estudiantes expresen sus frustraciones, retos y temores sobre sus trayectorias de aprendizaje en el aula y alientan a prácticas de alfabetización que tengan el objetivo de comunicar la pertenencia a una comunidad, ya que se posicionan como afines.

Reznicek-Parrado (2023) sugiere que la investigación crítica futura en contextos de herencia española debe problematizar el contexto sociocultural que rodea la experiencia comunicativa de los HH, especialmente en lo que se refiere a su realización fuera del contexto tradicional del

⁸ El *translanguaging* es una práctica lingüística con implicaciones tanto sociolingüísticas como psicolingüísticas y también un enfoque de la enseñanza, en el uso que le da Reznicek-Parrado (2023). El nombre, que hemos optado por no traducir aquí, deriva del galés 'trawsieithu' (acuñado por Cen Williams y traducido al inglés por Colin Baker, 2011). La técnica de enseñanza a la que se refería el término galés implicaba que los estudiantes tuvieran que alternar idiomas en determinadas actividades, por ejemplo, al cambiar entre el lenguaje receptivo y el productivo: leer en inglés y escribir en galés, etc. Podría traducirse como "mediación lingüística" en esta ocasión.

aula. Y lo que es más importante la incorporación de las prácticas de alfabetización en lengua de herencia como esenciales para la definición del estudiante HH permite la distinción entre las prácticas de alfabetización del HH que tienen el potencial de dar a los estudiantes las destrezas y conocimientos que necesitan para alcanzar sus aspiraciones. Este estudio aporta información a los marcos pedagógicos de la lengua patrimonial a la luz de la instrucción equitativa y señala la necesidad de cambiar las prácticas de alfabetización de la escuela para reflejar la gama de repertorios cotidianos y translingües que los HH ya traen al servicio de su propio aprendizaje académico.

Hemos cerrado estas reseñas con el trabajo de Reznicek-Parrado (2023), porque muestra los beneficios del ApS en un contexto en el que normalmente no se desarrolla. Las experiencias de trabajo con nativos en ONGs o en la Universidad tienen en común que se realizan entre nativos, por lo que la condición de experto lingüístico resulta menos importante y la que refuerza al HH es la de líder en el grupo de trabajo. Paralelamente, el contexto es exactamente el de una tarea comunicativa, hablando desde el punto de vista pedagógico: a. el centro del aprendizaje es el estudiante, b. hay vacío de contenido y, por tanto, necesidad de comunicar, c. el foco de la tarea es la actividad propuesta y no la lengua y d. el contexto es auténtico.

De estos dos tipos de aprendizaje podemos evidenciar aspectos positivos, sin embargo, es un hecho que necesitan que el HH esté en un grupo de pares lingüísticos en lo que negociar la propia identidad no asume los valores que tiene en la clase mixta, en las que el borrado identitario no existe ni es deseable. En clases mixtas, pueden usarse las lógicas de la programación de trabajo cooperativo, ya referidos en la reseña del trabajo de Henshaw (2022) o los protocolos híbridos. Dado que el segundo tipo de programación es el que presentamos en la experiencia y que se trata de una metodología más novedosa en el ámbito, la presentamos en el siguiente apartado.

4. UN PROTOCOLO DIFERENCIAL PARA AULAS MIXTAS

Paola Guerrero-Rodríguez (2022) sostiene que para obtener un comportamiento antidiscriminatorio en las clases se debería:

- Discutir los recursos utilizados para expresarse, en especial, las unidades léxicas que implican mensajes racistas y despectivos más o menos encubiertos, en las dos lenguas en contacto. Esto debería inducir a un “aprendizaje transformativo” (pg. 18), ya que los resultados o comportamientos deseados de los estudiantes deberían incluir no sólo el uso “preciso” de las estructuras lingüísticas, sino también la capacidad de transmitir mensajes antidiscriminatorios en la lengua meta/ o de herencia.
- Utilizar técnicas de cuestionamiento, esto es, “enseñar preguntando” (pg. 19). En el contexto del aula de idiomas, las preguntas no sólo deben buscar respuestas correctas o incorrectas (es decir, preguntas convergentes), sino también “animar al alumno a reflexionar sobre los efectos de sus elecciones lingüísticas en su primera, segunda y/o de herencia, y a cuestionar las desigualdades sociales representadas en su discurso” (pg. 20).
- Evaluar el lenguaje, no las opiniones. En el aula de idiomas, el input auténtico puede contribuir a tener una visión más profunda de la cultura meta o de herencia y a frenar la propagación de estereotipos y generalizaciones sobre la cultura meta.

Nuestra objeción es que para los dos primeros puntos la explicitación de las ideologías no siempre es responsabilidad del docente y que no esta metodología no puede aplicarse en clases de cualquier edad con la misma fluidez. Parece que los apelativos discriminatorios pueden discutirse desde la infancia, mientras que es posible que lo mismo no pueda decirse de una intensificación de la actividad de metareflexión. Claramente además, si se evalúa el lenguaje del estudiante y no sus opiniones, lo cual parece perfectamente convincente, parte del trabajo de apertura mental de los dos primeros puntos parece desvanecerse.

Como se ha dicho en el punto anterior, sabemos que una autopercepción de la identidad positiva ayuda al hablante de herencia a expresarse y

probablemente mejorará su posición en la dinámica de una clase mixta, pero su competencia lingüística ¿mejorará?

En términos generales se considera que un hablante realiza actividades de mediación lingüística cuando facilita la comunicación entre dos o más personas que hablan diferentes idiomas. Esta actividad puede tener lugar en diversos contextos, como reuniones internacionales, negociaciones comerciales, servicios de traducción, interpretación, entre otros.

Para preparar un protocolo que tenga en cuenta la condición tanto de los HHs como de los ELE en un aula mixta, nos guían dos premisas: el HHs debe realizar una mediación permanente (identitaria, cultural, de rol) en este tipo de cursos y tiene que aprender lengua, porque ese es el objetivo final. Programar un curso completamente diferente no es deseable para la mayoría ELE ni para el docente, del que se requiere un buen conocimiento del Plan curricular del Instituto Cervantes (en adelante, PCIC) y un agravio de trabajo extra.

Los pasos para una unidad programar una sesión de trabajo por tareas, en base a los criterios ya enunciados, serían:

1. Preparar **input diferenciado** que respete el modelo de estudiantes HH y ELE. Esto es muy simple tanto para las formas escritas como orales y basta hacer que los estudiantes trabajen sobre un mismo tema. Si los estudiantes tienen como objetivo la función “ofrecer alternativas”, por ejemplo, y los estudiantes ELE son A2 y los HH tienen un nivel superior, es posible trabajar con la misma función y patrones gramaticales y sintácticos diferenciados. Las funciones en el PCIC se repiten en los diferentes niveles. La planificación mayoritaria seguirá la base del nivel de clases, mientras que la del HH seguirá la propia.

FIGURA 1. Funciones comparadas por niveles en el PCIC.

A2	C1
1.2.1. Proponiendo alternativas [v. Funciones 3.4., Gramática 14.2.] ¿Prefieres... o....? ¿Prefieres este o aquel? ¿Qué /Cuál...: ... o....? ¿Qué prefieres: ir al cine o ver un video?	1.2.1. Proponiendo alternativas ¿... o, por el contrario, ...? ¿Debo modificar los criterios o, por el contrario, seguir en la misma línea? [v. Tácticas y estrategias pragmáticas 1.2.1.]

En realidad la tarea se presenta muy simplificada si se utiliza un manual de clases, porque el tema, el material que proporciona el input básico y su función están ya seleccionados para los ELE y el/la docente busca solo la alternativa adecuada para los HHs. Si bien puede crearla, se encuentran alternativas en la red o en manuales graduados.

2. Prever entre un 25 y un 30% de dinámicas **diferenciadas**. Por ejemplo, cuando el manual incluya ejercicios individuales (o parejas o pequeños grupos en clases haya HHs suficientes para imponer esta forma de trabajo). Así, por ejemplo, si el manual considera que a la escucha de un audio sobre la presentación de un piso para alquilar, los estudiantes de A2 responderán aislando información, como en la Figura 2, los HHs pueden ser los propietarios de ese apartamento y decidir cómo se presenta en un tablón de alquileres de la Universidad (se dice siempre que los HHs necesitan más ejercicios de escritura, porque ya son fluentes en el habla).

FIGURA 2. Ejemplo de comprensión auditiva de nivel A2 (manual Con dinámica, p. 90)

8 Jacqueline ist neu in der Stadt und sucht eine Wohnung. Zuerst ruft sie die Cousine einer Freundin an.

Höre den Dialog und vervollständige die Karteikarte von Jacqueline mit den Daten der freien Wohnung. Erhält sie Informationen über alle Punkte, die sie interessieren? 🎧 ?

Dirección:	
Metros cuadrados:	
Habitaciones:	
Muebles:	
Calefacción y aire acondicionado:	
Transportes:	
Precio:	
El precio incluye:	

3. Realizar **tareas finales en las que el HH negocie el significado** y adapte los exponentes lingüísticos, como lo haría un nativo con un extranjero en una interacción real. Por ejemplo, en el audio de nivel A1 propuesto por Virtudes González Rodríguez en el libro Con Dinámica (CD1, 51) donde una secretaria española habla con una estudiante ELE alemana. El intercambio esa negociación del significado por proximidad y sinonimia como:

- ¿Tu fecha de nacimiento?
- ¿Cómo?
- A ver... ¿el día de tu cumpleaños es...?

4. Preparar **baremos diferenciados** de modo que los estudiantes ELE tengan claro que no comparten evaluación con los HHs y que los objetivos lingüísticos están debidamente controlados a nivel de esfuerzo. Los baremos respetarán las funciones y los exponentes seleccionados en el punto 1.

5. ESTE ESTUDIO: APLICACIÓN DE UN PROTOCOLO DIFERENCIAL

Durante el segundo semestre del año académico europeo 2022-2023 e propusieron dos actividades, una tradicional (con la dinámica propuesta por el plan de clases) y una que incluía las variaciones del protocolo híbrido en el 30 % de las actividades y la tarea final con roles asignados, de modo que el HH debiera realizar una tarea de mediación.

El protocolo se implementó en doce clases de ELE de escuela media (264 estudiantes de 13/14 años) en Italia, Francia y Alemania. En todas había uno o dos HHs de la misma edad (19 en total), con padre y madre o madre hispanohablante. No hay hijos de padres hispanohablantes en matrimonios mixtos por casualidad, sin intencionalidad por parte de la investigadora. Se hicieron test generales y resultó que los HHs aprobaban con más del 70% de respuestas correctas el nivel B2⁹, por lo que las tareas solicitadas en su caso son de nivel C1.

Siguiendo la lógica descrita en el apartado anterior se variaron los modelos y las consignas de las actividades. Se partió de la unidad modelo *¿Has estado alguna vez en Perú?*¹⁰ de Federico Escudero Álvarez, por ser un material de autor de uso libre y porque los cursos que se utilizaron como experimentación piloto no utilizaban el mismo manual. Los estudiantes utilizaron esta unidad en los meses de marzo, abril o mayo del 2023, dependiendo de cuándo el manual que seguían incluía el uso de verbos de cambio y condicionales. La duración teórica prevista por el autor era de 25 minutos, pero en todos los casos la dinámica con movimiento en el aula y búsqueda de fuentes en la web se realizó en la hora de clases. Evaluación y cuestionarios se realizaron en los 10 primeros minutos de la clase sucesiva.

Respecto a los cambios realizados en la planificación diferencial, por ejemplo, los estudiantes ELE vieron el video Marca Perú con subtítulos en su móvil y realizaron el ejercicio correspondiente (1.1 en el pdf del enlace). Mientras se previó que el/los HH/s escribiera/n un mensaje

⁹ https://examen.es.cervantes.es/sites/default/files/dele_b2_modelo0.pdf

¹⁰ https://www.todoee.net/sites/default/files/actividades/federico_peru.pdf

explicando cómo habrán cambiado sus compañeros (dos renglones por persona: “*XXX se ha ido a estudiar a California y allí se ha puesto más alternativa*”, “*Se ha hecho vegana y estudia los mantras hindúes del siglo XVI*”, entre otros). Cuando los ELE habían realizado la tarea 2, el/los HH repartió/eron unos papelitos explicando cómo creía/n que los compañeros/as serían dentro de 20 años. Cada uno leyó la previsión y a turno se paró al lado de la persona que suponía que describía su papelito. El/los HH decía/n si la elección era correcta y se “liberaba” del mensaje. Si no lo era, en cambio, volvía al final de la cola de turnos hasta que cada uno se quedara con el mensaje que lo describía. La actividad 3 se realizó como pautada y sin cambios diferenciales.

En la actividad final, se pensaron grupos de cuatro estudiantes ELE que organizaron un día de actividad que eligieron entre los formatos alternativos (turismo cultural, ecoturismo, de salud, deportivo y de aventura, gastronómico o de sol y playa). Algunos grupos eligieron el mismo tipo de actividades y las programaron indicando el lugar, tipo de estancia, etc. como indicado en la consigna de la actividad. Mientras se realiza la actividad, el HH estudió todas las páginas a disposición en el portal informativo indicado¹¹. En la simulación final, los estudiantes ELE (clientes) presentaron su día de actividades y el/los HH/s (agentes de turismo) les dio/eron una alternativa, negociando los intereses del grupo.

Una vez terminada la simulación, los ELE compilaron el itinerario teniendo presente el mapa final y la ruta más corta (actividad B1 sin variación respecto al libro), mientras que el/los HH trabajaron en un informe escrito que hablaba de preferencias y elecciones. Los HHs produjeron textos de nivel superior, con uso de tiempos verbales y formas sintácticas de B2-C1. La docente corrigió esos informes sucesivamente y se leyeron solo dos en la clase siguiente. Un ejemplo de los textos producidos:

Yo pensé que María en 10 años se habría convertido en vegana y estudiado el hinduismo, porque le encantan esas cosas alternativas, de California girl. Su meta preferida hubiera sido Nazca, para descubrir los animales-guía, como en Harry Potter.

¹¹ <https://peru.info/es-pe/>

Posteriormente, todos los estudiantes respondieron a una pregunta de evaluación de la actividad (5 minutos y redacción libre). Se pretendía saber si los estudiantes consideraban justo que parte del protocolo y la evaluación fuesen diferenciales para los HHs. Los resultados categorizados por la investigadora para los estudiantes ELE y los HHs se muestran en la Tabla 2.

TABLA 2. Porcentaje de respuestas por la preferencia del protocolo diferencial y por la evaluación diferencial de los estudiantes HHs. (elaboración propia).

Respuestas	Preferencia por el protocolo diferencial		Preferencia por la evaluación diferencial	
	ELE (n=245)	HHs (n=19)	ELE (n=245)	HHs (n=19)
<i>Sí</i>	91	78	100	87
<i>Más sí que no</i>	7	19	0	13
<i>Más no que Sí</i>	2	3	0	0
<i>No</i>	0	0	0	0

Los estudiantes muestran una preferencia marcada por las actividades colaborativas con mediación del HH. Los estudiantes ELE han considerado justo que se evalúe en modo diferente a los HHs. Los HHs sienten que “han aprendido español” y consideran positiva la experiencia de líder “experto”.

6. CONCLUSIONES

En este trabajo hemos querido mostrar que los roles tradicionales asignados a los estudiantes de español herencia en clases mixtas ELE pueden superarse acudiendo a una planificación que modifique el enfoque post-comunicativo sin desvirtuarlo, con la ayuda de técnicas activas, inclusivas y de mediación. Los estudiantes muestran apreciar claramente el tipo de rol que se le otorga a los compañeros HHs en clase. Nos parece que no es ignorando que tienen algo diferente o poniéndolos como muestra de lengua pasiva que se logra utilizar productivamente su condición identitaria y lingüística en clases de español. Paralelamente, una evaluación diferencial se muestra más justa, no solo desde la perspectiva de los estudiantes ELE, sino mayoritariamente para los HHs.

Es posible que para los docentes la planificación diferencial sea un agravio de tiempo y de esfuerzo en el conocimiento de la progresión de aprendizaje señalada por los documentos de referencia. Lo que se pierde en planificar, sin embargo, se gana en integración del grupo de estudiantes y tangencialmente en el de los padres que conceden el permiso para la diferente gestión lingüística de sus hijos.

Necesitaríamos que se invirtiera en documentos de referencia específicos, diferentes a los del PCIC y en la formación de docentes de ELE, única alternativa en el contexto europeo para lograr superar la paradoja educativa en la que se encuentran los HHs (Leeman y Serafini, 2021: 2-3).

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta investigación se integra en el Proyecto “La emoción en el aprendizaje del español como lengua adicional y en la comunicación bilingüe en contextos de migración”, concedido a la Universidad Nebrija por el Ministerio de Ciencia e Innovación (PID2022-138973OB-C22).

8. REFERENCIAS

- Ainciburu M. C., y Buttazzi, I. (2020). Factores afectivos, identidad y discriminación étnica en el rendimiento universitario de estudiantes europeos con español de herencia. En Planelles, M., Foucart, A. y Muñoz Liceras, J. (Eds.), *Perspectivas actuales en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales*. Thomson Reuters Aranzadi.
- Ainciburu, M.C., González Rodríguez, V., Navas Méndez, A, Tayefeh, E. y Vázquez, G. (2009). *Con dinámica. Competencias y estrategias, Spanisch A1-A2-B1-B1+*. Frankfurt: Klett.
- Ainciburu, M. C. y Gómez García, E. (2022). “La apreciación de la diversidad lingüística en las clases de español de herencia para promover el desarrollo de la conciencia crítica de la lengua”. En Villayandre Llamazares, M. y Martínez Gavilán, M. D. (Eds.) (2022). *Creatividad, innovación y diversidad en la enseñanza del español como LE/L2*. Actas del 31.er Congreso Internacional de ASELE (pp.120-136). Universidad de León.

- Ainciburu, M.C, Buyse, K., González Melón, E. y Gallego-García, M. (2022, 29-30 de septiembre). La identidad de los estudiantes de lengua española de herencia europeos: de “expertos” a “molestas en clase”. I Simposio Internacional de Lengua, Emoción e Identidad. Facultad de Humanidades, Alcalá de Henares.
- Asención-Delaney, Y. (2020). Roles Assigned to Heritage Learners in Beginner Spanish Mixed Classes. *Cuadernos de Lingüística Hispánica* 36, 135-153. <https://doi.org/10.19053/0121053x.n36.2020.11230>
- Bayona, P. y García-Martín, E. (2023). *Second Language and Heritage Learners in Mixed Classrooms*. Bristol: Multilingual Matters.
- Bowles, M. y Montrul, S. (2014). Heritage Spanish speakers in university language courses: A decade of difference. *ADFL Bulletin*, 43(1), 112-122.
- Burgo, C. (2018). *Clases mixtas: L2 y lengua de herencia*. Madrid: Arco/Libros.
- Campanaro, T. G. (2013). *Spanish heritage speakers and second language learners in mixed classrooms: Perceptions of students and instructors*. [Tesis doctoral, University of Alberta].
- Edstrom, A. (2007). The mixing of non-native, heritage, and native speakers in upper-level Spanish courses: A sampling of student opinion. *Hispania*, 755-768. <https://doi.org/10.2307/20063610>
- Gómez-García, E. (2023). *CorPA-ELH. Corpus TransferLAELE*, Universidad Nebrija. <https://rb.gy/vgafk>
- Henshaw, F. (2022). Heritage and Second Language Learners' Voices and Views on Mixed Classes and Separate Tracks. En Bowles, Melissa A. (Ed.). *Outcomes of university Spanish heritage language instruction in the United States* (pp. 189-208). Georgetown University Press.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, Madrid, Editora Biblioteca Nueva
- Leeman, J. y Serafini, E. (2021). “It’s Not Fair”: Discourses of Deficit, Equity, and Effort in Mixed Heritage and Second Language Spanish Classes. *Journal of Language, Identity & Education*, 20(6), 425-439. <https://doi.org/10.1080/15348458.2020.1777866>
- Leeman, J., Rabin, L. y Román-Mendoza, E. (2011). Critical pedagogy beyond the classroom walls: Community service-learning and Spanish heritage language education. *Heritage Language Journal*, 8(3), 293-313. <https://doi.org/10.46538/hlj.8.3.1>

- Llompart-Esbert, J., y Masats, D. (2023). La formación del profesorado para la educación lingüística y culturalmente inclusiva: relato de una experiencia de Aprendizaje-servicio en un Trabajo de Fin de Grado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 103-114. <https://doi.org/10.6018/reifop.559471>
- Montrul, S. y Polinsky, M. (Eds.). (2021). *The Cambridge handbook of heritage languages and linguistics*. Cambridge University Press.
- Morales Santibáñez, A. (2022). Revisión sistemática: aprendizaje servicio y desarrollo de competencias lingüísticas orientadas a la traducción. *Revista Educación*, 46(2), 578-594. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47949>
- Reznicek-Parrado, L. (2023). Peer-to-peer translanguaging academic spaces for belonging: the case of Spanish as a heritage language. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 26(2), 131-145. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1799320>
- Valdés, G. (2005). Bilingualism, Heritage Language Learners, and SLA Research: Opportunities Lost or Seized?. *The Modern Language Journal* 89: 410-426. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00314.x>

INNOVAR AL CUADRADO. APRENDIAJE BASADO EN JUEGOS (ABJ) AUNADO CON LA FILOSOFÍA APRENDIZAJE-SERVICIO (APS) EN LA MISMA EXPERIENCIA EDUCATIVA

JORGE DE JUAN FERNÁNDEZ
Universidad de León

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años se han multiplicado las experiencias llevadas a cabo en nuestras aulas en las que, conscientes de lograr una educación más activa y adaptada a las necesidades de nuestro tiempo, introducen diversas metodologías para lograr tal fin. Sin embargo, la explotación de algunas de ellas ha conducido a que en diversos ambientes se hayan convertido en algo rutinario. Sin darnos cuenta, podemos convertir en tradicional lo que para algunos aun resulta innovador. Es en este momento cuando estamos llamados de nuevo a ser creativos y buscar nuevos horizontes que nos permitan seguir presentando una educación eficaz y de vanguardia. Para ello no es necesario volver a partir de cero (como han hecho los creadores de las metodologías), sino que podemos poner en diálogo, en una misma experiencia, dos o más metodologías diferentes. Es el caso de la experiencia que nos ocupa en este capítulo.

1.1. UNA EDUCACIÓN INNOVADORA PARA UN MUNDO CAMBIANTE

La educación no es ajena al movimiento y dinamismo del mundo de hoy, que exige de manera constante la adaptación y la innovación dentro de las formas de educar y las herramientas que se utilizan para lograr su cometido.

Al realizar una observación detenida podemos comprobar cómo las nuevas generaciones están experimentando constantes cambios respecto a

las precedentes. Sin embargo cambiar no significa innovar, pues en muchas ocasiones estas transformaciones han supuesto un ensimismamiento causado por un uso excesivamente individualizado de las tecnologías, rompiendo la capacidad de concentración, de cooperación e incluso de creatividad en contacto con el mundo natural. Pero innovar sí significa cambiar y aplicando esta a la escuela, supone resolver los problemas socioeducativos promoviendo una cultura de calidad. El Ministerio de Educación Nacional de Colombia —MENC— (2013) plantea la innovación como el “pensar críticamente, abordar los problemas desde diferentes perspectivas, crear contextos participativos, disponer espacios diversos para las relaciones docente-estudiante y mejorar las condiciones de los ambientes de aprendizaje” (p. 3).

Innovar en el contexto educativo implica más que introducir las TIC dentro del aula. La innovación educativa convoca ideas, creencias, experiencias contrastadas e interiorizadas desde la crítica reflexiva y la acción (Parra y Agudelo, 2021). Sin restar importancia a la utilidad de las tecnologías en el ámbito educativo, tenemos que afirmar que para innovar no es absolutamente imprescindible introducir herramientas tecnológicas entre el alumnado. Las instituciones educativas tienen una potencialidad innovadora que está oculta, latente en la estructura formal de la organización. En esta línea podemos hablar de lo que Moschen (2008) ha denominado “innovación social” que consiste en generar cambios a nivel de las relaciones sociales en su entorno. De esta forma, no solo estaremos potenciando una transformación a nivel personal de cada estudiante al descubrir problemas que pueden ser cambiados de manera creativa, sino que también estaremos dotando de un sentido profundo a las instituciones educativas al poner de relieve su dimensión social.

Los cambios en la educación que introducen las innovaciones han de ser duraderos, con un mínimo de dos años de existencia que permitan sortear los obstáculos iniciales y comprobar mínimamente la eficacia y solvencia de los mismos. De lo contrario, más que de innovación tendríamos que hablar de experiencia significativa con capacidad potencial de convertirse en innovación.

Para que estos cambios innovadores tengan éxito existen una serie de factores que los condicionan (Carbonell, 2001; Abellán y Herrada

2016). Así, entre aquellos que fomentan un desarrollo victorioso desatacan un claustro fuerte y estable, una comunidad educativa dispuesta al cambio, un clima de bienestar, y creación de oportunidades para que las innovaciones se vivan con intensidad. Por el contrario, algunos factores que obstaculizan las innovaciones son el pesimismo y malestar del claustro, las rutinas del profesorado, los efectos negativos de las reformas, y las paradojas del doble currículo.

Una innovación educativa ha de llevarse a la práctica, por lo que su nacimiento ha de tener lugar en los centros educativos más que en la Administración Educativa. De lo contrario, lo único que se garantizará será la dotación de los recursos suficientes y las políticas educativas necesarias para que el profesorado pueda llevar a la práctica la innovación, pero si este no está dispuesto se quedará en un mero esfuerzo ilusorio. Por ello, realizar una innovadora transformación educativa “exige involucramiento cognitivo y afectivo del profesorado, quienes a partir de sus características personales y profesionales pueden diseñar y ejecutar acciones de cambio positivo en el marco de su práctica pedagógica” (Pila et al., 2020, p. 218).

A la hora de innovar en educación, entre las diversas metodologías que se pueden poner en práctica, cobran un especial protagonismo aquellas que revisten un carácter activo, ya que el alumno se convierte en protagonista, involucrándose e interviniendo en su proceso de aprendizaje, mientras que el profesor actúa como mediador. Además, este tipo de metodologías conceden una importancia relevante a la aplicación de los conocimientos en contextos significativos, situándose así en consonancia con los actuales planteamientos de las competencias-clave.

De manera general, a la hora de poner en práctica estas metodologías se hace utilizando una por proyecto. Esto sucede porque nos encontramos aun en un estadio inicial de conocimiento e implementación de las variadas metodologías pedagógicas. Sin embargo, generalizar este modo de proceder repercutiría en detrimento de la educación al reducir sus posibilidades, ya que en un mismo proyecto educativo se pueden poner en práctica diversas metodologías, siempre de manera pautada, organizada y equilibrada. Este hecho supondría subir un peldaño más en el plano de la innovación educativa, multiplicando así las posibilidades

que nos ofrecen las diversas metodologías que en la actualidad se enmarcan dentro de la innovación educativa.

1.2. LA METODOLOGÍA APRENDIZAJE BASADO EN JUEGOS (ABJ)

Los juegos han sido utilizados desde el principio de nuestros días no sólo como actividad lúdica para las personas, sino también como un método eficaz para enseñar a los miembros más jóvenes de la sociedad. Hoy en día, con la cantidad de elementos de entretenimiento de los que disponemos se hace más necesaria su utilización en cualquier situación de aprendizaje si queremos conseguir la atención del educando.

Una de las características del juego es que aísla a las personas que lo practican en un universo aparte donde lo único que importa en ese momento es el juego en sí. Llevado al terreno más teórico de la pedagogía, esto quiere decir que activamos uno de los prerrequisitos del aprendizaje más importante, la atención. Del mismo modo, el carácter recreativo y competitivo del juego sirve de elemento motivador en todo el proceso de enseñanza – aprendizaje. Como afirma Revuelta Moreno (2020), “de una forma lúdica y divertida, mejoran su rendimiento en diversas áreas, como la memoria, la velocidad de procesamiento, la atención, el razonamiento o la capacidad espacial” (p. 133). Teniendo en cuenta todos estos beneficios resultaría ilógico no aprovechar la capacidad didáctica del juego dentro de una clase. Por supuesto, que actuaría como vehículo para acercar lo que queremos transmitir a nuestros alumnos, pero si pretendemos que todo surta el efecto deseado, necesitaríamos una planificación exhaustiva por parte del docente para que los alumnos no se pierdan en un mundo tan abierto como es el del juego.

Existe otra corriente educativa basada en el juego como es la gamificación, si bien difiere del ABJ en que no consiste en utilizar un juego en sí y planificarlo para darle un enfoque pedagógico, sino que más bien sería utilizar características propias de los juegos como las recompensas, beneficios, etc., para motivar también al alumno. Como vemos, en ambos casos los elementos más importantes son la motivación y la atención del alumno, que dado las formas actuales de diversión de los niños y niñas resulta muy importante. Vivimos en una sociedad que inconscientemente busca el estímulo inmediato, promovido por plataformas

actuales como TikTok, X (Twitter) o memes que generan diversión con solo un vistazo. Este es el gran reto de nuestros tiempos en el campo de la pedagogía, no solo para los alumnos de la escuela del Siglo XXI. Se está advirtiendo un claro retroceso en la capacidad de retención de nuestra mente, propiciado por la utilización constante de dispositivos móviles y por la facilidad de recurrir a ellos para comprobar cualquier dato al instante. Todo ello hace que nuestro cerebro no realice grandes esfuerzos para memorizar un dato, ya que lo estamos mal acostumbrando con la información inmediata. Más acuciante si cabe aún, es la disminución del tiempo de atención en una tarea concreta, promovido también por los cambios sociales y tecnológicos que hemos citado en el párrafo anterior. Esta es la guerra actual del docente, competir contra estímulos constantes diseñados para captar la atención del niño y provocarle placer inmediato. Por lo tanto el juego constituye una importante herramienta pedagógica, ya que como afirma Sotomayor-León et al. “los juegos mejoran resultados en el aprendizaje puesto que el niño no lo verá como imposición, sino como una actividad que despierta su interés y lo motiva a realizarla voluntaria y constantemente” (2020, p. 343).

Como vemos, la escuela del siglo XXI se enfrenta a retos en los que las nuevas tecnologías pueden ser un gran aliado, o un temible enemigo. A día de hoy, en el campo de la pedagogía existen grandes controversias al respecto, con unas diferencias para nada nimias. Si bien unos pedagogos abogan por eliminar casi de un plumazo el papel y el lápiz, otros enfatizan en la importancia, para el correcto desarrollo psicológico del niño, de utilizar estos instrumentos sobre todo en edades tempranas. En el ABJ son importantes numerosos factores que le hacen especialmente interesante en cualquiera de estas dos corrientes. La participación activa del alumno, la consecución de una meta o el trabajo en equipo hacen que su atención esté activada en todo momento, pudiendo aprovechar esto para introducir cualquier contenido y trabajarlo mediante el juego que hayamos planificado previamente. Del mismo modo la dinámica de trabajo del ABJ propicia el tipo de aprendizaje significativo que proponía el reputado pedagogo americano David Ausubel, ya que obliga al alumno a acomodar la nueva información con los conceptos que

previamente ya poseía y utilizarlo de manera lógica en el transcurso del juego para conseguir el reto que se nos propone.

Cuando aprendemos y nos divertimos haciéndolo, es como si se abriese en nuestra mente el acceso a los ficheros donde acomodamos y guardamos la información que consideramos relevante. Basta con sentarnos a observar el patio de recreo de cualquier centro de educación primaria para darnos cuenta de los intereses de nuestros estudiantes. En este espacio lúdico los niños se sienten más libres que entre las cuatro paredes de un aula en la que están bajo la observación directa del maestro. Esta “falsa” sensación de no estar bajo vigilancia hace que actúen de manera muy diferente que en el aula y nos permite ver cómo se comportan realmente con sus iguales, sus gustos e intereses o su grado de socialización. Por tanto el recreo se convierte en un buen microscopio a través del cual podemos ir anotando las preferencias de nuestros estudiantes, para posteriormente elaborar una propuesta mediante el ABJ con los datos que hemos ido tomando. Podemos utilizar aquellos juegos por los que se sienten más atraídos y darle el enfoque pedagógico que nuestros alumnos necesiten curricularmente. Cualquier juego tanto de mesa, como físico o interactivo se puede convertir en un agente más del proceso de enseñanza – aprendizaje, siempre y cuando se lleve a cabo con la planificación adecuada. Como hemos señalado, el juego se convertiría en el vehículo a través del cual podemos acceder a la atención, motivación e incluso activación de la memoria de nuestros alumnos.

Otra de las grandes ventajas que nos brinda el ABJ es su carácter transversal e interdisciplinar. Como apunta el DECRETO 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León,

la interdisciplinariedad puede entenderse como una estrategia pedagógica que implica la interacción de varias disciplinas. El aprendizaje interdisciplinar proporciona al alumnado oportunidades para utilizar conocimientos y destrezas relacionadas con dos o más áreas. A su vez, le permite aplicar capacidades en un contexto significativo, desarrollando su habilidad para pensar, razonar y transferir conocimientos, procedimientos y actitudes de un área a otra. (2022, p. 48.396)

Mediante la elaboración de un ABJ podemos planificar situaciones que involucren a diferentes agentes de aprendizaje y diferentes campos de

conocimiento. Al planificar, por ejemplo una yincana, podemos hacerlo elaborando situaciones de múltiples áreas de conocimiento. Solucionando un problema de matemáticas, puedo ir a otra prueba de idiomas mediante obstáculos que pongan a prueba mi capacidad física.

Como hemos visto, la metodología ABJ es muy abierta y nos permite acaparar varios elementos del currículo. Sumado a esto, tener a los alumnos motivados en una tarea es un punto extra que nos va a permitir poder captar su atención durante un período más largo y su carácter significativo va ayudar a nuestros alumnos a desenvolverse en aquellos aspectos más importantes de su vida cotidiana. Por tanto su uso es más que recomendable.

1.3. LA FILOSOFÍA APRENDIZAJE-SERVICIO (APS)

El concepto Aprendizaje-Servicio o “Service-Learning” aparece por primera vez entre 1966-1967 en Estados Unidos, y fue acuñado por William Ramsay, Robert Sigmon y Micheal Hart para describir un proyecto de la Oak Ridge Associated Universities en Tennessee, en el cual se vinculaba estudiantes y docentes con organizaciones dedicadas al desarrollo local (Tapia, 2005).

El ApS, más que una metodología docente o una estrategia de enseñanza, es una filosofía práctica, puesto que pondera las relaciones entre el pensamiento, la acción humana y sus efectos. El hecho de relacionar el trabajo académico con un servicio real a la comunidad, dentro de un marco de reflexión, respeto, reciprocidad y relevancia ética, hacen que esta metodología pueda ser entendida perfectamente, desde una visión pedagógica crítica, como una completa filosofía de vida.

Las raíces del ApS se encuentran en la pedagogía de John Dewey y las pedagogías europeas del siglo XX. “Dewey nos recuerda que la investigación es un elemento esencial en los caminos de formación inicial de educadoras y educadores, porque permite una actitud más consciente hacia la propia práctica y permite el desarrollo de la autonomía y la responsabilidad” (Lotti y Betti, 2019, p. 84).

Como en cualquier proyecto educativo, todos los elementos que se combinan enriquecen al otro, originando una complementariedad entre ellos

que dará lugar a unos resultados con mayor potencial. En este caso, el aprendizaje otorga calidad al servicio, lo que lo separa del voluntariado en el que no se busca la adquisición de una serie de competencias académicas, y, a su vez, el servicio equipa de sentido al aprendizaje aportando experiencia vital y la posibilidad de llevar a cabo aprendizajes mediante la práctica en contextos que demandan servicios reales.

El ApS está edificado sobre una serie de principios pedagógicos, que son la concepción del aprendizaje fundado en la observación, acción y reflexión, partir de problemas reales para la comunidad y hacerles frente desde la experiencia directa, y concebir la educación como un proceso de formación de los ciudadanos desde la participación activa, comprometida, cooperativa y solidaria con el fin de mejorar el entorno social en el que se habita.

En la elaboración y puesta en marcha de un proyecto concebido desde la filosofía Aprendizaje-Servicio es necesario seguir un proceso dividido en tres fases principales que, a su vez, se subdividen en diferentes actividades:

Preparación

- Esbozo de la idea: determinar la necesidad a abordar, concretar las competencias a adquirir y fijar el servicio que se prestará.
- Establecimiento de alianzas con un centro externo.
- Planificación del proyecto.

Ejecución

- Preparar el proyecto con la clase.
- Ejecución del proyecto.
- Difusión de los resultados para sensibilizar a la comunidad sobre la problemática abordada.

Evaluación

- Evaluación del aprendizaje adquirido y del servicio prestado por parte de los participantes (es recomendable una triple evaluación: del coordinador del proyecto, de la clase y de las instituciones involucradas).

Los proyectos de ApS son versátiles en cuanto al ámbito de su aplicación. Así, sus actuaciones pueden tener una incidencia política por medio de campañas cívicas o reivindicaciones, pueden estar diseñados hacia una atención directa de personas en riesgo de exclusión, pueden sensibilizar o actuar ante problemáticas relacionadas con el medio ambiente, pueden acompañar en la formación mediante el refuerzo educativo, pueden ser proyectos de cooperación para reducir desigualdades, también pueden ser tareas para la preservación o puesta en valor del patrimonio cultural, proyectos destinados al crecimiento personal o a lograr unas relaciones más fluidas entre diferentes generaciones.

En estos últimos años el ApS ha florecido de forma colosal debido a una serie de razones de éxito según Batlle (2014). En primer lugar, una buena base donde las escuelas ya han tenido pequeñas experiencias de prácticas solidarias de apertura a la comunidad. De igual modo, se comienza a tener una percepción sobre la necesidad de innovar en educación. Aquí el ApS juega un papel relevante, ya que le da un toque novedoso a aquello que es tradicional y, de esta forma, logra un acercamiento por parte de los educadores. Otra de las claves según Batlle (2014) es que con la práctica del ApS hemos dirigido la mirada hacia los sectores económicos, sociales y morales, provocando que las personas se den cuenta de que el cambio es posible si existe una participación responsable. También es fundamental la propagación que ha ido teniendo el ApS, logrando un crecimiento de abajo hacia arriba donde no hay copyright, es decir, al no tener autoría no hace falta tener ni consentimientos ni autorizaciones.

En la última década hemos asistido a una proliferación significativa de proyectos de ApS en nuestros centros educativos y es que esta filosofía educativa realmente funciona. El ApS se está revelando como una herramienta útil, motivadora y versátil; como un revulsivo a la hora de plantearnos para qué ciudadanos y para qué sociedad queremos la educación, y como un estímulo a obtener un sobresaliente en la asignatura de trabajar en red con la comunidad (Batlle, 2014).

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL:

- Fomentar la inclusión mediante un juego educativo, aunando dos metodologías innovadoras: ABJ y ApS.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Valorar la relevancia de las instituciones públicas y privadas para la convivencia pacífica entre los pueblos.
- Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los alumnos
- Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.
- Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.

3. METODOLOGÍA

3.1. PARTICIPANTES

El proyecto “Educa y Divierte” fue desarrollado en el curso 2022/2023 por 40 estudiantes de la Universidad de León que cursaban la asignatura Religión católica y su pedagogía II que se imparte en 3º del Grado en Educación Primaria. La edad de los estudiantes oscilaba entre los 20 y los 26 años, con una media de 21,6 años y una desviación típica de 2,3. En cuanto al sexo 25 son mujeres y 15 son varones. La clase se dividió en grupos de dos personas que acudían en distintos días a la ludoteca.

3.2. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Los pasos seguidos para desarrollar la experiencia en la que se combinan las metodologías ABJ y ApS fueron:

- Detección de una necesidad real a la que se puede dar respuesta desde el ámbito de los estudiantes participantes.
- Formalización de un acuerdo entre la Facultad y una institución ajena donde se prestará el servicio.
- Planificación de las acciones que se llevarán a cabo integrando competencias del currículo de la asignatura a la vez que se da respuesta a las necesidades de la institución colaboradora. En este caso se diseñaron varios juegos, en los que se establecieron una serie de normas para su correcto desarrollo y con el fin de garantizar la consecución del reto marcado.
- Implementación del proyecto.
- Reflexión, evaluación y celebración.
- Difusión de la experiencia con el objetivo de sensibilizar al resto de la población sobre la problemática abordada y la necesidad de un compromiso social.

Observando el entorno más cercano a la Facultad de Educación, los estudiantes detectaron la existencia de familias en riesgo de exclusión social. Por ello, se fijó como objetivo trabajar con niños que se encontraran en dicha situación para fomentar su inclusión.

La institución con la que se entabló una alianza de cooperación fue Cáritas de la Agrupación Parroquial “San José”, donde existe una ludoteca a la que acuden 16 niños, entre 6 y 12 años, de lunes a jueves entre las 17 y 19 hs. Estos se encuentran en riesgo de exclusión social a causa de su procedencia geográfica o étnica: extranjeros o gitanos.

El proyecto se concretó en el diseño y ejecución de uno o varios juegos por cada grupo de estudiantes, que se desarrollarían dentro de la ludoteca en la segunda hora de asistencia, ya que la primera la habrían dedicado al acompañamiento de los niños en la elaboración de sus deberes

escolares, con el fin de entablar un contacto previo más personal, generando un espacio de confianza.

Una vez que finalizó la fase de implementación, tuvo ocasión una sesión de reflexión en la que todos los grupos juntos compartieron por medio de la expresión de emociones cómo había sido el desarrollo de cada intervención, las dificultades y facilidades que habían encontrado, así como las posibles mejoras de cara a la continuidad del proyecto. El resultado de estas intervenciones fue recogida por cada grupo en los diarios reflexivos de campo, que servían de instrumento de evaluación (Moon, 2004). Con ello se pretendía fomentar el trabajo cooperativo dentro de cada grupo, además de que cada participante se situara como dueño de su propia información, pudiendo realizar una reflexión crítica sobre los juegos desarrollados y los resultados percibidos en relación a la imagen construida con la información recogida con anterioridad a través de la observación de la realidad (Traver et al., 2018, p. 27).

3.3. DIFUSIÓN

La difusión realizada estaba encaminada hacia dos objetivos. Por una parte a proyectar la experiencia con el fin de potenciar su valor educativo. Para ello los servicios de comunicación de la Universidad se hicieron eco de la noticia en la página web de la institución, dando a conocer de esta forma la iniciativa a toda la comunidad universitaria. Por otra parte, la divulgación de proyectos que utilizan la filosofía ApS resulta muy importante porque con ello se busca sensibilizar a la sociedad acerca de la problemática abordada. Por esto, y situándose en una vía intermedia con el primer fin señalado, los estudiantes participantes tuvieron que dar difusión en una de sus redes sociales para que su experiencia llegara de manera más personal a otros compañeros universitarios, así como a sus entornos más cercanos. También se hicieron eco de esta iniciativa diversos medios de prensa local.

- Web de la Universidad: <https://www.unileon.es/noticias/estudiantes-de-la-facultad-de-educacion-fomentan-la-inclusion-mediante-la-innovacion>

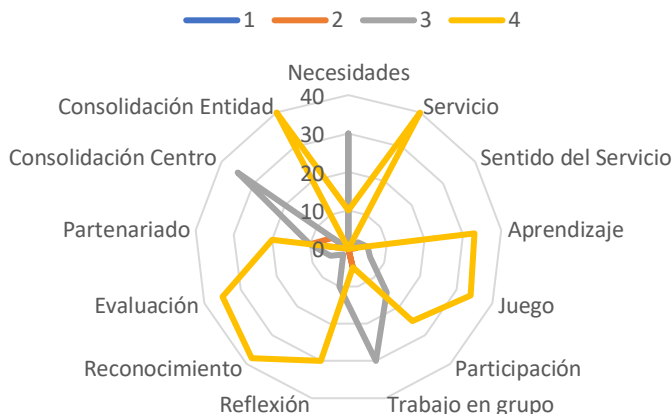
- Periódico La Nueva Crónica de León: https://www.lanueva-cronica.com/actualidad/fomentar-la-inclusion-mediante-la-innovacion-educativa_138767_102.html
- Periódico Leonoticias: <https://www.leonoticias.com/universidad/estudiantes-grado-educacion-primaria-ule-fomentan-inclusion-20230530144736-nt.html>

4. RESULTADOS

Para el análisis y evaluación de la experiencia se adaptó a nuestra experiencia la rúbrica para la autoevaluación de proyectos de Aprendizaje Servicio (GREM, 2014; Puig, Martín y Rubio, 2017; Martín, Puig, Palos y Rubio, 2018), que se ejecutó por medio de la aplicación web Corubrics de Google Drive (Cebrián, 2018; Romero y Torrebaddella, 2018).

Dinamismos/ Niveles	I	II	III	IV
Necesidades	Ignorada	Presentadas	Decididas	Descubiertas
Servicio	Simple	Continuado	Complejo	Creativo
Sentido del Servicio	Tangencial	Necesario	Cívico	Transformador
Aprendizaje	Espontáneo	Planificado	Útil	Innovador
Juego	Aburrido	Mecánico	Lúdico	Lúdico y reflexivo
Participación	Cerrada	Delimitada	Compartida	Liberada
Trabajo en grupo	Indeterminado	Colaborativo	Cooperativo	Expansivo
Reflexión	Difusa	Puntual	Continua	Productiva
Reconocimiento	Casual	Intencional	Recíproco	Público
Evaluación	Informal	Intuitiva	Competencial	Conjunta
Partenariado	Unilateral	Dirigido	Pactado	Integrado
Consolidación del Centro	Incipiente	Aceptada	Integrada	Identitaria
Consolidación de la Entidad	Incipiente	Aceptada	Integrada	Identitaria

Evaluación de la experiencia



En el análisis de los datos de la rúbrica se identifican como puntos fuertes, el servicio prestado, el reconocimiento que el proyecto ha suscitado en el resto de la comunidad y la consolidación de la entidad. Se destaca, aunque a menor escala, indicadores como el aprendizaje obtenido, la utilidad del juego, la evaluación llevada a cabo durante la experiencia y la consolidación en el centro. Como puntos más débiles se destaca principalmente el partenariado y la participación.

Matizamos algunos de los aspectos reflejados en la evaluación llevada a cabo mediante la rúbrica, enriqueciendo los resultados con las aportaciones realizadas por los estudiantes en la sesión grupal que se llevó a cabo a modo de análisis y reflexión de la experiencia.

- El uso de ABJ y ApS ha aportado a los estudiantes el conocimiento práctico de metodologías educativas innovadoras.
- Las oportunidades brindadas en esta experiencia han aumentado la motivación general del aula y han propiciado una mayor comunicación entre los estudiantes.
- El desarrollo de esta experiencia ha logrado una mayor sensibilización con determinados grupos que están próximos en el entorno y que se encuentran en riesgo de exclusión social. Se

mejora el desarrollo de valores relacionados con el sentido cívico y la responsabilidad.

- Se aumenta la creencia de que la educación es una herramienta imprescindible para romper estereotipos y para fomentar la inclusión.
- Consideran que esta experiencia ha supuesto una inmersión eficaz para ubicarse de manera rápida y creativa en una situación difícil de su futuro laboral.

5. DISCUSIÓN

Haga clic en Insertar y elija los elementos que desee de las distintas galerías. Los temas y estilos también ayudan a mantener su documento coordinado. Cuando haga clic en Diseño y seleccione un tema nuevo, cambiarán las imágenes, gráficos y gráficos SmartArt para que coincidan con el nuevo tema. Al aplicar los estilos, los títulos cambian para coincidir con el nuevo tema. Ahorre tiempo en Word con nuevos botones que se muestran donde se necesiten.

6. CONCLUSIONES

Mediante este trabajo se ha llevado a cabo una experiencia educativa encaminada a favorecer la inclusión social por medio de acciones de tipo estructural, contextual e individual. La experiencia “Educa y divierte” ha estado orientada a fortalecer el sistema social convirtiéndolo en más justo y equitativo, a favorecer la vinculación y la colaboración en el territorio más próximo a los participantes, a fomentar procesos de humanización de los niños que atraviesan situaciones de exclusión, teniendo como principales ejecutores unos sujetos muy concretos: alumnos del Grado en Educación, que en un futuro próximo serán maestros y tendrán que enfrentarse a situaciones semejantes en las que su acción será imprescindible (y hasta decisiva en algunos casos) para lograr un aula inclusiva, fermento de una sociedad armónica.

La filosofía de ApS puesta en práctica en este caso ha conseguido los objetivos marcados, a tenor de la valoración de los estudiantes.

Asimismo, su combinación con la metodología innovadora ABJ ha favorecido la consecución de las metas específicas en un clima lúdico. También, el hecho de haber aunado ambas metodologías ha abierto una puerta a la pedagogía para mostrar que la innovación educativa es un concepto dinámico y en expansión, que no queda circunscrito a la aplicación de una metodología por proyecto, sino que al combinarse dos o más metodologías en una misma experiencia se siguen construyendo nuevas vías que fomentan la adquisición de las competencias de una manera innovadora. Podríamos sostener que mientras la aplicación de una metodología supone el primer estadio de la innovación educativa, la combinación de dos o más ha de ser entendida como el segundo estadio de este campo.

Así, esta experiencia constituye un ejemplo de cómo poner en práctica proyectos que, combinando varias metodologías didácticas, suponen un avance para conseguir una enseñanza y aprendizaje más innovadores.

7. AGRADECIMIENTOS

Aprovecho estas líneas para manifestar mi agradecimiento al Decanato de la Facultad de Educación de la Universidad de León por habernos concedido los permisos necesarios para llevar a cabo esta experiencia, y de una manera singular quiero agradecer a Cáritas de la Agrupación Parroquial “San José” (Trabajadora social: Aida Vasco, y a sus voluntarios) por la disposición de acogida y seguimiento de los estudiantes en el desarrollo de la experiencia.

8. REFERENCIAS

- Abellán, Y. y Herrada, R. I. (2016). Innovación educativa y metodologías activas en educación secundaria: la perspectiva de los docentes de lenguacastellana y literatura. *Revista Fuentes*, 18(1), pp. 65-76.
<http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2016.i18.04>
- Batlle, R. (2014). Aprendizaje-servicio. *Cuadernos de pedagogía*, 450, pp. 50-77.
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Morata.

- Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León.
<https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/09/30/pdf/BOCYL-D-30092022-2.pdf>
- Grem (2014). Rúbrica para la autoevaluación y la mejora de los proyectos de Aprendizaje-Servicio. Barcelona: Fundación Jaume Bofill. Recuperado de <http://bit.do/eSTbb>
- Lotti, P., y Betti, F. (2019). Aprendizaje-servicio al servicio de la Comunidad Educadora. RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio, 7, pp. 72-88. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2019.7.5>
- Martín, X., Puig, J. M., Palos, J., & Rubio, L. (2018). Enhancing the quality of Service-Learning practices. Enseñanza & Teaching, 36(1), 111-128. DOI: <https://doi.org/10.14201/et2018361111128>
- MENC. (2013). Competencias TIC para el Desarrollo Profesional Docente. Oficina de Innovación Educativa.
- Moschen, J. C. (2008). Innovación educativa. Decisión y búsqueda permanente. Bonum.
- Pila, J. C., Andagoya, W. G. y Fuertes, M. E. (2020). El profesorado: un factor clave en la innovación educativa. Educare, 24(2), pp. 212-232.
- Puig, J.M., Martín, X. y Rubio, L. (2017). ¿Cómo evaluar proyectos de aprendizaje servicio?. Voces de la Educación, 2(2), pp.122-132.
- Revuelta, S. (2020). Conectamos jugando: Aprendizaje basado en juegos de mesa en la clase de ELE. Mosaico: Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español, 38, pp. 130-145.
- Sotomayor-León, K. N., Merizalde-Yperti, N., Borja-Ochoa, J. L., Jurado-Vazques, P P. (2020). El juego como estrategia pedagógica en las sesiones terapéuticas para mejorar la atención de niños de 5 a 7 años. Dominio de las Ciencias 4(6), pp. 340-353.
- Tapia, M. N. (2005). La pràctica solidària com a pedagogia. Bebatx d'educació, 6, 1-57.
- Parra-Bernal, L., y Agudelo Marín, A. (2021). Contexto de la innovación educativa en la Universidad Católica de Manizales, Colombia. En R. Canales Reyes y C. Pérez Guarda (Eds.), Formando Profesores para el Sur: Diálogos latinoamericanos en torno a la Formación Inicial Docente desde la Universidad de Los Lagos (pp. 131–149). Universidad de Los Lagos.

ANEXO FOTOGRÁFICO



PEER INSTRUCTION PARA TRANSMITIR EXPERIENCIAS DE ÉXITO EN COMUNICACIÓN INTRECULTURAL

PATRICIA IZQUIERDO-IRANZO
Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

Tal como define 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, la formación universitaria debe focalizarse en el estudiantado y en sus competencias, las cuales no sólo deben permitir al alumnado su inserción en el mundo laboral, sino también formar parte activa de la sociedad, así la universidad tiene el reto de “transformar sus formas de aprendizaje y de enseñanza a las demandas de unas sociedades en permanente mutación”. Para lograrlo la práctica docente suma en el último decenio, a todo el conocimiento pedagógico previamente generado por las Ciencias de la Educación, dos potentes aliadas: las metodologías activas y las herramientas digitales, ambas muy extendidas en las aulas actuales, ambas en plena adolescencia en la investigación de la innovación docente. La tipología de unas y otras es abundante, y más numerosas aún sus aplicaciones. Este texto presenta un ejemplo que combina ambas, como metodología activa se usa el *peer instruction* para la resolución de tareas y, la valoración posterior del proceso se realiza a través de una plataforma digital de interacción bidireccional.

1.1. APRENDIZAJE COLABORATIVO: CLAVE PARA APUNTALAR EL APRENDIZAJE INDIVIDUAL

Tanto el *peer instruction* como el *peer tutoring* se basan en el diálogo entre estudiantes para, de manera colaborativa, desarrollar una mejor comprensión del tema o problema planteados. Esta forma de trabajo entre iguales estimula el debate, por tanto, también la capacidad argumentativa, la expresión y el trabajo en grupo. Willis (2007) basándose en Erikson (1968), explica por qué se producen estos beneficios desde la perspectiva de la psicología evolutiva, la adolescencia y juventud son etapas de tránsito entre la infancia, marcada por la dependencia parental, y la edad adulta distinguida por la autonomía. En este proceso evolutivo la pertenencia al grupo juega un papel clave porque el adolescente se siente “igual” entre sus pares, se siente valorado y eso le ayuda a construir resiliencia y a transitar entre etapas. Willis (2007) traslada esta explicación al ámbito educativo con un ejemplo muy claro, mientras que a los niños y a las niñas les hace ilusión responder las preguntas de los maestros o maestras, en la adolescencia se rehúsa a contestar voluntariamente en clase al profesorado precisamente por temor al cuestionamiento del grupo. En cambio, esta actitud varía cuando la clase se encuentra dividida en grupos colaborativos solidarios, como los denomina Willis (2007), donde el/la estudiante (como sujeto colectivo) se siente empoderado y pierde el miedo a fallar. El estudiante adolescente resiliente tiene mayor flexibilidad, autorreflexión y habilidad para conceptualizar de manera abstracta cuando resuelve tareas. Los pioneros en el aprendizaje colaborativo Crouch & Mazur (2001), que lo aplican desde los 90’s, tras décadas de investigación reportan que el *peer instruction* incrementa tanto la capacidad de razonamiento conceptual como la resolución de problemas prácticos. En definitiva, las “crisis” evolutivas propias de la adolescencia, bien enfocadas pueden ser oportunidades para el fortalecimiento psicológico, lo que a su vez traerá crecimiento de la autoestima y mejorará el desempeño académico.

De forma resumida, para entender por qué el aprendizaje cooperativo es tan positivo, sólo tenemos que recordar que su construcción epistemológica se fundamenta en la Teoría de la interdependencia social, el aprendizaje colaborativo es uno de los grandes éxitos de la psicología

socioeducativa (Johnson & Johnson, 2009) y, simplemente funciona porque reproduce en la dinámica educativa el comportamiento social propio del ser humano.

Para conocer más sobre aprendizaje grupal o cooperativo, Smith et al. (2009) realizan un experimento con estudiantes de genética. Parten de la premisa de que el aprendizaje entre pares es positivo porque previamente han testado que las respuestas mejoran cuando los estudiantes las discuten con sus vecinos de aula. Barajan dos posibles causas para este resultado, bien podría deberse a una mejora en la comprensión durante la discusión, bien a la influencia de los compañeros más preparados, es decir, que el que sabe la respuesta se la diga al resto, lo que en términos de aprendizaje significaría un fracaso a medio/largo plazo. Sin embargo, su trabajo les permitió concluir que es la discusión entre pares lo que mejora la comprensión porque, incluso cuando ninguno de los estudiantes del grupo originalmente sabía la respuesta correcta, el *output* del conjunto era mejor (Smith et al., 2009), lo que demuestra que la suma de procesos de aprendizaje individuales puede arrojar un mejor resultado de aprendizaje global, lo que a su vez beneficia individualmente a cada uno de los participantes del proceso.

Una variante del *peer instruction* o aprendizaje entre pares, sería el *peer tutoring*: frente a una construcción grupal “en igualdad de condiciones”, se puede plantear un trabajo también entre pares pero, donde no todos los sujetos juegan el mismo papel porque no todos están en igualdad de condiciones frente al objeto de trabajo. Es decir, estudiantes que tienen un proceso de aprendizaje más desarrollado (simplemente por mayor experiencia o interés), guían y acompañan a otros menos avanzados en ese tema. Esta metodología de aprendizaje cuenta con una larga tradición en el ámbito anglosajón, así como con un consistente estudio que mayoritariamente ensalza sus positivos efectos desde hace décadas (Annis, 1983; Bell, 1983; Bokko, 1984; Topping, 1996).

En este sentido resulta interesante el trabajo de Blanch et al. (2014), realizaron una investigación sobre *tutoría recíproca entre iguales* en el ámbito de la enseñanza de los idiomas, concretamente del castellano y el inglés con alumnado español y escocés, ejerciendo de tutores/as los nativos de la lengua y de tutorizados los discentes de la misma, e

intercambiando los papeles al cambiar de idioma, lo que evidentemente supone una ventaja real de un alumno respecto al otro en relación con el dominio y conocimiento del objeto de aprendizaje. En sus resultados afirman que la ayuda ofrecida por el estudiante-tutor repercute en las oportunidades de aprendizaje del tutorado pero, sorprendentemente, no son necesariamente más útiles las ayudas más elaboradas. Resulta también interesante el hallazgo de que la tutoría recíproca entre iguales no solo tiene efectos positivos para el tutorizado, sino también para quien tutoriza. Este dato tiene sentido según las variadas pirámides del aprendizaje¹², ya que la mayoría de ellas sitúan “prepararse para enseñar” como la actividad que mayor nivel de aprendizaje aporta. Este resultado está en consonancia con los primeros trabajos sobre este tema y que cuentan ya con 4 décadas de antigüedad, lo cual desvela que metodologías docentes que en el ámbito español seguimos considerando “novedosas”, exhiben una larga tradición en otros entornos educativos. Nos referimos al trabajo de Annis, que ya en 1983 investigó los efectos de tutorizar a y ser tutorizado por pares, y reportó que **tutorizar produce un beneficio cognitivo mayor que ser tutorizado**, por lo que destaca la importancia de la enseñanza para aprender (aprende más quien se prepara para enseñar), y concluyó, hace ya 40 años, que el *peer tutoring*, potencialmente se perfilaba como una potente técnica para incrementar todos los niveles de aprendizaje del estudiante.

Como alternativa crítica encontramos el trabajo de Roscoe & Chi (2007), quienes reconocen que los pares que tutorizan se pueden beneficiar académicamente de esta experiencia, pero advierten que ese beneficio se ha exagerado y la explicación puede encontrarse en lo que denominan *sesgo de revelación de conocimiento*, es decir, que los *peer tutors* tienden a mostrar y demostrar en exceso, y eso a la larga puede socavar sus propias oportunidades de aprendizaje. Los estudiantes que tutorizan, incluso estando entrenados para ello, se centran más en ofrecer

¹² No se cita ninguna en concreto debido a la controversia existente sobre su autoría. Pese a ser recurrentemente citadas, su origen es confuso e incluso su base empírica cuestionable (Letrud & Hernes, 2018). Sin embargo, la Neuroeducación actual de alguna forma revaloriza las pirámides del aprendizaje al coincidir, parcialmente, en priorizar algunas vías de acceso a la información como más adecuadas para el aprendizaje.

conocimiento que en desarrollarlo. Por ello estos autores concluyen que, sólo puntualmente, se alcanza todo el potencial que esta técnica podría aportar a quienes tutorizan.

Si comparamos los resultados de estas dos investigaciones, la de Blanch et al. (2014) y la de Roscoe & Chi (2007), hay que prestar atención a un matiz importante, podemos observar que en el primer caso se habla de tutoría *recíproca* entre iguales, y es que, efectivamente, los estudiantes escoceses pueden ser avezados tutores de inglés para los estudiantes españoles igual que éstos pueden serlo de aquellos en el aprendizaje del español, es decir, la *reciprocidad* es homogénea y es alternada. Sin embargo, cuando se habla de tutoría entre pares, no siempre se da en esas circunstancias de alternancia equivalente, y es ahí, cuando sólo el estudiante-tutor presenta una ventaja sobre el tutorizado y la relación a la inversa no es posible, cuando el estudiante-tutor puede caer en el sesgo de revelación de conocimiento. Queda indicado así un punto de mejora de esta metodología, que quizá pueda solventarse si el/la docente advierte inicialmente de este sesgo al alumnado que vaya a ejercer la tutorización, reforzándoles la idea de que ellos/as también tienen “derecho” a aprender en ese proceso.

2. OBJETIVOS Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La idea de realizar esta experiencia piloto surge al detectar un problema en el marco de la asignatura: Comunicación intercultural y alternativa, el alumnado tiene dificultades para llevar a cabo una de las principales tareas evaluatorias, la que consiste en aplicar la teoría aprendida al análisis de un fenómeno a su elección para detectar qué conceptos subyacen en determinados comportamientos sociales. Como ejemplo ilustrativo se expone el análisis del movimiento *Black Lives Matter* (las vidas negras importan), en este caso se tendría que identificar que este movimiento social internacional antirracista con origen en la comunidad afroestadounidense, tiene un fuerte componente de *solidaridad grupal* por adhesión étnica, lo que es un comportamiento habitual en *relaciones intergrupales* (Fischer, 1992). Lo más relevante sería indicar que está sustentado por la llamada *Teoría de la Fusión* (Swann et al., 2012), porque el

sentimiento de unidad con el grupo es el que mueve a la acción colectiva a sujetos que, quizá, personalmente no se han visto afectados por los hechos contra los que se rebelan, pero sienten que podrían estarlo ellos/as mismos/as o su entorno cercano, en este caso en el trabajo aplicado se podría poner ejemplos de manifestaciones concretas ocurridas a raíz de acciones de brutalidad policial puntuales contra miembros de la comunidad afrodescendiente, y de eslóganes característicos del movimiento como: “*Is my son next?*” (“¿es mi hijo el siguiente?”) que ilustra perfectamente el motivo adhesión según explica la Teoría de la Fusión. También se podría detectar el componente de *invulnerabilidad comunitaria* que se busca en la fusión con el grupo en otro de sus lemas característicos: “*Power to my people*” (“poder para mi gente”), e identificar así que es un tipo de *fusión extendida* (Swann et al., 2012), ya que los lazos de unión se establecen con sujetos con los que no existe una relación personal directa, algo que también el análisis aplicado podría identificar en el eco internacional que tienen los sucesos locales, poniendo ejemplos reales de manifestaciones replicadas en diversos países a raíz de, por ejemplo, un asesinato racista de un joven en un lugar concreto del mundo. Se podría concluir reconociendo en el movimiento de *Black lives matter*, el motivo cultural como origen de este ejemplo de grupo fusionado, frente a la causa contextual que subyace en otros casos.

Además de la **dificultad para conectar teoría con hechos y comportamientos sociales reales** poniendo ejemplos empíricos, al alumnado le cuesta tomar una decisión temática, elegir sobre qué quieren trabajar.

Ante estos obstáculos se prueban en cursos anteriores posibles soluciones como la tutoría piramidal, consistente en una combinación de tutorías grupales e individuales (Gómez Parra et al., 2018), pero sin éxito. Se busca una nueva opción, esta vez inspirada en el concepto de *peer tutoring* (*cfrs. 1.1*), como se ha explicado, la tutoría recíproca entre iguales se emparenta con el *peer instruction* o aprendizaje colaborativo entre pares, que básicamente explica el positivo efecto del aprendizaje grupal en el aprendizaje individual porque somos seres sociales (Willis, 2007). Como **elemento innovador** se diseña que los **tutores sean estudiantes del curso pasado** y los tutorizados los del presente. Para ello se consulta a N.F y R.D.M, dos estudiantes de la promoción anterior, si quieren

ejercer de pares tutores. Una vez que acceden (ambos con notable entusiasmo), la docente mantiene una tutoría con los dos para explicarles el proceso y los objetivos. El **objetivo principal** es: facilitar la resolución de tareas cuya ejecución presenta dificultades mediante la metodología docente del *peer tutoring*.

Los objetivos específicos son: 1. Diseñar una variante novedosa del *peer tutoring* consistente en involucrar a estudiantes de cursos anteriores como tutores, y a los del curso presente, que aún deben resolver la tarea, como sus tutorizados. 2. Que esta metodología pedagógica rompa los dos principales problemas detectados en la ejecución de esta tarea, por un lado, la dificultad en la elección de un tema libre y, sobre todo, la traslación de la teoría al fenómeno, es decir, la aplicación de conceptos a hechos reales.

3. METODOLOGÍA

El diseño metodológico de este trabajo distingue dos tipos: metodología docente (ejecución del proceso de aprendizaje) y metodología de investigación (análisis científico de la aplicación empírica). La primera, como se ha explicado (*cfrs.* 2), está basada en una adaptación de la tutoría recíproca entre iguales (*peer tutoring*) ejecutada por dos individuos que, el curso anterior, realizaron de manera sobresaliente la tarea que presenta dificultades en su resolución, con el objetivo de que transmitan su *experiencia de éxito* y guíen a los estudiantes del curso presente (N=22) que deben afrontar el mismo ejercicio. El proceso se ejecutó en el mismo aula y horario habitual de la asignatura para naturalizar la dinámica. En el descanso de clase del día acordado los exestudiantes-tutores entraron a la clase y fueron presentados, consecutivamente hicieron sus presentaciones de unos 15 minutos aproximadamente donde mostraron sus trabajos con especial incidencia en cómo los realizaron y cómo les surgió la idea. N.F. presentó su trabajo: *Orígenes de la subcultura skinhead y su definición como movimiento en Reino Unido. Estudio de caso: This is England y Farming*, la estudiante-tutora compartió con sus pares el análisis de las dos películas elegidas como objeto material, mostrando secuencias y diálogos en los que se plasmaban conceptos como: el

proceso de endoculturación, de transculturación, el etnocentrismo... Por su parte R.D.M. presentó: *La aculturación dentro del colectivo LGTB. Sobre la subcultura LGTB española y su colonización cultural por parte de Estados Unidos*, compartiendo con sus pares la manera en la que logró concretar en una idea de trabajo sus intereses personales, y además demostró mediante piezas de cartelera de las fiestas del orgullo, testimonios y fragmentos de la historia de la comunidad LGTBI española que, conceptos tales como la aculturación, la colonización, la identidad desterritorializada... subyacen en determinados procesos socioculturales de creación de identidades grupales locales, en este caso la emancipación de la comunidad LGTBI española, cuando se toman referentes de otros grupos, comunidad LGTBI estadounidense en su análisis.

En la segunda fase de la experiencia se recogen dos tipos de datos mediante sendas técnicas de investigación: la observación participante (Gaitán y Piñuel, 1998) llevada a cabo *in situ* por la propia docente para recabar información sobre la interacción tutores-tutorizados, y una encuesta de opinión del alumnado a través de una plataforma digital de interacción bidireccional y análisis de datos (Izquierdo-Iranzo, 2022).

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. PRINCIPALES RESULTADOS DE LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

Entre los principales resultados de la observación participante destaca la **manera natural y coloquial pero solvente** con la que ambos tutores hicieron sus exposiciones. Es destacable que ambos son estudiantes brillantes y personas maduras, lo que les permitió hacer las exposiciones con mucha seguridad. Esto apunta a que la elección de los estudiantes-tutores es una de las claves del éxito de la dinámica. En el momento de la ejecución de la dinámica no se percibió, pero en el posterior análisis **sí se ha detectado parcialmente** (en uno de los casos) **el sesgo de revelación de conocimiento** de Roscoe & Chi (2007) (*cfrs.* 1.1), es decir, que los *peer tutors* están tan centrados en mostrar y demostrar que su propio aprendizaje se ve relegado. Previsiblemente podemos asociar este sesgo a un perfil común entre los/as estudiantes-tutores, suele ser alumnado con alto sentido de la responsabilidad y el cumplimiento.

El estilo cercano, propio de la edad biológica y cognitiva, que ambos emplearon automáticamente generó empatía con el alumnado-tutorizado. No usaron en sus charlas el mismo vocabulario ni exhibieron la solidez teórica con la que un/a docente lo hubiera explicado, pero definitivamente **supieron cómo contar la tarea y la manera de llevarla a cabo a sus semejantes porque comparten el código**, un código que va más allá de la lengua y **que incluye variables etarias, culturales y contextuales**.

Otro resultado importante obtenido en la de la observación participante fue el **alto nivel de atención** que el alumnado-tutorizado prestó a las exposiciones y que, con toda probabilidad, se desprende de esta convergencia de código. Este dato se considera muy positivo dada la importancia de la atención en el desarrollo del proceso educativo y su vinculación directa con el rendimiento (Sierra, 2016; Bernabéu, 2017).

Como tercer resultado destacado de la observación en aula se señala la **rica interacción** posterior generada entre tutores y tutorizados, sin duda fruto de la unión de los dos resultados anteriores: exposiciones con *engagement* y alto nivel de escucha. El debate fue tan fructífero que no necesitó ningún tipo de guía por parte de la docente, el conjunto de discentes se auto regula cada cual según su papel. En la interacción participó el 45,45% del alumnado del curso presente, lo cual se considera una tasa alta. Realizaron numerosas preguntas en relación con la ejecución de las tareas, pero sobre todo acerca de los temas expuestos, dando lugar a un intenso debate e intercambio de opiniones y creando un ambiente de diálogo tan natural y sincero que costaba creer que ese grupo de jóvenes se encontraba en un aula. Por ello podemos considerar que se produjo una **hibridación entre aprendizaje formal y aprendizaje informal**. El contexto y marco conceptual pertenecen al aprendizaje formal porque se abordaron cuestiones de identidad de grupos culturales en un aula universitaria como parte del temario de la materia *Comunicación intercultural y alternativa*, sin embargo, la actitud, la energía, la dinámica, el interés y, especialmente, **el protagonismo de los actores, eran más propios de un proceso informal** y/o fuera de la estructura reglada. **El elemento que mejor representó esa hibridación fue el tono empleado**, todo el alumnado se expresó de manera desenfadada e informal,

sin poder considerarse puramente “erudito”, sí era respetuoso y correcto, más de lo que encontraríamos en un encuentro entre jóvenes en un entorno completamente informal de ocio, por ejemplo.

4.2. PRINCIPALES RESULTADOS DE LA ENCUESTA

De los datos obtenidos de la encuesta destaca que el 100% de los estudiantes calificaron la experiencia en términos generales como “muy buena”, lo cual invita a reproducirla en cursos sucesivos y replicarla en otros contextos o materias.

FIGURA 1. Pregunta 1 encuesta valoración interactiva



Fuente: Woodlap

Se sigue ahondando en la opinión con la siguiente pregunta:

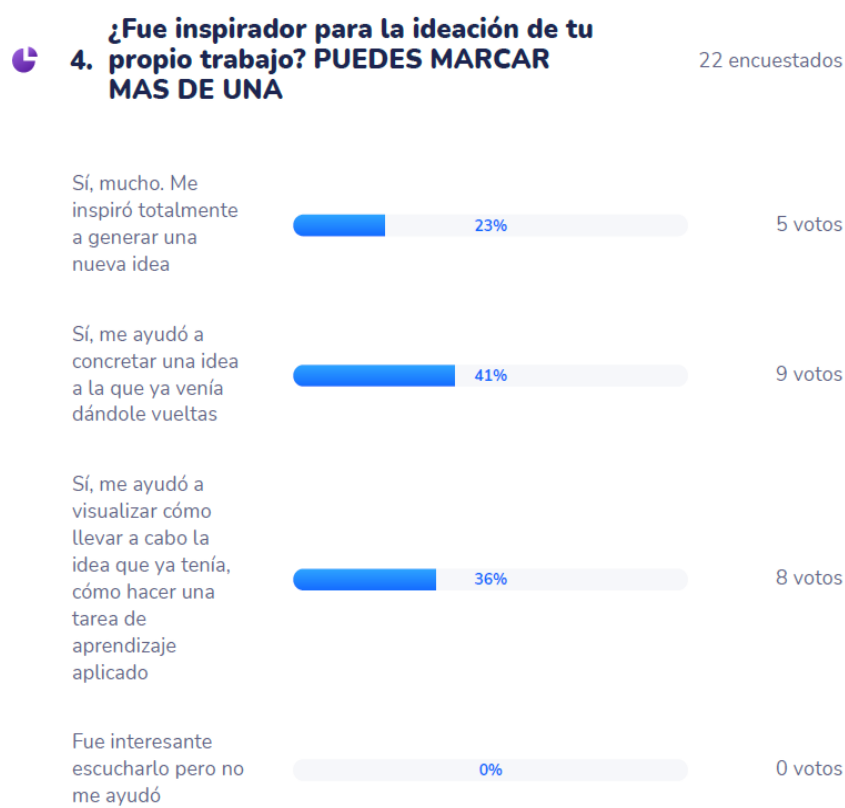
FIGURA 2. Pregunta 2 encuesta valoración interactiva



Fuente: Woodlap

En esta pregunta 2 se detecta un fallo en el diseño de la recogida del dato y es que, puesto que las opciones de respuesta no son excluyentes, se debería haber dado la opción de elegir más de una respuesta, por ello durante la recogida de la información se indicó a los estudiantes que señalarasen la principal de las posibles respuestas. Es llamativo que un 36%, pudiendo marcar sólo una respuesta, escoja el lado no racional, “me parece interesante por el lado emocional, por la sinergia y empatía que puede generar”, ya que sabemos (por la siguiente pregunta) que a todos les resultó útil, aun así, **más de un tercio privilegió destacar el valor emocional de la experiencia frente a la utilidad obtenida.**

FIGURA 3. Pregunta 4 encuesta valoración interactiva



Fuente: Woodlap

La forma en la que a todas/os les resultó útil varía en función del estado más o menos avanzado que tuvieran su propia tarea, al 23% para inspirarse temáticamente y al resto para concretar, bien la idea (41%), bien la manera de ejecutarlo (36%). Este resultado es un dato importante debido a que uno de los problemas detectados era la falta de inspiración y/o concreción temática, este escollo ha sido previamente analizado encontrándose que el alumnado presenta cierta falta de creatividad a la hora de definir sus propios objetos de estudio cuando se le ofrece la libertad de elegir (Izquierdo-Iranzo, 2019), es indicativo en este sentido que los/as estudiantes tienden mayoritariamente a elegir temas directamente relacionados con su área de conocimiento (Mosquera y Santamaria-

Urbietta, 2023), lo que es un indicio del peso de la agenda científica desde el comienzo de la formación universitaria (Izquierdo-Iranzo, 2019).

FIGURA 4. Pregunta 5 encuesta valoración interactiva



Fuente: Woodlap

Con el objetivo de descifrar las claves del éxito de la dinámica se pregunta por ello al alumnado, resultando significativas dos variables, especialmente: “la capacidad de transmisión del estudiante-tutor”. Esta opinión tan mayoritaria se puede conectar con resultados obtenidos con la técnica anterior y relativos a la **importancia de la elección de los/as estudiantes-tutores** porque su tono es el tono que marcará la dinámica y **su capacidad discursiva el termómetro del valor aportado a sus pares**. La identificación con el tema expuesto, se indica como segunda

clave del éxito, quizá también se pueda explicar en términos de “código compartido”, porque es lógico pensar que los pares también comparten intereses temáticos. Esta idea nuevamente apuntala la **importancia del trabajo entre pares como neutralizador de la distancia generacional entre docentes y discentes**. Precisamente por la importancia del perfil del estudiante-tutor, se formula la siguiente cuestión:

FIGURA 5. Pregunta 3 encuesta valoración interactiva



Fuente: Woodlap

Resulta gratamente sorprendente que una amplia mayoría desee replicar la dinámica “ascendiendo de rol” en el curso siguiente, lo que significa que desean hacer bien su tarea, tan bien que sirva de ejemplo y guíe a otros pares. Y si desean hacer bien su desempeño, así lo acometerán. Que un 77% quiera ejercer de tutor el próximo curso se interpreta como el dato más relevante y el verdadero éxito, no sólo de esta dinámica puntualmente sino del proceso de aprendizaje global porque previsiblemente este compromiso se proyectará al conjunto de la materia. El

recuerdo de una experiencia positiva es el mejor antídoto frente a la indiferencia, que es lo único que verdaderamente impide el aprendizaje (Ferres & Masanet, 2017).

Finalmente, la encuesta también recogió la opinión en forma de respuestas abiertas de cuyo análisis se desprende: 1. **Sorpresa** por la novedad de la metodología docente:

“Una clase muy dinámica y necesaria. No había tenido algo así en toda la carrera ni en el máster. Es una propuesta diferente a las demás y se sale de las tradicionales clases, que a veces hace falta”.

“Me gustó muchísimo la actividad por muchos motivos. En primer lugar nunca había tenido una clase así y el hecho de que los propios compañeros de otros años explicasen su trabajo nos ayudó mucho. Muchas gracias ❤️”.

“Creo que es una idea súper original y útil a la hora de encarar trabajos no solo de esta asignatura, sino en cualquier sector”.

Extraña que una dinámica tan básica sea novedosa para estudiantes que se encuentran al final de su vida académica. Como se ha comentado (*cfrs.* 1.1), dentro de las metodologías activas el trabajo colaborativo entre pares en sus diferentes versiones tiene una larga tradición en sistemas educativos de otras culturas (Crouch & Mazur, 2001; Bokko, 1984). No es que en nuestro entorno educativo los discentes no cooperen, sino que no se explota de manera planificada en las aulas y menos aún se analiza, afortunadamente esto está revirtiendo y en los últimos años la investigación en innovación docente está en auge en nuestro país.

Un segundo elemento que se desprende del análisis de los testimonios es: la **utilidad**, fundamentalmente atribuida al buen papel de los tutores:

“fue guay ver cómo los temas que expusieron eran motivadores para ellos, sentí admiración por la manera de ahondar en algo que a ellos les movió en su momento”.

“Los dos expusieron súper bien, tanto el punto de su trabajo como la relación que tenía con los conceptos de la asignatura. La verdad que me gustó mucho la dinámica”.

“Me gustó mucho, me parece un trabajo útil y también los conceptos que hemos ido aprendiendo”; “La sesión fue interesante y me ayudó a perfilar el tema de mi trabajo”

“Ojalá tener el don de palabra de la chica que vino”.

Este dato refuerza el análisis anterior: la alta competencia de el/la estudiante que tutorice es esencial para el éxito de la dinámica, es la mejor manera de activar esa sinergia generacional que tan positivamente afecta al aprendizaje (Willis, 2007).

Finalmente, y como tercer resultado de esta fase se reporta: **gratitud**, que fue expresada en muchas respuestas:

“El fomento de la participación y la interactividad en clase es siempre de agradecer”.

“Fue muy chulo! Gracias:)”.

5. CONCLUSIONES

El *peer instruction* y el *peer tutoring* tienen un aval de décadas, al menos en otros entornos educativos, es fácil entender que el trabajo colaborativo entre pares produzca un efecto positivo en el aprendizaje individual si tenemos en cuenta que somos seres sociales. El caso que aquí se presenta se suma al corpus de dinámicas docentes basadas en estas metodologías activas que obtienen resultados positivos, concretamente en cuanto a una mejor comprensión de las tareas a realizar por parte de los estudiantes tutorizados. La novedad introducida, consiste en que los estudiantes tutores, son alumnos de la promoción anterior. Se detecta que **la clave del éxito es el empleo de un código compartido entre pares**, el empleo de este genera empatía del estudiantado tutorizado hacia los estudiantes que les orientan, es un código contextual y cultural, pero fundamentalmente generacional, por eso supone un avance respecto a la labor del docente, quien por rol y edad queda fuera del mismo. En el caso expuesto sucede además que los estudiantes tutores, exponen, guían y cuestionan de manera brillante a sus tutorizados, debido a la autoconfianza de estar compartiendo una *experiencia de éxito* a unos pares que aún deben abordar un reto que ellos ya resolvieron positivamente. Quizá por la ventaja de la experiencia se detecta parcialmente en los estudiantes-tutores el *sesgo de revelación de conocimiento* (Roscoe & Chi, 2007), es decir, al sentirse en una posición aventajada sólo se centran en transmitir su ayuda olvidándose de que esa experiencia

también puede (debiera) suponer un aprendizaje para ellos. Y decimos parcialmente porque quizá no supuso un avance para sus conocimientos, pero sí manifestaron haber sentido un estímulo emocional muy positivo ejerciendo de tutores. El alto perfil de los alumnos-tutores es reconocido por los tutorizados como clave del éxito y es que realmente, de su capacidad discursiva depende el nivel de valor aportado a sus tutorizados.

Los efectos positivos van en cadena, la empatía genera a su vez un alto nivel de atención entre los/as tutorizados/as, y todo ello desemboca en una fructífera interacción entre el conjunto de estudiantes. Surge así una experiencia que combina el aprendizaje formal (se está aplicando una metodología para resolver una tarea reglada) y el aprendizaje informal debido a que el protagonismo de la dinámica recae íntegramente en el alumnado, y también debido al tono que emplean, respetuoso pero totalmente desenfadado. En la valoración posterior el conjunto de estudiantes tutorizados valora la experiencia como muy buena, resultándoles útil tanto para idear sus propios objetos de estudio cómo para entender la manera de aplicar la teoría en el análisis, atajando así los dos problemas detectados y que dan origen a la puesta en marcha de esta experiencia. Otro resultado importante es que el alumnado no sólo valora el rédito cognitivo obtenido sino también el beneficio emocional que les supuso la actividad. Finalmente se destaca como resultado más positivo el que **la inmensa mayoría de estudiantes tutorizados expresan su deseo de tutorizar el siguiente curso**, es decir, desean generar una experiencia de éxito que compartir. Este deseo se valora como un compromiso indiscutible con su proceso de aprendizaje. Por todo ello se concluye que el trabajo entre estudiantes es positivo para el aprendizaje y puede ayudar a superar escollos detectados, entre otros, porque la colaboración entre pares puede actuar como neutralizador de la distancia generacional entre docentes y discentes.

8. REFERENCIAS

- Annis, L. F. (1983). The processes and effects of peer tutoring. *Human Learning: Journal of Practical Research & Applications*, 2(1), 39–47. Universiteit Gent
- Bell, E. (1983). The Peer Tutor: The Writing Center's Most Valuable Resource. *Teaching English in the Two-Year College*, 9(2), 141-44. National council of teachers of English
- Bernabéu Brotóns, E. (2017). La atención y la memoria como claves del proceso de aprendizaje. Aplicaciones para el entorno escolar. *ReiDoCrea*, 6 (Monográfico): 16-23. Universidad de Granada
- Blanch, S., Corcelles, M., Durán, D., Dekhinet, R. & Topping, K. (2014). La escritura y corrección de textos en una tutoría entre iguales, recíproca y virtual, para la mejora en inglés y español. *Revista de Educación*, 363, 309-333. DOI 10.4438/1988-592X-RE-2012-363-190
- Bobko, E. (1984). The effective use of undergraduates as tutors for college science students. *Journal of College Science Teaching* 14, 60–62. National Science Teaching Association
- Boujon, C. & Quaireau, C. (1999). Atención, aprendizaje y rendimiento escolar: aportaciones de la psicología cognitiva y experimental (Vol. 147). Narcea
- Crouch, C. H., & Mazur, E. (2001). Peer instruction: Ten years of experience and results. *American journal of physics*, 69(9), 970-977.
- Ferres, J. & Masanet, M. (2017). Communication efficiency in education: Increasing emotions and storytelling. [La eficacia comunicativa en la educación: Potenciando las emociones y el relato]. *Comunicar*, 52, 51-60. DOI 10.3916/C52-2017-05. Universidad de Huelva
- Fischer, G. N. (1992). Campos de intervención en Psicología social. Grupo, institución, cultura, ambiente social. Narcea
- Gaitán Moya, J. A. y Piñuel Raigada, J.L. (1998): Técnicas de investigación en comunicación social. Síntesis
- Gómez Parra, M.E., Serrano Rodríguez, R., Amor Almedina, M.I, & Huertas Abril, C.A. (2018). Los trabajos de fin de grado (TFG) como innovación en el EEES. Propuesta de tarea colaborativa basada en la tutoría piramidal. *Educare*, 54 (2), 369-389. Universitat Autònoma de Barcelona
- Izquierdo-Iranzo, P. (2019): Cómo investigan los estudiantes de los grados de comunicación. El peso del historicismo epistemológico de Kuhn, en: Mañas Viniegra, L. y de Vicente Domínguez, A.Mª: Contenidos audiovisuales, narrativas y alfabetización mediática. McGrawHill, 341-354.

- _____. (2022). Caracterización y aplicación docente de la plataforma Wooclap, en: Allueva Pinilla, A.I. & Alejandro Marco, J. L. (coords.), *Actas del Congreso Internacional Virtual USATIC 2022, Ubicuo y Social: Aprendizaje con TIC*. DOI: [10.26754/uz.978-84-18321-43-6](https://doi.org/10.26754/uz.978-84-18321-43-6). Universidad de Zaragoza
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational researcher*, 38(5), 365-379.
- Letrud, K. y Hernes, S. (2018). Excavating the origins of the learning pyramid myths. *Cogent education*, 5(1). DOI: [10.1080/2331186X.2018.1518638](https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1518638)
- Mosquera Gende, I. & Santamaria-Urbieta, A. (2023). [Tendencias temáticas en los trabajos finales del Máster de Formación del Profesorado en la especialidad de inglés](#). *EDUCA. Revista Internacional para la calidad educativa*, 3 (2), 193-215
- Roscoe, R. D., & Chi, M. T. (2007). Understanding tutor learning: Knowledge-building and knowledge-telling in peer tutors' explanations and questions. *Review of educational research*, 77(4), 534-574
- Sierra, E. B. F. (2016). Proceso de la atención y su implicación en el proceso de aprendizaje. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 7(3), 177-186. Universidad de Las Tunas, Cuba
- Smith, M. K., Wood, W. B., Adams, W. K., Wieman, C., Knight, J. K., Guild, N., & Su, T. T. (2009). Why peer discussion improves student performance on in-class concept questions. *Science*, 323(5910), 122-124.
- Swann, W. B., Jetten, J., Gómez, Á., Whitehouse, H., & Bastian, B. (2012). When group membership gets personal: A theory of identity fusion. *Psychological Review*, 119(3), 441-456. DOI [10.1027/a0028589](https://doi.org/10.1027/a0028589)
- Topping, K.J. (1996). The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature. *Higher Education*, 32, 321-345. DOI [10.1007/BF00138870](https://doi.org/10.1007/BF00138870)
- Willis, J. (2007). Cooperative learning is a brain turn-on. *Middle school journal*, 38(4), 4-13

SECCIÓN III

RETOS DIGITALES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

"TIKTOK RACKET": UNA INNOVACIÓN DOCENTE PARA EL DESARROLLO DE LOS FUNDAMENTOS TÉCNICO-TÁCTICOS DE LOS DEPORTES DE RAQUETA A TRAVÉS DE TIKTOK

ALEJANDRO LARA-BOCANEGRA

*Departamento de Educación Física y Deporte
Universidad de Sevilla*

SAMUEL LÓPEZ-CARRIL

*Departamento de Actividad Física y Ciencias del Deporte,
Universidad de Castilla-La Mancha*

SAMUEL MANZANO-CARRASCO

Departamento de Educación y Comunicación, Universidad Loyola Andalucía

1. INTRODUCCIÓN

Las redes sociales han revolucionado la manera en que las personas se comunican y se socializan, facilitando una interacción más focalizada con otras personas (Escamilla-Fajardo et al., 2021; Gil-Quintana et al., 2022). Este avance es tan notable que, en la actualidad, el 85% de la población española es usuaria de redes sociales y dedica una media de 67 minutos diarios haciendo uso de ellas (IAB Spain & Elogia, 2023). Es importante destacar el notable crecimiento que ha experimentado en los últimos años TikTok, posicionándose entre las cinco redes sociales más utilizadas y populares en España (Meltwater & WeAreSocial, 2023). Este crecimiento no se limita únicamente a las pantallas, sino que ha tenido trascendencia en diferentes ámbitos, presentándose como una herramienta de uso en el ámbito educativo universitario gracias a sus características y propiedades (Escamilla-Fajardo et al., 2021).

1.1. IMPORTANCIA MEDIOS SOCIALES EN LA EDUCACIÓN

El mundo se encuentra en un proceso continuo de transformación, en cierto modo debido a la acción de las redes sociales. Estas han repercutido en todas las áreas de la sociedad, incluido la educación (Tejedor-Calvo et al., 2022; Tess, 2013). En este sentido, Gaur et al. (2020) indicaron que estas supondrán un reto para las instituciones educativas no sólo a nivel de infraestructuras, sino también a nivel formativo del docente. Esto se debe a los cambios en el proceso enseñanza-aprendizaje y al hecho de que los estudiantes se están desarrollando en un mundo digitalizado, donde las redes sociales forman parte de sus vidas (Adams et al., 2018; López-Carril et al., 2021; Komljenovic, 2019).

Por consiguiente, varios autores han destacado el impacto positivo que presenta el uso de la tecnología en el aprendizaje de los estudiantes de diferentes niveles educativos (Acevedo-Borrega et al., 2022; Escamilla-Fajardo et al., 2021; López-Carril, 2021; Thomas & Rogers, 2020; Ugalde & González-Cabrera, 2022). Este incipiente uso de las redes sociales en el ámbito educativo presenta múltiples ventajas y oportunidades, facilitando el intercambio de conocimiento en comunidades de aprendizaje, mejorando el rendimiento del alumnado y promoviendo el trabajo colaborativo (Gan et al., 2015; Gómez-Martínez & Romero-Rodríguez, 2021; González et al., 2016; Tejedor-Calvo et al., 2022). Acevedo-Borrega et al. (2022) indicaron que enseñar y aprender es un proceso activo, en el que las personas construyen su propia comprensión del mundo a través de la exploración, el debate y la experimentación. En este contexto, las redes sociales desempeñan un papel fundamental al transformar la forma de comunicación e interacción (Acevedo-Borrega et al., 2022).

1.1. TIKTOK EN EL ÁMBITO ACADÉMICO

Tejedor-Calvo et al. (2022) exponen de manera clara las ventajas del binomio educación y redes sociales, destacando especialmente la importancia del uso de TikTok en un contexto educativo. En este enfoque, se valora el contenido con un cierto tono de humor, evitando análisis muy profundos o que inviten a la reflexión. Además, varios autores coinciden

en la idea de la potencialidad del aprendizaje experiencial que presenta TikTok (Acevedo-Borrega et al., 2022; Tobeña, 2020), elemento primordial en esta nueva era. Asimismo, el uso de esta plataforma incide de forma directa en el desarrollo formativo del alumnado, contribuyendo a la competencia de aprender a aprender y fomentando la autonomía, investigación y el desarrollo de experiencias en el aprendizaje del sujeto (Acevedo-Borrega et al., 2022).

TikTok ha encontrado aplicaciones en el ámbito del deporte y la educación, sirviendo como un elemento central para el desarrollo de la expresión corporal en la Educación Superior (Escamilla-Fajardo et al., 2021). Estos mismos autores indicaron que TikTok no solo aumentaba la motivación del alumnado, sino que también se presentaba como una herramienta que potenciaba la creatividad y curiosidad del alumnado. En este sentido, es evidente que este tipo de contenido se aproxima en gran manera a las características primarias de esta red social (ej.: música, ritmo, etc.). Sin embargo, hasta el momento, no se han encontrado acciones similares en el ámbito del deporte con contenidos alejados de estas características. Por lo tanto, resultaría de gran interés explorar la posibilidad de acercar TikTok a otros contenidos que, en principio, pueden estar más alejados de sus características principales, como por ejemplo, los deportes de raqueta.

Los deportes de raqueta y pala, por su parte, se encuentran en un proceso de expansión y consolidación entre la población (Herrero et al., 2018). Sin embargo, en lo que respecta a los profesores actuales y futuros profesores, la implementación de estos en sus sesiones de educación física presenta algunas limitaciones o barreras en cuanto a formación y materiales. En este sentido, siguiendo las indicaciones de Lara-Bocanegra y Galán-López (2022) se presenta como necesario y de vital importancia la formación universitaria en esta materia, creando una base sólida de conocimiento en el futuro egresado sobre estos deportes. Por lo tanto, surge la idea de combinar la enseñanza de los deportes de raqueta con el uso de TikTok como estrategia innovadora en el proceso educativo.

De este modo, teniendo en cuenta las oportunidades educativas que ofrece TikTok y la necesidad de eliminar barreras formativas en el futuro

docente, se presenta el proyecto de innovación docente denominado “TikTok Racket”.

2. OBJETIVOS

El presente trabajo tiene como objetivo principal generar un repositorio de material audiovisual atractivo para el futuro docente y su alumnado a través de TikTok, al tiempo que pretende de manera transversal, incidir sobre algunas actitudes vinculadas con el emprendimiento e intraemprendimiento en el alumnado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CCAFyD).

El proyecto “TikTok Racket” persigue acercar al alumnado en CCAFYD las posibilidades que ofrece TikTok para dotarles de conocimiento acerca de los deportes de raqueta y su enseñanza. Este proyecto está orientado al alumnado de las asignaturas “Enseñanza de los Fundamentos de los Deportes 3” (especialidad Deportes de Raqueta, asignatura obligatoria) de primer curso y “Fundamentos de los Deportes de Raqueta y su Enseñanza” (asignatura optativa) de tercer curso de CCAFYD de la Universidad de Sevilla, durante el curso académico 2023-2024.

3. METODOLOGÍA

En este apartado se procederá a definir las características principales y los aspectos fundamentales relacionados con el proyecto de innovación docente.

3.1. PARTICIPANTES

En este proyecto participará el alumnado matriculado en las asignaturas de “Enseñanza de los Fundamentos de los Deportes 3 (especialidad Dep de raqueta)” de primer curso y “Fundamentos de los Deportes de Raqueta y su Enseñanza” de tercer curso de CCAFYD de la Universidad de Sevilla, durante el curso académico 2023-2024. El alumnado participante se distribuye en siete subgrupos prácticos:

- G.1. Asignatura con docencia en el primer curso del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte: 24 estudiantes

- (6 mujeres y 18 hombres). Docencia impartida durante el primer cuatrimestre en horario de mañana.
- G.2. Asignatura con docencia en el primer curso del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte: 23 estudiantes (4 mujeres y 19 hombres). Docencia impartida durante el primer cuatrimestre en horario de mañana.
 - G.3. Asignatura con docencia en el primer curso del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte: 16 estudiantes (5 mujeres y 11 hombres). Docencia impartida durante el primer cuatrimestre en horario de mañana.
 - G.4. Asignatura con docencia en el tercer curso del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte: 24 estudiantes (7 mujeres y 17 hombres). Docencia impartida durante el primer cuatrimestre en horario de tarde.
 - G.5. Asignatura con docencia en el primer curso del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte: 25 estudiantes (6 mujeres y 19 hombres). Docencia impartida durante el primer cuatrimestre en horario de tarde.
 - G.6. Asignatura con docencia en el primer curso del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte: 25 estudiantes (6 mujeres y 19 hombres). Docencia impartida durante el primer cuatrimestre en horario de tarde.
 - G.7. Asignatura con docencia en el tercer curso del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte: 24 estudiantes (7 mujeres y 17 hombres). Docencia impartida durante el primer cuatrimestre.

En total, participarán 161 estudiantes, siendo 41 mujeres (25,47%) y 120 hombres (74,53%).

3.2. DESCRIPCIÓN DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

Para la realización de este proyecto de innovación docente se ha decidido apostar por el binomio de los medios sociales, en particular

TikTok, con contenidos vinculados con los deportes de raqueta. De este modo, se pretende innovar y captar la atención del alumnado, al tiempo que acercarlos a la realidad de un sector competitivo y en continuo proceso de renovación, como es el sector de los deportes de raqueta.

Este proyecto de innovación docente tiene como eje vertebrador una hibridación en cuanto a las tareas principales que deben desarrollar el alumnado, ya que se trabajará de manera colaborativa e individual, pero siempre con el enfoque de generar un repositorio audiovisual que beneficie a todo el alumnado en su desempeño laboral y profesional. Además, algunas de las tareas o *challenge's* tendrán que ser expuestos a sus compañeros y profesores, favoreciendo la comunicación y el espíritu crítico y reflexivo. Así pues, durante las 15 semanas de docencia se irán presentando diferentes *challenge's* para resolver a través de TikTok en relación a los contenidos de las asignaturas. De este modo, los diferentes *challenge's* serán presentados por el profesorado a través de un código QR que le redirigirá a un video de TikTok creado por el profesorado donde se explicará lo demandado en cada tarea o *challenge's*. Para su resolución, contarán con 3 semanas y será necesario la superación de cada reto, para “pasar” al siguiente. El profesorado de la asignatura será el responsable de la supervisión de las diferentes tareas o *challenge's* durante las 15 semanas, ayudando y resolviendo todas las posibles dudas del alumnado.

Las tareas o *challenge's* serán propuestos en las clases teóricas y/o prácticas independientemente, ya que existen algunos de ellos precisan un análisis más pormenorizado y/o un material específico para abordarlas. Así, las clases teóricas servirán de apoyo para poder generar el contexto de generación de conocimiento entre iguales y ser capaces de consolidar la idea del repositorio audiovisual. De este modo, se actuará desde el prisma de la transferencia del conocimiento, partiendo del supuesto de que el alumnado actúa como empleados de organizaciones de deportes de raqueta y/o docentes de la asignatura de Educación Física en un centro de Educación Secundaria (ficticio). Estos tienen el objetivo de transmitir información técnica, táctica y reglamentaria de una forma innovadora a los jugadores de esa escuela y/o alumnado de ese centro educativo y, para captar la atención de su alumnado, se

aboga por el uso de las nuevas tecnologías, concretamente TikTok. Todo esto se abordará con un enfoque profesional, ya que las tareas y *challenge's* versaran sobre situaciones reales que deberían resolver en su futuro desempeño como egresados.

3.2.1. objetivos y contenidos

Este proyecto de innovación docente pretende facilitar el aprendizaje del contenido de las asignaturas vinculadas con los deportes de raqueta y su enseñanza, a través del uso de los medios sociales. Además, hacer que el alumnado vivencie las posibilidades que ofrece TikTok en su desempeño educativo y en su futuro profesional, permitirá un aprendizaje más significativo y, se espera, que esto redunde en un aumento de su intención de intraemprender y/o emprender en el sector deportivo.

“TikTok Racket” presenta una serie de objetivos específicos que se exponen a continuación y que se basan en los perseguidos por las asignaturas vinculadas con los deportes de raqueta en relación con los medios sociales:

1. Adquirir conocimientos básicos sobre los fundamentos de los deportes de raqueta (tenis, bádminton y pádel).
2. Comprender y aplicar los reglamentos de los deportes de raqueta (tenis, bádminton y pádel).
3. Conocer y aplicar los aspectos metodológicos de los deportes de raqueta (tenis, bádminton y pádel) a la iniciación deportiva escolar.
4. Conocer las posibilidades de los deportes de raqueta (tenis, bádminton y pádel) desde los puntos de vista: recreativo, educativo, competitivo.
5. Experimentar y vivenciar aspectos de la enseñanza-aprendizaje de los deportes de raqueta (tenis, bádminton y pádel).
6. Conocer y aplicar la metodología de enseñanza de los aspectos técnicos-tácticos básicos de deportes de raqueta (tenis, bádminton y pádel).

7. Desarrollar la capacidad de adaptar la programación de la enseñanza de los deportes de raqueta (tenis, bádminton y pádel) a diferentes contextos de aprendizaje.
8. Incentivar la necesidad de formación permanente en este ámbito de conocimiento.
9. Valorar la importancia de la práctica deportiva de estas modalidades desde una perspectiva de salud.
10. Determinar el potencial educativo que presentan los medios sociales en la Educación Superior y su posible transferencia a la sociedad.
11. Fomentar el desarrollo de competencias digitales en el alumnado de deportes de raqueta.
12. Potenciar la creatividad e innovación por parte del alumnado.
13. Desarrollar un repositorio de contenido vinculado al ámbito de los deportes de raqueta.
14. Acercar al alumnado situaciones reales que le permitan conectar con el ámbito profesional y crear redes de contactos.

Estos objetivos están en consonancia con los contenidos de las asignaturas de deportes de raqueta del grado en CCAFYD que se encuentran prescritos por el temario específico de los programas de las mismas:

– Primer curso

- Tema 1. Características de los deportes de raqueta.
- Tema 2. La práctica de deportes de raqueta como práctica educativa, recreativa y saludable.
- Tema 3. Historia de los deportes de raqueta (tenis, bádminton y pádel).
- Tema 4. Análisis reglamentario de los deportes de raqueta (tenis, bádminton y pádel).
- Tema 5. Fundamentos técnicos de los deportes de raqueta en iniciación (tenis, bádminton y pádel).
- Tema 6. Aspectos tácticos básicos de los deportes de raqueta (tenis, bádminton y pádel).

- Tercer curso

BLOQUE I. FUNDAMENTOS GENERALES DE LOS DEPORTES DE RAQUETA

- Tema 1. Características de los deportes de raqueta.
- Tema 2. La práctica de deportes de raqueta como práctica educativa, recreativa y saludable.

BLOQUE II. FUNDAMENTOS ESPECÍFICOS DEL BÁDMINTON

- Tema 3. Historia del deporte del bádminton.
- Tema 4. Análisis del reglamento del deporte de bádminton.
- Tema 5. Fundamentos técnicos del bádminton de iniciación.
- Tema 6. Aspectos tácticos básicos.

BLOQUE III. FUNDAMENTOS ESPECÍFICOS DEL TENIS.

- Tema 7. Historia del deporte del tenis.
- Tema 8. Análisis del reglamento del deporte de tenis.
- Tema 9. Fundamentos técnicos del tenis de iniciación.
- Tema 10. Aspectos tácticos básicos.

BLOQUE IV. FUNDAMENTOS ESPECÍFICOS DEL PÁDEL.

- Tema 11. Historia del deporte del pádel.
- Tema 12. Análisis del reglamento del deporte de pádel.
- Tema 13. Fundamentos técnicos del pádel de iniciación.
- Tema 14. Aspectos tácticos básicos.

3.2.2. temporalización

Este proyecto de innovación docente se desarrollará durante el primer cuatrimestre del curso académico 2023/2024, ya que las asignaturas implicadas se imparten durante ese periodo. A continuación, se presenta una secuenciación de acciones a realizar para el correcto desempeño de este proyecto de innovación docente:

1. Indicar al alumnado que ambas asignaturas están vinculadas a un Proyecto de Innovación educativa y explicar el proyecto → Semana 1
2. Evaluación pre-intervención con todos los instrumentos → Semana 1
3. Breve formación sobre TikTok, creación de contenidos y presentación en modo “privado” → Semana 1
4. Desarrollo de 5 *Challenge's* durante las 15 semanas de clases. El alumnado contará con 3 semanas y será necesario la superación de cada reto, para “pasar” al siguiente. Se presentará un calendario con las tareas y fechas de entrega:
 - Tarea o *challenge* 1 → Semana 1
 - Tarea o *challenge* 2 → Semana 3
 - Tarea o *challenge* 3 → Semana 6
 - Tarea o *challenge* 4 → Semana 9
 - Tarea o *challenge* 5 → Semana 12

5º Los *challenge's* estarán vinculados al contenido de la asignatura y a los tres deportes que se imparten (tenis, bádminton y pádel), indicando el profesorado el deporte al que debe estar orientada la tarea o *challenge*.

6º Evaluación post-intervención con todos los instrumentos → Semana 15

3.2.3. tareas o *challenge's*

Con el fin de poder abordar todo lo expuesto este proyecto de innovación docente, se han diseñado un total de cinco tareas o *challenge's* a través de TikTok, dotando al alumnado del protagonismo esencial en su formación, siempre con la guía del profesorado. A continuación, se exponen las características principales de las cinco tareas o *challenge's*:

Tarea 1.- ¿Cómo se juega a este deporte? (Reglamentación)

El alumnado tendrá que analizar una serie de reglamentos (tenis, bádminton o pádel) según sea indicado por el profesorado. Asimismo, tendrá que elaborar un video a través de TikTok en el que se analicen las principales reglas de juego y acciones necesarias para poder practicar el

deporte establecido con un mínimo de garantías. Se redundará en la importancia que alberga la innovación en su desempeño como empleados (ficticios) de centros de deportes de raqueta y/o centros educativos. El material generado no podrá pasar bajo ningún concepto de 2 minutos.

Tarea 2.- Descripción de un gesto técnico

El alumnado deberá generar un material audiovisual (TikTok) en el que se atienda a la descripción y análisis de un determinado gesto técnico. El gesto técnico de cada sujeto será asignado por el profesorado de la asignatura. En lo que respecta a la elaboración de este material, el alumnado deberá grabarse con algún dispositivo móvil la ejecución desde una vista frontal, lateral y posterior, para que el grado de análisis y profundización sea el adecuado. Además, se deberá describir el gesto técnico completo (función y objetivos del gesto técnico, empuñaduras, fases, etc.). El material generado no podrá pasar bajo ningún concepto de 4 minutos.

Tarea 3.- Copia *Challenge* + Crea tu propio *Challenge*

El profesorado presentará una serie de *challenge's* vinculados con los deportes de raqueta a través de TikTok y propondrá al alumnado a investigar a través de la red social anteriormente citada, para que seleccionen un *challenge* de una determinada modalidad deportiva (tenis, pádel o bádminton) y lo ejecuten. De este modo, tendrán que generar un video con “doble pantalla”, en la que se pueda apreciar el *challenge* original y la ejecución del propio alumno/a. Además, también se precisará que el alumnado cree un *challenge* propio y rete a sus propios compañeros/as a realizarlo. De esta forma, se creará una cadena de *challenge's* que au-
nará el aprendizaje con la diversión. El material generado no podrá pasar bajo ningún concepto de 2 minutos.

Tarea 4.- Visualización y descripción de una sesión de entrenamiento. Propuestas de ejercicios alternativos

El alumnado tendrá que asistir a un centro deportivo de deportes de raqueta (modalidad asignada por el profesorado) para visualizar y recoger una sesión práctica de un determinado nivel (asignado por el

profesorado). Tras esto, el alumnado tendrá que generar un material audiovisual en el que exponga y describa las principales características de la sesión y sus ejercicios, así como, proponer ejercicios alternativos para trabajar los contenidos de dicha sesión. El material generado no podrá pasar bajo ningún concepto de 4 minutos.

Tarea 5.- Análisis, evaluación y comparación de gesto técnico con profesional, detección de errores y propuestas de mejora

Usando el video grabado con el gesto técnico en la tarea 2, el alumnado tendrá que analizar, evaluar y comparar su ejecución técnica con un deportista profesional en el mismo gesto técnico. De este modo, el material generado por el alumnado deberá atender a una serie de directrices:

- a) Comparación a través de video/imágenes/fotogramas de la ejecución propia con la de un jugador/a profesional/jugador/a de alto rendimiento. En este sentido, se deben identificar los errores principales que se cometen en el propio movimiento en comparación con el profesional.
- c) Partiendo de los errores detectados anteriormente, seleccionar tres (3) errores y proponer dos ejercicios/tareas para cada error. Por lo tanto, se deberán proponer como mínimo seis (6) ejercicios/tareas.
- d) Conclusiones y análisis sobre la utilidad y desarrollo de esta tarea.
- e) El material generado no podrá pasar bajo ningún concepto de 4 minutos.

Se recomienda que en esta tarea se utilice la “doble pantalla” de TikTok en la que se podrá apreciar la ejecución técnica del alumnado vS la del deportista profesional. Por todo ello, se indicará al alumnado que será valorado positivamente la innovación y creatividad en la resolución de las diferentes tareas o *challenge's*, por lo que no existen límites en cuanto a formato/estilo. Por ello, el alumnado debe sentirse libre en cuanto al formato seleccionado, siempre y cuando responda adecuadamente y con un grado de profundización correcto sobre los puntos anteriores.

3.2.4. Método de evaluación

Con el fin de poder evaluar el desempeño del alumnado durante este proyecto de innovación docente, el alumnado deberá enviar las tareas o *challenge's* (enlace a material audiovisual en TikTok) al profesorado de la asignatura y tiempo y forma. En este sentido, se utilizará una evaluación mixta, combinando en ocasiones la heteroevaluación, la coevaluación y/o ambas. A continuación, se muestra un breve resumen de las mismas:

Tarea 1.- ¿Cómo se juega a este deporte? (Reglamentación)

Esta tarea representa un 10% de la evaluación y será heteroevaluada por el profesorado de las asignaturas. Se utilizarán una serie de aspectos generales (conocidos por el alumnado):

- Hace una descripción clara y concisa de las principales normas del reglamento.
- Expone correctamente y utiliza un lenguaje claro y adaptado al ámbito académico.
- El formato del material audiovisual es adecuado, creativo e innovador.
- El material permite saber cómo se debe practicar la modalidad deportiva sin caer en errores reglamentarios.
- El material se ajusta al tiempo solicitado.

Tarea 2.- Descripción de un gesto técnico

Esta tarea representa un 15% de la evaluación y será heteroevaluada por el profesorado de las asignaturas. Se utilizarán una serie de aspectos generales (conocidos por el alumnado):

- Hace una descripción clara y concisa de las principales progresiones en la ejecución técnica.
- Expone correctamente y utiliza un lenguaje claro y adaptado al ámbito académico.

- El formato del material audiovisual es adecuado, creativo e innovador.
- El material favorece que cualquier persona reciba unas nociones básicas acerca de la ejecución técnica de un golpe concreto (función y objetivos del gesto técnico, empuñaduras, fases, etc.)
- El material se ajusta al tiempo solicitado.

Tarea 3.- Copia *Challenge* + Crea tu propio *Challenge*

Esta tarea representa un 10% de la evaluación y será coevaluada por el propio alumnado de las asignaturas. Todos los alumnos, tendrán que evaluar la tarea del resto de sus compañeros. En este sentido, el profesorado tan sólo atenderá a que la entrega se produzca en tiempo y forma. Para la evaluación de este challenge's, el alumnado utilizara una lista de control creada *ad hoc*, con los siguientes ítems:

- El material es entregado en tiempo y forma.
- El lenguaje utilizado es adecuado para el contexto universitario.
- El material cumple el objetivo de la propia tarea.
- El material es innovador y creativo.
- El material resulta ameno, divertido y que fomenta la participación en el reto propuesto.

Los diferentes ítems expuestos serán valorados con: SÍ (2ptos.), A VECES (1 pto.) o NO (0 ptos.). De la suma total de los ítems, se obtendrá la calificación de la tarea. La coevaluación será intergrupale, de modo que el grupo 1 evaluará al 2, el 2 al 3, etc. finalizando con la evaluación del grupo 7 al grupo 1.

Tarea 4.- Visualización y descripción de una sesión de entrenamiento. Propuestas de ejercicios alternativos.

Esta tarea representa un 20% de la evaluación, siendo heteroevaluada por el profesorado de las asignaturas (50%) y coevaluada por el alumnado (50%). Por parte del profesorado, se utilizarán una serie de aspectos generales (conocidos por el alumnado):

- Hace una descripción clara y concisa de los objetivos y contenidos trabajados en la sesión.
- Expone correctamente y utiliza un lenguaje claro y adaptado al ámbito académico.
- El formato del material audiovisual es adecuado, creativo e innovador.
- El material permite conocer nuevas tareas y/o ejercicios para el desarrollo del contenido en concreto.
- El material se ajusta al tiempo solicitado.

Para la evaluación del alumnado, éste utilizara una lista de control creada *ad hoc*, con los siguientes ítems:

- El material es entregado en tiempo y forma.
- El lenguaje utilizado es adecuado para el contexto universitario.
- El material cumple el objetivo de la propia tarea.
- El material es innovador y creativo.
- El material resulta ameno, divertido y que fomenta la participación en el reto propuesto.

Los diferentes ítems expuestos serán valorados con: SÍ (2 puntos), A VECES (1 punto) o NO (0 puntos). De la suma total de los ítems, se obtendrá la calificación de la tarea. La calificación total de la tarea saldrá de la media entre la calificación del profesorado y la del alumnado. La coevaluación será intergruparal, de modo que el grupo 1 evaluará al 2, el 2 al 3, etc. finalizando con la evaluación del grupo 7 al grupo 1.

Tarea 5.- Análisis, evaluación y comparación de gesto técnico con profesional, detección de errores y propuestas de mejora.

Esta tarea representa un 45% de la evaluación y será heteroevaluada por el profesorado de las asignaturas. Se utilizarán una serie de aspectos generales (conocidos por el alumnado):

- Hace una descripción clara y concisa de las principales diferencias entre el gesto técnico propio vS profesional.
- Expone correctamente y utiliza un lenguaje claro y adaptado al ámbito académico.
- El formato del material audiovisual es adecuado, creativo e innovador.
- El material expone claramente los principales errores cometidos, así como, propone ejercicios y/o acciones para corregirlos.
- El material se ajusta al tiempo solicitado.

3.3. EVALUACIÓN DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE

A fin de poder evaluar el impacto de este proyecto de innovación docente sobre el alumnado implicado, tanto al inicio del proyecto (1ª semana / pre-test) como al finalizar (última semana / post-test) se pasará al alumnado un cuestionario compuesto por varias escalas:

- Cuestionario Sociodemográficos (Edad, sexo, experiencia profesional previa, experiencia en el uso de TikTok y modalidad deportiva practicada).
- Adaptación del cuestionario TTAQ de Herrero (2015) vinculado a la actitud de los docentes hacia los deportes de raqueta y las barreras percibidas.
- Intrapreneurial Intentions Scale (Stull y Singh, 2005), adaptada y validada al español en estudiantes de Ciencias del Deporte (González-Serrano et al., 2019).
- Cuestionario de intenciones de emprender (Jaén y Liñán, 2013).

Además de todo esto, también se incluirá una pregunta en la que se cuestionará al alumnado acerca de su recomendación o no a otros estudiantes sobre cursar este tipo de asignaturas. Al mismo tiempo, también se preguntará sobre las posibilidades de transferencia de este tipo de enfoque a otras modalidades deportivas.

4. RESULTADOS ESPERADOS

Se espera que, tras la finalización de este proyecto de innovación docente, el alumnado haya aumentado el conocimiento sobre los mismos y que no perciban barreras formativas que los limiten en su implementación durante su labor profesional como docentes. Asimismo, se espera que el uso de TikTok aumente la motivación del alumnado, así como algunas actitudes vinculadas al ámbito del emprendimiento/intraemprendimiento (innovación/creatividad, asunción de riesgos, proactividad, etc.).

No obstante, se espera que este proyecto tenga una transferencia absoluta al desempeño laboral futuro del alumnado, ya que lo acerca a la realidad del mercado laboral. Además, promueve habilidades y actitudes relacionadas con el emprendimiento e intraemprendimiento en el deporte, lo que contribuirá al crecimiento personal y laboral del alumnado.

5. CONCLUSIONES

Es evidente que el mundo está cambiando a gran velocidad y que, episodios como las crisis sanitarias vividas (ej.: Covid-19), están generando un cambio radical en la evolución tecnológica y, por transferencia, en los medios sociales. Este crecimiento está redundando en el sector deportivo, tanto a nivel de rendimiento, salud, etc. incluso en educación.

Por ello, la inclusión de los medios sociales como vehículo facilitador del aprendizaje, es un acierto tanto por el beneficio propio del sujeto (ej.: aumento de la motivación, aclimatación al contexto de las redes sociales, etc.), como por la significatividad del aprendizaje. A este nivel, el “TikTok Racket” aúna las potencialidades del uso de combinado de las redes sociales y el auge de los deportes de raqueta. De este modo, este proyecto potenciará el crecimiento del alumnado a nivel profesional y permitirá crear un repositorio dinámico e innovador, ya que estará activo curso académico tras curso académico.

El “TikTok Racket” se erige como una solución para la potenciación del alumnado en Ciencias del Deporte, dotándoles de una formación actual e innovadora, al tiempo que desarrolla actitudes hacia el

emprendimiento e intraemprendimiento. Por este motivo, es aconsejable que este proyecto se extienda a otras Facultades y se difunda entre el profesorado vinculado a los deportes de raqueta y su enseñanza.

6. AGRADECIMIENTOS

El primer autor de este trabajo ha contado con el apoyo de un contrato predoctoral con orientación postdoctoral para el desarrollo del programa propio de I+D+I de la Universidad de Sevilla en áreas de especial atención - VI Plan Propio de Investigación y Transferencia de la Universidad de Sevilla (VI-PPITUS). Asimismo, el segundo autor desea agradecer el apoyo financiero recibido a través del contrato postdoctoral “Juan de la Cierva-formación 2021” (FJC2021-0477779-I), concedido por el Ministerio de Ciencia e Innovación y por la Unión Europea a través de los Fondos NextGenerationEU (Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia).

7. REFERENCIAS

- Acevedo-Borrega, J., Sosa-Díaz, M. J., Porras Masero, I., & González Fernández, A. (2022). Recursos Digitales en Educación Superior: TikTok como herramienta didáctica. *REIDOCREA*, 54, 623-636.
- Adams, B., Raes, A., Montrieux, H., y Schellens, T. (2018). “Pedagogical tweeting” in higher education: Boon or bane? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(1), 19.
- Escamilla-Fajardo, P., Alguacil, M., & López-Carril, S. (2021). Incorporating TikTok in higher education: Pedagogical perspectives from a corporal expression sport sciences course. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 28, 100302.
- Gan, B., Menkhoff, T., y Smith, R. (2015). Enhancing students’ learning process through interactive digital media: New opportunities for collaborative learning. *Computers in Human Behavior*, 51(B), 652–663. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.12.048>
- Gaur, U., Majumder, M. A. A., Sa, B., Sarkar, S., Williams, A. y Singh, K. (2020). Challenges and Opportunities of Preclinical Medical Education: COVID-19 Crisis and Beyond. *SN Comprehensive Clinical Medicine*, 2(11), 1992–1997. <https://doi.org/10.1007/s42399-020-00528-1>

- Gil-Quintana, J., Felipe-Ruiz, R., & Moreno-Muro, M. Á. (2022). Influencers deportivos y su repercusión en el consumo, la actividad física y su proyección en redes sociales por los adolescentes andaluces (España). *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (43), 591-602.
- Gómez-Martínez, R., & Romero-Rodríguez, L. M. (2021). Coworking spaces and virtual learning communities in Social Networks: Case Study of #ElClaustroDelG on Instagram. *Aula Abierta*, 50(1), 453–464. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.1.2021.453-464>
- González, J. G., Lleixà, M., y Espuny, C. (2016). Las redes sociales y la educación superior: las actitudes de los estudiantes universitarios hacia el uso educativo de las redes sociales, de nuevo a examen. *Education in the Knowledge Society*, 17(2), 21- 38. <http://dx.doi.org/10.14201/eks20161722138>
- Herrero, R., Pradas de la Fuente, F., Rapún, M., Peñarubia, C., & Castellar, C. (2018). Análisis de la situación de los deportes de raqueta y pala en educación física en la etapa de educación secundaria en Murcia. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 420, 59-74.
- IAB Spain & Elogia (2023). Estudio de Redes Sociales 2023. Recuperado de <https://iabspain.es/estudio/estudio-de-redes-sociales-2023/>
- Komljenovic, J. (2019). LinkedIn, platforming labour, and the new employability mandate for universities. *Globalisation, Societies and Education*, 17(1), 28-43.
- Lara-Bocanegra, A., & Galán-López, P. (2022). Deportes de raqueta y E.S.O.: ¿Por qué no? En *Educación para transformar: innovación pedagógica, calidad y TIC en contextos formativos*. Dykinson eBook. ISBN: 978-84-1122-469-7.
- López-Carril, S. (2021). Los medios sociales como herramienta de enseñanza, aprendizaje y desarrollo profesional, en la gestión del deporte (Tesis Doctoral, Universitat de València).
- López-Carril, S., Gómez-Tafalla, A. M., & González-Serrano, M. H. (2021). Percepciones sobre el uso de los medios sociales y su conexión con el desarrollo profesional por parte del alumnado universitario de ciencias del deporte. In *Nuevas formas de aprendizaje en la era digital: en busca de una educación inclusiva* (pp. 195-214). Dykinson.
- Meltwater & WeAreSocial (2023). Digital 2023 Global Overview Report.
- Tejedor-Calvo, S., Cervi, L., Robledo-Dioses, K., & Pulido-Rodríguez, C. (2022). Desafíos del uso de TikTok como plataforma educativa: Una red multitemática donde el humor supera al debate. *Aula abierta*, 51(2), 121-128.

- Tess, P. A. (2013). The role of social media in higher education classes (real and virtual)—A literature review. *Computers in human behavior*, 29(5), A60-A68.
- Thomas, M. S. C., & Rogers, C. (2020). Education, the science of learning, and the COVID-19 crisis. *Prospects*, 49, 87–90.
<https://doi.org/10.1007/s11125-020-09468-z>
- Tobeña, V. (2020). Pensar el futuro de la escuela desde comunidades de prácticas. *Claves desde TikTok*. *Dilemata*, 33, 221-233.
- Ugalde, C., & González-Cabrera, C. (2022). Edutubers, influencers y TikTok en la educación a partir de la COVID-19. *Adolescentes en la era de las redes sociales*, 9-23.

REDES SOCIALES PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y EL APRENDIZAJE DEL ALUMNADO

INGRID MOSQUERA GENDE

Universidad Internacional de La Rioja

1. INTRODUCCIÓN

Cuando hablamos del empleo de redes sociales, bien sea con una finalidad de desarrollo profesional docente o con una finalidad didáctica de aula (Mosquera Gende, 2023a;), estamos hablando, o bien de emplear el aprendizaje informal para una formación continua, vinculado de ese modo a un aprendizaje no formal, o bien de emplear el aprendizaje informal como complemento a una formación formal.

Muchos son los autores que destacan que las fronteras entre los tres tipos de aprendizaje se encuentran cada vez más difuminados (Greenhow y Lewin, 2016; Mosquera Gende, 2023a; Rogers, 2014; Sangrà y Wheeler, 2013), sobre todo teniendo en cuenta las nuevas competencias *trans-media* de nuestro alumnado (Scolari, 2018).

El aprendizaje informal, en cualquiera de sus versiones, ha venido para quedarse, suponiendo un aprendizaje flexible, ubicuo, voluntario y a la carta, en la que cada persona decide qué quiere aprender, cómo, cuándo e, incluso, con quién (Cerasoli et al., 2017; González-Sanmamed et al. 2019; Jeong et al., 2018; Mosquera Gende, 2023a;).

Ese último punto es fácilmente observable sobre todo en el caso de las redes sociales. Se crean comunidades de aprendizaje o espacios de afinidad en la que profesorado y alumnado conviven y, en muchas ocasiones, también interactúan (Britt y Paulus, 2016; Gee, 2017; González-Sanmamed et al. 2019; Hu et al., 2018; Marcelo-Martínez y Marcelo García, 2022; Miller et al., 2022; Mosquera Gende, 2023a;).

Como se comentaba, existen dos modos básicos de usar las redes. Por un lado, estas pueden emplearse para el desarrollo profesional docente, es decir, para lo que comúnmente suele entenderse como la formación continua. En este sentido, encontramos docentes que comparten sus experiencias de aula, sus recursos, sus materiales y sus reflexiones educativas, promoviendo un debate sano con otros compañeros y compañeras (Fischer et al. 2019; González-Sanmamed et al. 2019; Luo et al., 2020; Mosquera Gende, 2023a; 2023c; Nochumson, 2018; Singh, 2020). Por otro lado, las redes pueden ser empleadas también para realizar actividades con el alumnado, bien sea para conocer todas las posibilidades que les ofrecerán las redes en su futuro laboral (por ejemplo en Formación Profesional o en grados y máster), o bien sea para descubrir el lado educativo de las redes, que normalmente los más jóvenes suelen emplear con otras finalidades (Hew, 2008; Mosquera Gende, 2023a; Scolari, 2018).

Igualmente, cierto es que, añadido a lo anterior, podemos ver un tercer uso de las redes sociales, aunque se podría debatir si este uso se podría considerar educativo. Estamos hablando de emplear las redes como un escaparate para la promoción de un centro educativo o de la cuenta personal de un maestro o maestra (Carpenter et al. 2022; Marcelo y Marcelo, 2021; Miller et al., 2022; Mosquera Gende, 2023a). En este caso, siempre se debe tener presente la competencia digital docente y la propia ética personal, puesto que podemos estar hablando de la exposición de menores en redes, cuestión muy seria que debe incluir siempre un consentimiento explícito por parte de las familias o tutores y, aun así, consideramos que debería ser evitada dentro de lo posible.

El Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente fue actualizado en enero de 2022 (Ministerio de Educación y Formación Profesional y Administraciones Educativas de las Comunidades Autónomas), modificándose las áreas establecidas y equiparándolas más al marco europeo (Mosquera Gende, 2021b; 2021f; 2022b; 2023b).

En la actualidad, el marco cuenta con seis áreas, que son las siguientes (Ministerio de Educación y Formación Profesional y Administraciones Educativas de las Comunidades Autónomas, 2022):

1. La de *compromiso profesional*.
2. La de *contenidos digitales*.
3. La de *enseñanza y aprendizaje*.
4. La de *evaluación y retroalimentación*.
5. La de *empoderamiento del alumnado*.
6. La de *desarrollo de la competencia digital del alumnado*.

En las dos primeras áreas, la seguridad y privacidad de los datos personales, así como la protección y gestión de los contenidos digitales tienen un papel protagonista. Las cuatro últimas áreas ya están más enfocadas al alumnado y a la transferencia de esas competencias al aula de manera directa.

Del mismo modo, esa competencia digital docente también debe ser tomada en consideración en el momento que se decide emplear las redes de manera directa en el aula o fuera de la misma, como parte de una actividad: ¿qué tipo de supervisión va a tener el profesor o la profesora sobre esa tarea? ¿qué red es la más apropiada teniendo en cuenta las edades del alumnado? ¿qué beneficios obtendremos de su uso que no se puedan alcanzar por otras vías? ¿incluiremos una parte reflexiva sobre el empleo responsable de las redes sociales? ¿conocemos de manera directa y en primera persona la red social que pretendemos usar con el alumnado? ¿qué tipo de control vamos a poder tener sobre el empleo de la red por parte de nuestros estudiantes? (Marcelo-Martínez et al., 2023; Mosquera Gende, 2023a).

Así, usar las redes sociales directamente con el alumnado puede ofrecernos beneficios, siendo el más destacado la motivación que suele promover, siempre y cuando se escoja la red correcta y se realice una propuesta que resulte interesante a los estudiantes. Su uso no siempre funciona ni es garantía de éxito (Froment et al. 2022; Marcelo-Martínez et al., 2023; Mosquera Gende, 2018; 2023a; Tang y Hew, 2017).

En el caso de emplear las redes sociales como fuente de nuestro aprendizaje informal como docentes, existe un punto de intersección con su

uso por parte del alumnado, y es cuando ese alumnado está formado por futuros profesores, bien sea de Infantil, Primaria o Secundaria. En este caso, el empleo de las redes de manera directa en el aula puede ir enfocado, precisamente, a que ese alumnado, futuros docentes, pueda ver, de primera mano, las posibilidades que las redes les pueden ofrecer para su labor profesional (Carpenter et al., 2023; Gómez y Journell, 2017; Higuera-Rodríguez et al., 2020; Hsieh, 2017; Mosquera Gende, 2023a; Mullins y Hicks, 2019; Torphy y Drake, 2019).

Añadido a lo anterior, queda por señalar que, precisamente, muchas de las características que la investigación suele considerar clave a la hora de desarrollar actividades de formación docente, se ven reflejadas en las redes sociales. Tal es el caso de que suponga un aprendizaje activo, de que sea una formación centrada en la práctica de aula, que permita la creación de un sentimiento de comunidad o que permita seguir construyendo a lo largo del tiempo (Mosquera Gende, 2021b; 2021f; 2022a; 2022b; 2023a; 2023b).

Las redes sociales, empleadas de modo adecuado y responsable, pueden ser una gran fuente de aprendizaje informal, bien sea como complemento a la educación no formal (de formación del profesorado) o como complemento a la educación formal (empleo directo con el alumnado en el aula).

Cuando pensamos en redes sociales, probablemente, dependiendo de nuestra edad o experiencia, nos puedan venir a la mente redes como Instagram, TikTok, Twitter, Instagram o Facebook, entre otras, pero muchas plataformas de pódcast ya ofrecen la posibilidad de interaccionar y son consideradas redes sociales (Celaya et al., 2020; Goldman, 2018; Hew, 2008; Mosquera Gende, 2021c; 2021d; Pellicer Jordá, 2022). Del mismo modo, algunas herramientas comúnmente empleadas como recursos para la comunicación, como Whatsapp o Telegram, tienen todo el potencial interactivo de otras redes sociales y ya aparecen en publicaciones académicas clasificadas como tales (Mosquera Gende, 2016; 2023a; 2023d; Vilches Vilela y Reche Urbano, 2019).

2. OBJETIVOS

Con todo ello, los objetivos de este trabajo son los siguientes:

- Conocer cuáles son los autores más destacados en referencia al desarrollo profesional docente y al aprendizaje informal en redes sociales.
- Establecer las redes preferidas por el profesorado para su desarrollo profesional docente.
- Establecer las redes preferidas por el profesorado para trabajar de manera directa con su alumnado.

3. METODOLOGÍA

Para poder alcanzar los objetivos anteriores, se propone una metodología que consistirá, por un lado, en una revisión bibliográfica, analizando estudios previos existentes, y, por otro lado, se realizarán entrevistas semiestructuradas a siete docentes de diferentes etapas educativas (Primaria, Secundaria, Formación Profesional, Universidad y Departamento de Orientación Educativa) para poder saber qué redes tienen y cómo las emplean a nivel profesional y didáctico.

Combinando ambas perspectivas, se espera poder conocer las redes sociales más útiles para el profesorado, tanto para su aprendizaje informal y formación docente, como para el trabajo directo con su alumnado.

La parte cualitativa de entrevista semiestructurada presentará las siguientes preguntas de partida:

- ¿Qué redes sociales tienes?
- ¿Cuáles usas para formarte tú?
- Si has usado alguna vez alguna con tu alumnado, explícanos cómo lo has hecho y cuéntanos tu experiencia.
- ¿Alguna preferida?
- ¿Lo mejor y lo peor de las redes?

Desde este punto, se pueden proponer otras cuestiones, en caso de encontrarse necesario, dependiendo de las respuestas de las personas entrevistadas. Se han escogido siete docentes que se sabe, de antemano, que son usuarios activos de redes sociales y que en alguna ocasión, al menos, han comentado que han empleado estas redes con su alumnado.

4. RESULTADOS

Tal y como se indicaba en el apartado anterior, se ha realizado una revisión bibliográfica y han tenido lugar entrevistas a siete docentes previamente seleccionados.

4.1. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Comenzando por la parte de la revisión bibliográfica, resulta necesario distinguir los autores que hablan de las redes sociales para el desarrollo profesional docente de aquellos que se refieren a su uso didáctico y directo en el aula. Como se comentaba en la introducción, existen investigaciones que también analizan determinados perfiles docentes que se han convertido ya en referentes educativos.

En primer lugar, en referencia al aprendizaje informal en redes para la formación continua del profesorado, algunos de los trabajos más destacados son los siguientes:

- Britt y Paulus (2016). Estudio concreto del uso de un hashtag de Twitter para el desarrollo profesional docente.
- Carpenter et al. (2018). Análisis de cómo el profesorado usa Pinterest con finalidad educativa.
- Fischer et al. (2019). Investigación sobre los cambios en el modo de aprender y formarse del profesorado a raíz de la llegada de las redes sociales. Ejemplificación en el caso concreto de Twitter.
- Hu et al. (2018). Aprendizaje compartido entre docentes. En esta ocasión, a través de Pinterest.

- Marcelo-Martínez y Marcelo García (2022). Creación de espacios de afinidad y aprendizaje informal entre docentes.
- Marcelo-Martínez et al. (2023). Cómo y para qué usa las redes sociales el profesorado.
- Mosquera Gende (2021e; 2022c). Aprendizaje informal en YouTube.
- Mosquera Gende (2023a). Libro de carácter investigativo con análisis pormenorizado sobre el desarrollo profesional docente en redes sociales a través del aprendizaje informal.
- Nochumson (2018). Tesis doctoral sobre cómo los docentes aprenden en Twitter.
- Singh (2020). Estudio sistemático sobre cómo los maestros y las maestras se forman a través de plataformas de *microblogging* (Twitter suele ser considerada como una plataforma de *microblogging*).

Mención especial merecen los trabajos de Marcelo-Martínez y Marcelo García, los de Carpenter, de Fischer y el libro de Mosquera Gende (2023a), por sus aportaciones sobre el aprendizaje informal y el desarrollo profesional docente.

En segundo lugar, en referencia al trabajo directo con el alumnado en el aula, sobresalen las propuestas de:

- Hew (2008). Trabajo en el aula de Secundaria mediante pódcast.
- Mosquera Gende (2021a). Emplear YouTube en el aula.
- Mosquera Gende (2023a). Ejemplos concretos del uso de las redes en el aula.
- Otchie y Pedaste (2020). Trabajar en redes con el alumnado.
- Vizcaíno-Verdú et al. (2019). Empleo de YouTube en el aula de manera activa a través de la figura de los *booktubers* (personas que se dedican a hacer reseñas de libros en YouTube).

Llegado este punto, se debe destacar la figura de otro investigador, Krutka, que tanto presenta estudios sobre el empleo de las redes para la formación del profesorado (Krutka et al., 2018), como para trabajar de manera directa con el alumnado (Krutka y Damico, 2020).

En tercer lugar, en relación a los docentes como referentes educativos en redes sociales, subrayamos los trabajos de:

- Carpenter et al. (2022). Trabajo en el que se habla de la figura del *influencer* educativo.
- Marcelo y Marcelo (2021). Exhaustivo estudio de los principales perfiles educativos en la red social Twitter en España.
- Miller et al. (2022). Estudio de los *influencers* y de los temas más destacados en Twitter en el ámbito educativo.
- Mosquera Gende (2023a). Análisis de algunos de los perfiles más destacados en Twitter a nivel educativo y estudio del caso concreto del espacio de las #CharlasEducativas.

Puede resultar un tanto repetitivo que el libro de Mosquera Gende (2023a) aparezca reflejado en las tres enumeraciones anteriores, pero es que se trata de un libro con tres partes muy diferenciadas en el que se investiga, por un lado, todo lo referido al aprendizaje informal y al desarrollo profesional docente (primera parte del libro); por otro lado, se hace referencia a las posibilidades educativas de Twitter y al caso concreto del hashtag #claustrvirtual como espacio de afinidad (segunda parte del libro); y, por último, se analiza, como se acaba de indicar, el proyecto multiplataforma de las #CharlasEducativas.

Para finalizar esta primera parte de los resultados es preciso aclarar que, para el trabajo que nos ocupa, se ha tenido que hacer una selección de fuentes. Si se desea acceder a más referencias bibliográficas sobre esta temática, se recomienda revisar el libro que se acaba de mencionar (Mosquera Gende, 2023a).

4.2. ENTREVISTAS

Sumados a estos resultados, sobre los que profundizaremos en el apartado de discusión relacionándolos con las diferentes redes sociales, se deben considerar las respuestas dadas por el profesorado entrevistado. Como se ha comentado previamente, se trata de entrevistas semiestructuradas a siete docentes de Primaria, Secundaria, Formación Profesional, Universidad y Orientación Educativa. Estos docentes han sido seleccionados previamente por ser profesores que usan las redes sociales, tanto a nivel profesional como didáctico, es decir, teniendo en cuenta las dos vertientes principales de empleo de redes señaladas en la introducción.

Tres de ellos pueden ser considerados igualmente referentes para su comunidad educativa (Marcelo y Marcelo, 2021). Sin embargo, al no ser esa la finalidad de este trabajo, no se mencionará esa parte de su perfil, manteniendo su identidad anonimizada en todo momento, tal y como a ellos se les comentó antes de comenzar la entrevista. De este modo, se denominarán de manera genérica como: maestro de Primaria, profesor de Secundaria, profesora de Secundaria, profesora de Formación Profesional, profesor de Universidad, profesora de Universidad y orientador educativo).

En este sentido, a continuación destacamos algunas de sus aportaciones, teniendo en cuenta las cinco preguntas planteadas en el estadio inicial. Algunas se incluyen de manera literal, las más cortas, y otras son adaptadas, las más extensas. Sea como sea, todas aparecen entrecomilladas por ser palabras de los entrevistados y entrevistadas.

4.3.1. ¿Qué redes sociales tienes?

Se incluyen las respuestas entrecomilladas y en cursiva.

Maestro de Primaria: “Las redes sociales que tengo son Twitter, Facebook e Instagram. Twitter la uso a nivel profesional y Facebook e Instagram a nivel personal”.

Profesor de Secundaria: “Tengo Facebook y Twitter. Son las dos que utilizo más, especialmente Twitter, porque Facebook pocas cosas pongo, y también tengo abierto Instagram y TikTok pero apenas las utilizo”.

Profesora de Secundaria: “Las redes sociales que yo tengo son Twitter, Instagram y Facebook sin contar Whatsapp, claro, que no sé hasta qué punto es una red social”.

Profesora de Formación Profesional: “Tengo un poquito de todo, tengo Twitter, YouTube, no sé si se considera red social, en realidad, tengo Telegram que tampoco sé si se considera red social, tengo Instagram, tengo Facebook, tengo LinkedIn, aunque no sé si es más bien una red profesional, tengo TikTok también, tengo Snapchat, que he descubierto que también se habla y se conoce gente por ahí y todo, y creo que no me olvido ninguna”.

Profesor de Universidad: “Prácticamente todas, Twitter Facebook, Instagram, no tengo TikTok, LinkedIn, algunas nuevas que han ido apareciendo de Twitter, de las más conocidas las que no tengo es TikTok”.

Profesora de Universidad: “Tengo Twitter, Facebook, Telegram, YouTube, Mastodon, Whatsapp, Spotify y redes académicas, como pueden ser LinkedIn, Academia o ResearchGate”.

Orientador educativo: “Twitter, Instagram y TikTok”.

4.3.2. ¿Qué redes sociales usas para formarte tú?

Se incluyen las respuestas entrecomilladas y en cursiva.

Maestro de Primaria: “La que utilizo para formarme es Twitter, porque gracias al confinamiento conocí a una serie de profesionales que me han ayudado mucho en mi día a día y a cambiar mi forma de ver la enseñanza desde ese momento”.

Profesor de Secundaria: “Para formarme yo solo utilizo Twitter, ninguna otra”.

Profesora de Secundaria: “Fundamentalmente Twitter, sin ninguna duda, Twitter”.

Profesora de Formación Profesional: “Especialmente Twitter, es la que utilizo para formarme, sé que en Instagram de vez en cuando hay alguna inspiración, pero yo prefiero Twitter, en realidad, es la que más me inspira y me pone ahí bobinas de hilo y yo voy tirando para aprender. A veces LinkedIn también. Quizás esas dos son las que yo destacaría, yo para formarme”.

Profesor de Universidad: “Para formarme uso fundamentalmente Twitter, sin lugar a dudas, es verdad que he usado alguna otra durante un tiempo, pero la que más uso es Twitter porque es la que más consulto y la que más me gusta y a través de allí normalmente suele llegarme muchísima información y muchísimos datos para formarme”.

Profesora de Universidad: “Básicamente Twitter, aunque también aprendo mucho de los pódcast, de YouTube y de canales y grupos de Telegram. Incluso de algunos grupos de Whatsapp y de Facebook, pero muy poco”.

Orientador educativo: “La red que más utilizo para formarme es Twitter y aunque no tengo canal como tal, también YouTube”.

4.3.3. Cuéntanos tu experiencia usando las redes con tu alumnado

Se incluyen las respuestas entrecomilladas y en cursiva.

Maestro de Primaria: “Con mi alumnado no uso ninguna red social en sí, pero sí la utilizo a través de rincones de mi clase, tengo por ejemplo el Twitter Class, que le llamo, que es nuestro tablón de publicaciones, donde están, por ejemplo, las #CharlasEducativas, porque yo sí les pongo trocitos de #CharlasEducativas de temáticas que me gusta trabajar con ellos, sobre todo a nivel de concienciación, a nivel de empatía, de los diferentes compañeros que tenemos, en fin, me gusta utilizarlo”.

Profesor de Secundaria: “Con mi alumnado utilizo Twitter en las clases cuando toca hablar de alguna obra que he leído que hay algún hilo en Twitter y se lo enseño en clase, pero como ellos no usan Twitter, son más de Instagram, tenemos un proyecto en el que un grupo de estudiantes, de unos cinco alumnos, comentan con su estilo y su manera de hablar todos los viernes en Instagram la obra de arte que más les haya gustado de la semana y lo publican. Así todos los años”.

Profesora de Secundaria: “Hice un intento de usar Twitter, pero como casi ninguno de ellos tiene Twitter, al final hice una actividad por Instagram que fue crear un perfil, en el cual ellos tenían que poner un personaje y hacer varias entradas de ese personaje; un personaje que tuviese que ver, en este caso, con la literatura. Y esa idea la cogí de un post que hizo en Twitter Cristian Olivé”.

Profesora de Formación Profesional: “Con los estudiantes utilizo, depende, utilizo el Instagram, porque además lo utilizamos en clase como actividad, como un lugar para compartir ellos también. El Twitter, que tenemos el Twitter cooperativo que hacemos durante todo el año. Ellos no usan Facebook, la verdad, yo utilizo Facebook para compartir con compañeros de Latinoamérica, sobre todo, que son con los que más interacciono en esa red. Y luego con los estudiantes, que cada vez los hay más jovencillos, pues el TikTok y el Snapchat y ¡se me ha olvidado! El Discord, también utilizamos el Discord”. Y sigue más adelante: “Como te decía, en Twitter normalmente no suelen estar presentes, date cuenta de que son de 16 a 40 años, con una media de 23, 24 años. No suelen tener Twitter o lo tienen abandonado. Entonces yo les intento crear marca personal en Twitter. Hacemos una actividad durante todo el curso

que se llama Twitter cooperativo, entonces tienen que hacer tuits relacionados con los aprendizajes del aula, con el hashtag que tenemos. Hay tres tipos de tuits: tuits descriptivos, de lo que va ocurriendo en el aula, tuits de opinión y de emoción, de lo que les parece lo que van aprendiendo y lo que les hace sentir y tuits en los que hacen una explicación práctica de lo aprendido a su vida diaria, tipo reflexión metacognitiva. Y luego tenemos Instagram, que lo utilizan para crear contenido, normalmente relacionado con lo que han trabajado e investigado y compartirlo. En YouTube tenemos un canal para productos audiovisuales, más de investigación que de difusión. Y luego, como te decía, para comunicarse y trabajar en equipo utilizamos Discord. Y Snapchat y TikTok lo estamos utilizando para crear contenido. Por ejemplo, se me ocurre, uno de los retos que tenían: hacer una campaña de difusión para visibilizar y orientar a otros compañeros y compañeras sobre la Formación Profesional, pues a ellos le viene mejor usar TikTok, pues ellos lo graban y luego lo difundimos ahí”.

Profesor de Universidad: “Sí, la he usado bastante, y de hecho la sigo usando, todas mis asignaturas de la facultad tienen un hashtag propio y de ahí animamos al alumnado a que tuitee y a que ponga lo que considere. Nos sirve, bueno, para tener un feedback de qué cosas le llaman más la atención al alumnado, qué destacan ellos, por supuesto para estar en contacto; muchísimo alumnado me contactan por allí antes que por el mail oficial de la facultad, más o menos sería así”.

Profesora de Universidad: “A mi alumnado, futuros docentes de Infantil, Primaria y Secundaria, les animo a usar Twitter para su desarrollo profesional, como apoyo a su labor docente y para poder estar en contacto directo con profesorado de todas las etapas educativas. También les invito a conectarse a las #CharlasEducativas para poder hacer preguntas en directo a los invitados. En alguna ocasión he creado con ellos pódcast que subo a Spotify, con su permiso, claro”.

Orientador educativo: “En una ocasión creé un perfil de Twitter colaborativo, en el que trabajábamos juntos qué publicar, cuándo hacerlo, de qué manera...”.

4.3.4. ¿Cuál es tu red social preferida?

Se incluyen las respuestas entrecomilladas y en cursiva.

Maestro de Primaria: “Evidentemente, la preferida es Twitter por la inmensidad de gente que me ha hecho descubrir y conocer, por todo lo que nos regala día a día, y, por supuesto ahí a la cabeza con las #CharlasEducativas”.

Profesor de Secundaria: “Mi red social favorita sin duda es Twitter, incluso en estos malos tiempos que estoy viendo, hay cada vez menos difusión, noto yo un poco más flojo y hay menos movimiento. Pero, yo llevo cuatro años y he disfrutado muchísimo, muchísimo, muchísimo he aprendido muchísimo, he conocido a muchísima gente que me ha aportado a nivel profesional y personal. Sin duda es para mí la número una, la que más me gusta para mi manera de desenvolverse en ella”.

Profesora de Secundaria: “Sin ninguna duda Twitter, porque para formarte, si sigues a la gente adecuada, y por adecuada no me refiero a que sea mejor o peor, sino a la gente que divulga, gente que comparte contenidos y gente que retuitea ideas interesantes, pues para mi gusto es la mejor, porque nadie lo hace con un fin económico, todo es: me ha gustado esto y lo comparto o he visto esta actividad o he hecho esta actividad y me parece buena y la comparto, mientras que en otras redes sociales, particularmente en Instagram, porque Facebook hace tiempo que la tengo bastante olvidada, aunque la tengo ahí, pues en Instagram casi todo el mundo lo que hace es: dale like, comparte, menciona tres amigos y, sinceramente, si tú quieres compartir algo lo compartes y si el objetivo es conseguir más seguidores, pues, bueno, quizás no sea la persona adecuada a la que seguir, porque entiendo que quien comparte en redes, por lo menos esa es mi idea del claustro virtual, es porque le apetece compartirlo y porque le apetece ayudar a quien le pueda servir y en ese sentido es la que más me gusta”.

Profesora de Formación Profesional: “Yo creo que no, que no tengo ninguna preferida. Yo creo que lo importante es contextualizar el uso de la red, tener claro el objetivo que persigues con ello, que sea un objetivo didáctico, y acercarte a los intereses de los estudiantes. Hay que estar al día, por ejemplo, yo no sabía que Snapchat tenía una comunidad, se charla, se comparten cosas, etc., estoy investigando. Si son las redes en las que suelen estar presentes, creo que es muy importante conocerla bien, para ver sus fortalezas y debilidades, ofrecerles formación, sobre todo, especialmente, protección de datos al alumnado y de identidad digital, que comprendan lo que hacen”.

Profesor de Universidad: “¿Mi red favorito y lo mejor y lo peor? Twitter es la preferida porque es la que más hay de lo que se hace llamar como EduTwitter. Entonces, no solo hay muchísimos compañeros y compañeros compartiendo unos materiales alucinantes, sino que hay muchísimos contenidos de calidad, de mucha calidad y muchísimo contacto con conceptos educativos muy potentes y muy bien abordados en Twitter”.

Profesora de Universidad: “Mi red social favorita es Twitter, sin ningún género de dudas. Dada su situación actual estoy empezando a investigar mucho más todas las opciones de Telegram y me está encantando”.

Orientador educativo: “Mi favorita es Twitter, le tengo un especial cariño por las personas que he conocido. Instagram también me gusta, pero quizás más para mi vertiente fotográfica”.

4.3.5. ¿Lo mejor y lo peor de las redes sociales?

Se incluyen las respuestas entrecomilladas y en cursiva.

Maestro de Primaria: “Lo mejor todo aquello que nos regalan día a día los docentes compartiendo desinteresadamente y haciendo todo mucho más visible y sobre todo también viendo un papel superimportante que tenemos los docentes con nuestro alumnado; y lo peor que veo es que parece que hay gente que está siempre al acecho, cosas que compartimos, cosas que ponemos, comentarios que hacemos, pues están como ahí siempre a la expectativa para hacer críticas destructivas. Y creo que todo lo que compartimos con los demás docentes de manera desinteresada, creo que merece la pena tenerlo y siempre que hubiera que hacer alguna crítica pues me parece que si la hiciéramos de manera constructiva pues merecería la pena”.

Profesor de Secundaria: No ha respondido esta parte.

Profesora de Secundaria: “¿Y lo peor? Bueno, pues lo peor se va omitiendo, se van eliminando haters o gente que critica y te va quedando un Twitter bastante bonito. Y hasta ahí sería mi reflexión”. Lo mejor lo ha respondido en su respuesta anterior de manera conjunta.

Profesora de Formación Profesional: “Las cosas no son buenas o malas, sino el uso que le damos puede ser bueno o malo y esa es un poco mi conclusión”.

Profesor de Universidad: “¿Lo peor? El odio, la polarización, la gente con determinados discursos muy poco educativos sobre educación, creo que eso es lo peor”. Lo mejor lo ha respondido en su respuesta anterior de manera conjunta.

Profesora de Universidad: “Lo mejor las personas, la comunidad que se forma, el buen ambiente, aunque parezca mentira, Twitter es considerada la red del odio, y eso sería lo peor, obviamente, pero se ha creado una comunidad educativa muy constructiva, siempre compartiendo y ayudándonos entre todos”.

Orientador educativo: “Lo mejor es la cantidad de personas que de manera altruista utilizan las redes para compartir lo que hacen. En ocasiones, materiales que han costado horas de trabajo y se ponen a disposición sin pedir nada a cambio. Lo peor, las personas que utilizan las redes para esconderse detrás de un alias y criticar sin argumentos, sin propuestas y en muchas ocasiones, sin educación”.

La profesora de Formación Profesional añade un comentario aparte muy interesante que conecta con lo visto en la introducción en relación a la seguridad y privacidad en redes: *“Lo que hago principalmente, antes de empezar con ninguna red social, es trabajar el concepto de identidad 2.0 y trabajar un poquito conocimientos básicos sobre protección de datos, riesgos en internet, etc., y una vez que ya tenemos eso, yo trabajo mucho en marca persona, claro, es mi especialidad, entonces, les ayudo a diseñar un objetivo profesional, a reflexionar sobre su huella digital y a plantearse la creación consciente de esa huella digital”*.

5. DISCUSIÓN

Teniendo en cuenta los resultados aportados en el apartado anterior, se puede decir que tanto la mayoría de los autores revisados como las respuestas de las personas entrevistadas apuntan hacia una misma red social como la más significativa a nivel de formación docente: Twitter, independientemente de la etapa educativa a la que se esté haciendo referencia (Britt y Paulus, 2016; Carpenter et al., 2017; Fischer et al., 2019; Krutka et al., 2018; Nochumson, 2018; Singh, 2020).

Esta tendencia se mantiene cuando se trata de profesorado en formación en la universidad o de profesorado en prácticas (Carpenter et al., 2023; Froment et al., 2022; Gómez y Journell, 2017; Higuera-Rodríguez et al., 2020; Hsieh, 2017; Mullins y Hicks, 2019; Mosquera Gende, 2021e; 2022a; 2022c).

Cierto es que en investigaciones contextualizadas en otros países sobresalen redes como Facebook o Pinterest (Carpenter et al., 2018; Hu et al., 2018), que en nuestras entrevistas ni siquiera fue nombrada y que tampoco se recoge en el reciente estudio de Marcelo-Martínez et al. (2023).

Una red que sí ha sobresalido en nuestras entrevistas y que aparece reflejada en la literatura académica consultada es Instagram (Carpenter et al., 2020; Marcelo-Martínez et al., 2023), pero ahí podemos ver cómo alguna de las personas entrevistadas, en concreto la profesora de Secundaria en su respuesta cuatro, destacan esa tercera vertiente que indicábamos en la introducción, referida ya no a los docentes referentes (Carpenter et al. 2022; Marcelo y Marcelo, 2021; Miller et al., 2022; Mosquera Gende, 2023a), sino a la búsqueda de *likes* y de seguidores a cualquier precio.

En relación al trabajo directo en redes con el alumnado, Twitter sigue apareciendo como una posibilidad válida (Krutka y Damico, 2020), sobre todo a nivel de universidad, pero en otras etapas, el profesorado, como vemos en las entrevistas, recurre a YouTube, a Instagram e incluso a TikTok (Mosquera Gende, 2021a; Vizcaíno-Verdú et al., 2019). Tanto en secundaria como en universidad, el empleo de pódcast también se encuentra muy presente (Hew, 2008; Mosquera Gende, 2021a; 2023a).

Para los más pequeños, o en caso de querer evitar algunos de los inconvenientes del uso directo de las redes, también se puede optar por emuladores de redes sociales, tal y como nos comentan Albadalejo Perona y Marín Sánchez (2022).

Especial mención merecen las aportaciones de la profesora de Formación Profesional y todas sus referencias a la necesidad de formar al alumnado en el uso responsable y reflexivo de las redes sociales, respondiendo a la recomendaciones realizadas en la introducción en relación a la necesidad de desarrollar la competencia digital de nuestro alumnado (Ministerio de Educación y Formación Profesional y Administraciones Educativas de las Comunidades Autónomas, 2022).

Terminando también con los comentarios de las entrevistas, casi todos los docentes coinciden en lo negativo de las redes en cuanto al odio que se puede encontrar en las mismas con una mención especial a Twitter, lo que resulta coherente, teniendo en cuenta que es la red social más mencionada por los entrevistados (Konikoff, 2021).

Por el contrario, los aspectos más positivos hacen referencia a las personas, al sentimiento de comunidad y al aprendizaje (Britt y Paulus, 2016; Gee, 2017; González-Sanmamed et al., 2019; Hu et al., 2018; Marcelo-Martínez y Marcelo García, 2022; Miller et al., 2022; Mosquera Gende, 2023a;).

6. CONCLUSIONES

En definitiva, teniendo en cuenta los objetivos propuestos al inicio del estudio, en relación al primero, conocer los autores más relevantes, aunque se podrían destacar más, y se recomienda revisar las referencias

bibliográficas incluidas en el apartado final, se desea destacar a Krutka, por abordar la temática de las redes desde diferentes perspectivas (Krutka et al., 2018; Krutka y Damico, 2020); también resulta necesario subrayar la importancia de Jeff Carpenter, por sus estudios en profundidad de diferentes redes sociales (Carpenter et al., 2017; 2018; 2020; 2022; 2023); y, por último, y no por ello menos importante, en nuestro país sobresalen los trabajos de Carlos Marcelo y su grupo de investigación, que están realizando grandes avances en la investigación de las redes sociales para el desarrollo profesional docente (Marcelo y Marcelo, 2021; Marcelo-Martínez y Marcelo García, 2022). Su último trabajo (Marcelo-Martínez et al., 2023) supone un estudio muy esclarecedor sobre las redes sociales más empleadas por nuestro profesorado y sus motivaciones para su uso. No puedo dejar de destacar, aunque sea a nivel personal, la reciente publicación del libro *Aprendizaje informal en redes. Twitter y las #CharlasEducativas* (Mosquera Gende, 2023a), por el exhaustivo repaso que se realiza en referencia al aprendizaje informal, al desarrollo profesional docente y al uso educativo de Twitter. Se recomienda acceder a las referencias bibliográficas finales del volumen para más información al respecto de estas temáticas.

Considerando los dos últimos objetivos propuestos, se puede decir, sin ningún género de dudas, que, tanto en la literatura académica consultada como en las entrevistas realizadas Twitter sobresale como la red más destacada para el desarrollo profesional docente, esto es, para la formación informal del profesorado. Otras redes que aparecen reflejadas, sin tanta repercusión, con esta misma finalidad formativa serían Pinterest, sobre todo a nivel anglosajón, y algunas redes profesionales, como puede ser LinkedIn, entre otras. En el caso de las redes preferidas para el trabajo directo con el alumnado, esta lista ya se amplía y aparecen plataformas que los propios estudiantes emplean en su día a día, como pueden ser Instagram o TikTok. A nivel universitario sigue destacando Twitter.

Para concluir, queda señalar que no se trata de un estudio exhaustivo, la selección de fuentes ha tenido que ser reducido. Añadido a ello, sería preciso realizar más entrevistas, así como comentar y analizar en mayor profundidad de la que aquí era posible, las respuestas de los profesores y

profesoras participantes. Podría resultar interesante, además de incluir más autores en la revisión bibliográfica, poder realizar grupos focales o suministrar cuestionarios a más docentes partiendo de algunos ya existentes y ya validados, como puede ser el de Marcelo-Martínez et al. de 2023.

El aprendizaje informal en redes sociales puede ser un recurso muy útil, práctico y motivador, tanto para el profesorado como para el alumnado, pero, sobre todo, para que los docentes puedan estar en contacto con otros compañeros y compañeras, conocer experiencia de aula de otros profesionales, aprender, compartir, interactuar y colaborar de un modo divertido, desenfadado y sintiendo que formamos parte de una comunidad.

7. REFERENCIAS

- Albaladejo Perona, P. y Marín Sánchez, E. (2022). Emulador de redes sociales: cómo trabajar las redes sociales en el aula sin usar internet. En: M. T. Pellicer Jordá (coord.), *El pódcast y otros recursos en la innovación educativa. Teoría y casos prácticos para impartir una asignatura de modo innovador*. Dykinson S. L. <http://bit.ly/418pbDG>
- Britt, V. G. y Paulus, T. (2016). "Beyond the four walls of my building": A case study of #Edchat as a community of practice. *American Journal of Distance Education*, 30(1), 48-59.
<https://doi.org/10.1080/08923647.2016.1119609>
- Carpenter, J. P., Cassidy, A. y Monti, S. (2018). Exploring how and why educators use Pinterest. En E. Langran y J. Borup (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 2222-2229). Association for the Advancement of Computing in Education.
- Carpenter, J. P., Cook, M. P. Morrison, S. A. y Sams, B. L. (2017). "Why haven't I tried Twitter until now?": Using Twitter in teacher education. *Learning Landscapes*, 11(1), 51-64.
- Carpenter, J. P., Morrison, S. A., Craft, M. y Lee, M. (2020). How and why are educators using Instagram?. *Teaching and teacher education*, 96, 103149.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103149>
- Carpenter, J. P., Morrison, S. A., Rosenberg, J. M. y Hawthorne, K. A. (2023). Using Social Media in pre-service teacher education: The case of a program-wide twitter hashtag. *Teaching and Teacher Education*, 124.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104036>

- Carpenter, J. P., Shelton, C. C. y Schroeder, S. E. (2022). The education influencer: A new player in the education professional landscape. *Journal of Research on Technology in Education*.
<https://doi.org/10.1080/15391523.2022.2030267>
- Celaya, I., Ramírez-Montoya, M. S., Naval, C., & Arbués, E. (2020). Uses of the podcast for educational purposes. Systematic mapping of the literature in WoS and Scopus (2014-2019). *Revista Latina de Comunicación Social*, 77, 179-201. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS2020-1454>
- Cerasoli, C. P., Alliger, G. M., Donsbach, J. S., Mathieu, J. E., Tannenbaum, S. I. y Orvis, K. A. (2017). Antecedents and outcomes of informal learning behaviors: A meta-analysis. *Journal of Business and Psychology*, 33, 203-230. <https://doi.org/10.1007/s10869-017-9492-y>
- Fischer, C., Fishman, B. y Yardi Schoenebeck, S. (2019). New contexts for professional learning: Analysing high school science teachers' engagement on Twitter. *AERA Open*, 5(4), 1-20.
<https://doi.org/10.1177/2332858419894252>
- Froment, F., García-González, A. J. y Cabero, J. (2022). Relación de la red social Twitter con la credibilidad docente: la motivación del alumnado universitario. *Comunicar*, 71, 131-142. <https://doi.org/10.3916/C71-2022-10>
- Gee, J. P. (2017). Affinity spaces and 21st century learning. *Educational Technology*, 57(2), 27-31. <http://www.jstor.org/stable/44430520>
- Goldman, T. (2018). The Impact of Podcasts in Education. *Scholar Commons*.
<http://bit.ly/3Ujwcio>
- Gómez, M. y Journell, W. (2017). Professionalism, preservice teachers and Twitter. *Journal of Technology and Teacher Education*, 25(4), 377-412.
<http://bit.ly/3TUHQIN>
- González-Sanmamed, M., Souto-Seijo, A., González, I. y Estévez, I. (2019). Aprendizaje informal y desarrollo profesional: análisis de las ecologías de aprendizaje del profesorado de educación infantil. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 68.
<https://doi.org/10.21556/edutec.2019.68.1305>
- Greenhow, C. y Lewin, C. (2016). Social media and education: Reconceptualizing the boundaries of formal and informal learning. *Learning, Media and Technology*, 41(1), 6-30. <https://doi.org/10.1080/17439884.2015.1064954>
- Hew, K. F. (2008). Use of audio podcast in K-12 and higher education: a review of research topics and methodologies. *Educational Technology Research and Development*, 57(3), 333-357. <https://doi.org/10.1007/s11423-008-9108-3>
- Higueras-Rodríguez, L., Medina-García, M. y Pegalajar-Palomino, M. D. (2020). Use of Twitter as an educational resource. Analysis of concepts of active

- and trainee teachers. *Education Sciences*, 10(8).
<https://doi.org/10.3390/educsci10080200>
- Hsieh, B. (2017). Making and missing connections: Exploring Twitter chats as a learning tool in a preservice teacher education course. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 17(4), 549-568.
- Hu, S., Torphy, K. T., Opperman, A. Jansen, K. y Lo, Y. L. (2018). What do teachers share within socialized knowledge communities: A case of Pinterest. *Journal of Professional Capital and Community*, 3(2), 97-122.
- Jeong, S., Han, S. J., Lee, J., Sunalai, S. y Yoon, S. W. (2018). Integrative literature review on informal learning: Antecedents, conceptualizations, and future directions. *Human Resource Development Review*, 17(2), 128-152. <https://doi.org/10.1177/1534484318772242>
- Konikoff, D. (2021). Gatekeepers of toxicity: Reconceptualizing Twitter's abuse and hate speech policies. *Policy & Internet*, 13(4), 502-521.
<https://doi.org/10.1002/poi3.265>
- Krutka, D. G., Asino, T. I. y Haselwood, S. (2018). Eight lessons on networked teacher activism from# OklaEd and the# OklaEdWalkout. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 18(2), 379-391.
<http://bit.ly/3ENQESv>
- Krutka, D.G. y Damico, N. (2020). Should we ask students to tweet? Perceptions, patterns, and problems of assigned social media participation. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education Journal*, 20.
<http://bit.ly/3tNrNrH>
- Luo, T., Freeman, C. y Stefaniak, J. (2020). “Like, comment, and share”—professional development through social media in higher education: A systematic review. *Educational Technology Research and Development*, 68(4), 1659-1683. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2017.02.006>
- Marcelo, C. y Marcelo, P. (2021). Influencers educativos en Twitter. Análisis de hashtags y estructura relacional. *Comunicar*, 68, 73-83.
<https://doi.org/10.3916/C68-2021-06>
- Marcelo-Martínez, P. y Marcelo García, C. (2022). Espacios de afinidad docente en Twitter: El caso del hashtag #Claustrovirtual. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 22(70). <https://doi.org/10.6018/red.510951>
- Marcelo-Martínez, P., Yot-Domínguez, C. y Marcelo, C. (2023). Los docentes y las redes sociales: Usos y motivaciones. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 23(72). <http://dx.doi.org/10.6018/red.523561>
- Miller, E. M., Jolly, J. L., Latz, J. N. y Listman, K. (2022). Influencers and major themes in a gifted education community of practice on Twitter. *Journal of Advanced Academics*, 33(3), 469-504.
<https://doi.org/10.1177/1932202X221099590>

- Ministerio de Educación y Formación Profesional y Administraciones Educativas de las Comunidades Autónomas (2022). Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente. INTEF. <https://bit.ly/3JKIJHN>
- Mosquera Gende, I. (2016). Creación de comunidad y comunicación mediante el uso de Whatsapp en la elaboración online de Trabajos Fin de Máster de Formación de Profesorado. DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia, 33, 1-8. <https://bit.ly/3vMi4Tv>
- Mosquera Gende, I. (2018). M-learning: ventajas e inconvenientes del uso educativo del móvil. UNIR Revista. <https://bit.ly/3JHU3Eq>
- Mosquera Gende, I. (2021a). De la teoría a la práctica educativa a través de YouTube: acercando la universidad a las aulas. En A. Vizcaíno-Verdú, M. Bonilla-del-Río y N. Ibarra-Rius (Coords.), Cultura participativa, fandom y narrativas emergentes en redes sociales. 591-611. Dykinson, S.L. <http://bit.ly/3LZUda3>
- Mosquera Gende, I. (2021b). El desarrollo de la competencia digital de futuros docentes en una universidad en línea. Bordón. Revista de Pedagogía, 73(4), 121-143. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2021.89823>
- Mosquera Gende, I. (2021c). Hablando de educación en los Twitter Spaces. UNIR Revista. <https://bit.ly/3hI90Jn>
- Mosquera Gende, I. (2021d). Más de nueve horas de educación en tu móvil. UNIR Revista. <http://bit.ly/3KdfnRL>
- Mosquera Gende, I. (2021e). Una experiencia de aprendizaje informal en YouTube: las #CharlasEducativas. En O. Buzón García y C. Romero García (Coords.), Metodologías activas con TIC en la educación del siglo XXI. 764-788. Dykinson, S.L. <https://bit.ly/3iI8VTB>
- Mosquera Gende, I. (2021f). Variación en la autopercepción de la competencia digital en futuros docentes de inglés: una experiencia didáctica. Lenguas Modernas, 58, 35-53. <https://bit.ly/3tPY8hm>
- Mosquera Gende, I. (2022a). Flexibilizar el proceso de enseñanza y aprendizaje en una universidad online. Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 79, 199-213. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.79.2351>
- Mosquera Gende, I. (2022b). Herramientas digitales colaborativas para la formación de futuros docentes en una universidad online. REDU. Revista de Docencia Universitaria, 20(1), 35-50. <https://doi.org/10.4995/redu.2022.16806>
- Mosquera Gende, I. (2022c). Herramientas digitales para el aprendizaje informal de los docentes en YouTube. En A. Martínez Sala, C. Paradinas Márquez y D. Muñoz Sastre (Coords.), Comunicación y soluciones digitales para nuevos contenidos (pp. 329-343). GEDISA.

- Mosquera Gende, I. (2023a). Aprendizaje informal en redes. Twitter y las #CharlasEducativas. Octaedro.
- Mosquera-Gende, I. (2023b). Digital tools and active learning in an online university: Improving the academic performance of future teachers. JOTSE. Journal of Technology and Science Education, 13(3), 632-645. <https://doi.org/10.3926/jotse.2084>
- Mosquera Gende, I. (2023c). El aprendizaje informal para la mejora de la práctica docente. En Actas del 6º Congreso Mundial de Educación Educa 2023 (pp. 26-29). <https://bit.ly/43rEwRh>
- Mosquera Gende, I. (2023d). Telegram para el aprendizaje informal y el desarrollo profesional docente. En C. Marcelo García y P. Marcelo-Martínez (Coords.), Redes sociales y formación del profesorado (pp. 137-159). Octaedro.
- Mullins, R. y Hicks, D. (2019). “So I feel like we were just theoretical, whereas they actually do it”: Navigating Twitter chats for teacher education. Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 19(2), 218-239. <http://bit.ly/3VfNsEC>
- Nochumson, T. (2018). An investigation of elementary schoolteachers’ use of Twitter for their professional learning. Doctoral dissertation. Columbia University.
- Otchie, W. O. y Pedaste, M. (2020). Using social media for learning in high schools: A systematic literature review. European Journal of Educational Research, 9, 889-903. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.2.889>
- Pellicer Jordá, M. T. (coord.) (2022). El pódcast y otros recursos en la innovación educativa. Teoría y casos prácticos para impartir una asignatura de modo innovador. Dykinson S. L. <http://bit.ly/418pbDG>
- Rogers, A. (2014). The Base of the Iceberg. Informal Learning and Its Impact on Formal and Non-formal Learning. Barbara Budrich Publishers.
- Sangrá, A. y Wheeler, S. (2013). Nuevas formas de aprendizaje informales: ¿O estamos formalizando lo informal?. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC), 10(1), 107-115. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v10i1.1689>
- Scolari, C. A. (Ed.) (2018). Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula. H2020 Research and Innovation Actions.
- Singh, L. (2020). A systematic review of higher education academics’ use of microblogging for professional development: Case of Twitter. Open Education Studies, 2, 66-81. <https://doi.org/10.1515/edu-2020-0102>

- Tang, Y. y Hew, K. F. (2017). Using Twitter for education. Beneficial or a waste of time? *Computers & Education*, 106, 97-118.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.12.004>
- Torphy, K. T. y Drake, C. (2019). Educators meet the fifth estate: The role of social media in teacher training. *Teachers College Record*, 121, 1-26.
<https://doi.org/10.1177/01614681191210140>
- Vilches Vilela, M. J., y Reche Urbano, E. (2019). Limitaciones de WhatsApp para la realización de actividades colaborativas en la universidad. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 57-77.
<https://doi.org/10.5944/ried.22.2.23741>
- Vizcaíno-Verdú, A., Contreras-Pulido, P., & Guzmán-Franco, M. (2019). Lectura y aprendizaje informal en YouTube: El booktuber. *Comunicar*, 59, 95-104. <https://doi.org/10.3916/C59-2019-09>

REFLEXIONES SOBRE EL PODER DIGITAL A TRAVÉS DE BLACK MIRROR

ALFONSO BALLESTEROS
Universidad Miguel Hernández

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los elementos clave de la educación, quizá el más importante, es la capacidad de prestar atención del estudiante. En este punto, las innovaciones en el ámbito de la docencia no pueden conducir a un deterioro de la atención simplemente para lograr el éxito en captarla. Captar la atención del individuo, del estudiante, no es un objetivo que pueda perseguirse ignorando otras consideraciones, aunque existe una tendencia a ignorar el medio de aprendizaje, como si cualquiera valiera, con tal de tener éxito.

Las inquietudes del párrafo precedente no me impiden afirmar que, siempre de forma muy señalada y concreta, como excepción y no como regla del aprendizaje, las series pueden ser una herramienta valiosa para la comprensión de la realidad política, complementaria al estudio de manuales y a las clases teóricas. Insisto en el carácter señalado, concreto y hasta excepcional de esta enseñanza y, más aún, creo que su uso debe quedar limitado a determinadas escenas muy cuidadosamente seleccionadas por el profesor.

Ciertamente las series tienen un carácter repetitivo que facilita que la atención a las mismas, tienda a ser de menor calidad respecto al cine. Además, en muchos casos están producidas para ser adictivas sacando partido de la tendencia psicológica de completar lo comenzado, en este caso, la visualización de la serie, lo que conduce en algunos casos a los llamados “atracones de series”.

Con todas estas reticencias, lo anterior no quiere decir que las series no puedan aportar elementos de comprensión de la realidad y, por tanto, ser herramientas de conocimiento útil. Además, algunas series en la actualidad son de mayor calidad que las películas y constituyen auténtica cultura (piénsese en "Homeland", "Sherlock" o determinados capítulos de "Black Mirror"), no simple entretenimiento de masas.

Considero que el visionado de determinados pasajes de una serie es útil, en particular, para comprender lo que en ocasiones se ha llamado "algorracia" o "digitocracia", es decir, esa suerte de forma de gobierno *de facto* a la que dan lugar las grandes empresas tecnológicas (GAFAM) que tienen su sede, fundamentalmente, en el Norte de California, en Silicon Valley. Estas empresas han marcado un modo de organización social, unas prácticas sociales y han dado forma a un tipo de ser humano que es un animal digital o *animal digitalis*.

El proyecto digitocrático se enmarca dentro de un modelo de negocio basado en captar y mantener la atención de los usuarios. Es decir, es un modelo básicamente publicitario basado en la captación de atención de las crecientes masas de población que utilizan el *smartphone*, internet y, particularmente, las redes sociales. Esta captación de atención tiene lugar gracias a las llamadas tecnologías de la persuasión. Buena parte de los fundadores de los llamados "unicornios" (como Instagram, ahora perteneciente a Meta), las grandes empresas multimillonarias de Silicon Valley, han sido educados en la Universidad de Stanford, particularmente, en el Laboratorio del diseño de la conducta dirigido por B.J. Fogg.

En este Laboratorio se enseña la psicología conductual que incorporan los dispositivos digitales y que logra captar la atención del individuo y mantenerla con gran éxito. Desde el laboratorio han denominado a sus conocimientos y métodos para captar la conducta humana, "captología". A través de ella se utilizan todo tipo de medios de persuasión que no suponen necesariamente que el individuo no actúe libremente como se podría pensar, sino que lo persuaden para que sus actos se dirijan en una dirección determinada.

Se puede decir que hay diversos niveles de persuasión que van del menor al mayor espacio de libertad y del menor al mayor ajuste con los fines

perseguidos por el usuario. Esto es de la mayor importancia, pues mediante la captología se modifican muchas veces los fines que inicialmente persiguen los usuarios al abrirse una red social. Piénsese en un periodista que abre una nueva de Twitter para informar sobre la guerra en Ucrania. Debido al diseño del mismo puede acabar traicionando su fin inicialmente perseguido y buscar exclusivamente captar la atención y, simplemente, aumentar las únicas medidas de éxito que ofrece y promueve la plataforma: el número de seguidores, los reenvíos o los me gustas.

Pues bien, el capítulo de Black Mirror denominado “Cuesta abajo” presenta, de forma caricaturesca, algunos de los rasgos propios que ha promovido el poder digital de las grandes tecnológicas, en particular, que han promovido las autodenominadas “redes sociales”. Este poder configura la sociedad bajo algunos de estos rasgos: la transparencia de los individuos (exposición voluntaria ante los otros, exposición ante los algoritmos que procesan la información) y, por tanto, la superficialidad y vulnerabilidad de sus vidas; la cuantificación del valor de los individuos de acuerdo con la valoración de sus iguales; la creciente competencia para subir la propia puntuación con independencia de otros elementos de juicio como la fidelidad a uno mismo o la verdad; la homogeneidad social y el carácter positivo de la sociedad en la que no se admite discusión o discrepancia.

2. OBJETIVOS

- El objetivo principal de esta ponencia es poner de manifiesto la utilidad de la serie Black Mirror, en particular el capítulo “Cuesta abajo” para hablar de la influencia del poder digital, particularmente, de las redes sociales, en la vida de los individuos en la actualidad. Se trata de una perspectiva filosófica política y se subraya que este poder configura unas nuevas prácticas sociales sin precedentes y genera unas nuevas normas que no son creadas ni por la sociedad civil, ni por los Estados, sino por empresas multimillonarias que actúan, en gran medida, al margen de la ley.

- Se pretende conseguir que los estudiantes expongan sus puntos de vista durante la clase de forma argumentada. Es decir, siendo capaces de justificar sus opiniones con argumentos, de modo que puedan persuadir a otros o, al menos, presentar el carácter racional de sus posiciones. Este aprendizaje es logrado, singularmente, en clases como esta, en la que buena parte de la docencia tiene lugar mediante el diálogo de los estudiantes alrededor del capítulo, el tema propuesto y la batería de preguntas preparada.

3. METODOLOGÍA

3.1. EL PODER DIGITAL: UNA APROXIMACIÓN

Se pone de manifiesto la utilidad del método al constatar la experiencia práctica del mismo, pues se ha empleado durante algunos años, y la idoneidad del capítulo de Black Mirror para tratar los caracteres del poder digital que se quieren hacer comprender a los estudiantes. En mi asignatura se define el poder como la prolongación de la voluntad del yo en el otro. El poder digital de las redes sociales supone, en este sentido, una prolongación de la voluntad de los dueños de las redes sociales en sus usuarios.

El objeto de este capítulo, por tanto, es el poder digital de las redes sociales (en adelante, aludiré al “poder digital” a secas para referirme a este en particular). Con poder digital me refiero al poder de los propietarios de las redes sociales sobre los usuarios de las mismas. Un poder que supone una extensión de su propia voluntad en la voluntad de los usuarios. Ahora bien, hay que tener en cuenta que esta extensión es habitualmente malentendida, o bien se minusvalora con una visión voluntarista del individuo que sostiene la neutralidad de la tecnología y excluye de toda responsabilidad a los ingenieros, o bien se exagera considerando que este poder de diseño del entorno digital determinada por completo la conducta del individuo. La primera es una posición voluntarista que considera que toda atención es voluntaria. La segunda es la posición “ambientalista” que considera que toda atención es pasiva o involuntaria y viene determinada por el entorno.

Las redes sociales se han justificado, muchas veces, a través de la propia narrativa comercial impulsada por las mismas. El mismo término “red social” puede ser puesto en duda como el más adecuado para describirlas. Pero, en todo caso, su narrativa para justificarse pasa por que el acceso a las mismas es democrático, está abierto a todo el mundo. Cualquiera puede abrir una red social, crear contenidos y conectar con otros. Este carácter democrático responde a su peculiar modelo de negocio basado en captar la atención, como se verá, que implica no excluir a nadie como usuario.

Sin embargo, las redes sociales son democráticas en el acceso, pero monolíticas en su diseño. Y este diseño es monolítico porque tiene como objetivo principal maximizar la implicación (*engagement*) de los usuarios. El principio de maximizar la implicación no es un principio aséptico o irrelevante para los individuos y la sociedad. De hecho, la satisfacción de este principio ha influido significativamente en las prácticas sociales y en las reglas sociales comúnmente aceptadas en nuestras sociedades.

Este diseño, además, es responsable de la ludificación del discurso en internet, del aumento de la polarización política o del deseo de gratificación instantánea de los usuarios.

Cabría señalar que estos efectos son la consecuencia del uso voluntario de las redes, y no el fruto de poder digital alguno. Cabría objetar que el poder, para existir, no es compatible con la libertad. El poder requeriría el respaldo de la amenaza de un castigo y, por tanto, el temor a una consecuencia. Si se asume este concepto de poder, las redes sociales no constituyen nada parecido, pues no se abre una red social bajo amenazas, ni por temor a un castigo.

Visto así, las redes sociales no son un tipo de poder, sino como mucho una forma de influencia más o menos fuerte. Para hacer frente a esta objeción ofreceré un concepto de poder más amplio en el que no solo tienen cabida las manifestaciones del poder mediante la amenaza de un castigo. Creo que es más acertado sostener que el poder se manifiesta también cuando no existen tales amenazas. Como trataré de exponer, a pesar de que la digitalización hoy entraña un gran dispositivo de

vigilancia, no es una vigilancia amenazadora que tiene por finalidad el castigo, sino que es una vigilancia que se produce secretamente mientras se seduce mediante refuerzos positivos al usuario.

3.2. EL PODER DIGITAL COMO “CAPTOLOGÍA”

A partir de lo anterior ya podemos presentar la estructura, manifestación, objeto y los medios del poder digital. El poder digital de las redes sociales tiene como estructura la extensión o continuación de la voluntad de los dueños de las mismas en sus usuarios. Se manifiesta como un poder que emplea la libertad aparente o real para lograr captar la atención de los individuos. La atención constituye el objeto de este poder. Sus medios son los medios de modificación conductual que permite la tecnología digital en la actualidad a través de la emoción, el juego o la comunicación, gracias a la materia prima de los datos y los algoritmos que procesan información de forma automática.

Respecto a su forma de manifestación, el poder digital basado en captar la atención utiliza medios de atracción del individuo. Se trata de captar, atraer, y no de producir rechazo. Por eso, se identifica esta forma de poder, aparentemente, con la libertad. La atención a la pantalla se produce, de forma, en apariencia voluntaria gracias a la satisfacción de deseos como el deseo de comodidad o de reconocimiento ajeno.

Este objeto del poder digital: captar la atención y mantenerla —lo que llamamos implicación o engagement— tiene por causa un modelo económico básicamente publicitario. Este modelo económico no es consustancial a la economía de los datos, ni al entorno digital. Surge con la crisis de las tecnológicas a principios de este siglo, momento en que el crecimiento de estas empresas pasó a estar basado en la publicidad. Esto pone de manifiesto que es posible superarla, aunque habría que probar si es un deber de justicia hacerlo.

Las tecnológicas descubrieron que ganaban más dinero con la publicidad que vendiendo su propia tecnología a terceros. Por su grado creciente de personalización y adaptación al usuario, la eficacia y rentabilidad de esta publicidad carecía de precedentes. A esto ayudaba el contexto específico del entorno digital en aquel momento, y hasta el

presente que es un entorno digital regulado por algoritmos. Es decir, un sistema basado en la retroalimentación entre la acción del usuario y los contenidos mostrados. Esta retroalimentación resultó el instrumento perfecto para una publicidad basada en la interacción del usuario, personalizada y adaptada a cada momento de interacción del usuario con la plataforma. La retroalimentación característica del algoritmo resultaba idónea para esta forma de publicidad que se adapta a las circunstancias específicas del individuo en cada momento.

Como se ha visto, la continuidad de la voluntad del que tiene poder, no tiene un contenido ideológico. En otras palabras, captar la atención es lo determinante: no se trata tanto de captarla para transmitir un mensaje. Se utiliza, por tanto, cualquier contenido, idea, información o forma de comunicación para captar la atención.

Conviene tener presente la distinción entre el carácter intencional de las consecuencias de este poder, que es lograr un aumento del tiempo ante la pantalla, y sus consecuencias directamente buscadas. Aquellas consecuencias de para el individuo y para la sociedad no buscadas, pero sí admitidas como posibles y aceptables en la medida en que el lucro económico lo requiere. En este ámbito se encuentra la polarización política producida o agravada por este poder, porque los contenidos más extremos captan más eficazmente la atención. Pero cabe preguntarse en que consiste el objeto del poder digital, ¿en qué consiste la atención?

3.3. EFECTOS DEL PODER DIGITAL PARA LA ATENCIÓN INDIVIDUAL Y SOCIAL

Las consecuencias de este poder digital han sido estudiadas por diversos autores y, especialmente desde el final de la primera década del 2000 la perspectiva de los autores se ha vuelto singularmente crítica con la digitalización. Así, Hari (2022, pp. 184 y ss.) ha señalado que, las consecuencias del poder basado en captar la atención pueden sintetizarse en las siguientes consecuencias. Comento a Hari, en unos casos apartando de él y glosándolo con ideas complementarias, pero el grueso de las ideas es de este autor.

1. El individuo se habitúa a unas recompensas fáciles. Se acostumbra a los usuarios de las redes sociales a un ritmo de recompensas frecuentes que lleva a alejarlos de la complejidad y la frustración del mundo físico caracterizado por unas recompensas menos frecuentes y predecibles. El individuo de las redes que adquiere un hábito poca paciencia, respecto a la recompensa, es el mismo que debería de ser un ciudadano paciente que emprenda objetivos personales o colectivos que requieren paciencia. El dominio de las redes sociales, además, hace que se desarrollen relaciones descerebradas en un entorno diseñado con un propósito económico que desprecia las consecuencias sociales. Debido a todo lo anterior, el diálogo, la escucha y confrontación de ideas, antes desarrolladas en un espacio público, tienen lugar ahora en una suerte de espacio digital abierto a todos, pero cuyo diseño es adictivo.
2. La alternancia excesiva entre las tareas. El poder digital lleva a que se produzca una alternancia cada vez mayor de las tareas que se realizan. Una alternancia mucho mayor que en condiciones normales. El término “multitarea”, procedente del ámbito computacional y muchas veces empleado para describir al hombre, no parece aplicable al ser humano. Se empleó por primera vez cuando se fabricaron ordenadores con dos procesadores, capaces de la multitarea. Sin embargo, la multitarea no es posible entre los seres humanos. Lo que se realizan no son varias tareas a la vez sino que estas se alternan a un ritmo acelerado, disminuyendo la calidad de la atención prestada a cada una de ellas. Cada interrupción supone una disminución del foco de la atención dificultando seriamente aquellas tareas que requieren la paciencia de una atención sostenida como la escucha o el pensamiento.
3. La transformación de los fines individuales y colectivos deliberadamente buscados. El perfilado o los avatares secretos que elaboran los dueños de las redes sociales a través de su software permiten conocer a los usuarios con una profundidad que escapa a su comprensión. El conocimiento de los puntos débiles de los individuos, de sus estados anímicos o de los que

les motiva o emociona permiten formas de manipulación de la atención y la conducta, en muchas ocasiones, imposibles de detectar. Esto produce que la atención que es, en apariencia, voluntaria, esté progresivamente más dirigida y que las formas de distracción sean más eficaces. Esto hace que, muchas veces, dediquen los individuos dediquen tiempo a cosas que no les interesan. Los individuos y las sociedades acaban siendo no lo que quieren ser, sino aquello que la fuerza de los hábitos de la economía de la atención les llevan a ser.

4. El dominio de la ira y la oclocracia. Los algoritmos diseñados por los ingenieros de las redes sociales fomentan, muchas veces, el enfado. Las palabras que promueven los algoritmos son bastante significativas en este sentido: “ataque, malo, culpa”. El fomento del enfado permite captar la atención pática o involuntaria, deteriorando la atención voluntaria. La ira es una pasión que interfiere de manera significativa en nuestra capacidad de prestar atención voluntariamente. Se disminuye la escucha a los argumentos contrarios, produciendo una forma de pensar más superficial y menos atenta. Este dominio de la ira tiene como consecuencia las tormentas masivas de indignación en internet que dan lugar a una forma de oclocracia, de perversión de la democracia en la que la masa descalifica, mediante el insulto masivo y el castigo colectivo digital sustituyendo la búsqueda de la justicia por los cauces previstos.
5. El permanente estado de alerta. Estos sitios hacen que nos sintamos en un estado de ira y hostilidad, por lo que nos ponemos en situación de alerta. Esto distribuye en exceso el campo de atención, pues precisamente la atención es una “selección”. La atención focal es lo que permite que la atención dé buenos resultados. “La concentración es el único bien”, decía Emerson. En cambio, la tecnología digital actual nos lleva a estar constantemente alerta, en busca de peligros, disminuyendo la intensidad del foco. Si la clave de la atención es que hay una selección del campo de atención y se lleva al fondo el campo de inatención, el estado de alerta lleva a diluir esta distinción. Esta disolución de la distinción entre foco y fondo, entre

figura y fondo, es propia de los animales salvajes que han de estar alerta y pendientes de varias tareas al mismo tiempo. Esto también es útil para seres humanos que se encuentren en determinadas situaciones, pero no de manera ordinaria. Al crearse la conciencia de peligro y hostilidad la atención se dispersa y se acelera, por lo que tienen lugar con mayor dificultad formas de concentración sostenidas o lentas.

6. Los reclamos atencionales que actúan como disolvente social. Para comprender esto es necesario poner un ejemplo. Cuando un usuario entra en Youtube y elige un video para ver sobre el Holocausto basado en hechos, el algoritmo le sugiere (así ha ocurrido en otras ocasiones) otros vídeos que, si sigue enlazando, le llevan por último a un vídeo que negaba que el Holocausto hubiera ocurrido. La tendencia a presentar contenidos que polarizan la sociedad actúa como disolvente social. Esto dificulta la atención colectiva, nuestra atención como sociedad. Es decir, la toma de conciencia colectiva y la posibilidad de acción común que muchas veces es necesaria para enfrentarse a retos sociales comunes. De este modo se erosionan las verdades anteriormente compartidas y la confianza entre los individuos.

Lo anterior pone de manifiesto que la atención es un bien al mismo tiempo individual y colectivo. La atención no es simplemente un foco momentáneo que afecte al presente, sino que sus efectos se dejan notar en el largo plazo, afectando al proyecto común de vida colectiva. En definitiva, el deterioro de la atención conduce a querer, como individuos y como sociedades, lo que otros quieren que queramos. Se pierde la posibilidad de querer lo que queremos querer, pues acabamos queriendo lo que al poder digital le conviene que queramos.

Con lo anterior, hemos tratado de presentar las amenazas que supone para la atención individual y colectiva el poder digital que traslucen en el capítulo “Cuesta abajo” de Black Mirror.

4. RESULTADOS

Se pone de manifiesto la utilidad del método al constatar la experiencia práctica del mismo y la idoneidad del capítulo para tratar los caracteres del poder digital que se quieren hacer comprender a los estudiantes. En mi asignatura se define el poder como la prolongación de la voluntad del yo en el otro. El poder digital de las redes sociales supone, en este sentido, una prolongación de la voluntad de los dueños de las redes sociales en los usuarios. La escena del capítulo “Cuesta abajo” de la serie Black Mirror se muestra como idóneo para conectar con las nuevas generaciones de estudiantes, cuya vida en el ámbito audiovisual, pasa por el visionado de series en plataformas digitales. Presentar el carácter pedagógico que tienen estos contenidos es una forma de tratar de enseñarles con su propio lenguaje, siempre que no se pierda de vista el carácter limitado de esta actividad, tanto en sus objetivos, como en el tiempo que el docente debe dedicarle.

5. CONCLUSIONES

Empezaba este capítulo subrayando las razonables reticencias a la hora de emplear estrategias o metodologías de innovación docente que puedan suponer herramientas para captar la atención de los estudiantes, pero que, al mismo tiempo, supongan un deterioro de su atención. Como la atención es, en definitiva, una capacidad que adquiere o deteriora con la práctica, la innovación docente tiene que tener en cuenta si, además de captar la atención del individuo para esa actividad aislada, o para adquirir ese conocimiento, se ha de tener en cuenta, si deteriora la atención del estudiante. Si es así, la innovación docente estará logrando que el docente salga del paso, quizá, al enseñar la materia, pero no estará logrando el bien a medio plazo del estudiante que es el desarrollo de una atención sostenida a contenidos no-estimulantes.

No obstante lo anterior, y con las indicaciones señaladas a lo largo del trabajo, el uso del capítulo “Cuesta abajo” de Black Mirror para el estudio de la política, y del poder digital, es valioso y ofrece buenos resultados a los docentes que quieran dinamizar su docencia mediante series de valor, igual que de indudable valor para la historia del derecho y política.

Como se ha señalado, no es necesario proyectar el capítulo de la serie completo, basta un visionado selectivo, seguido de una batería de preguntas a los estudiantes que ayuden a canalizar la discusión posterior.

El uso de la serie para estudio de la Filosofía política es valioso y ofrece buenos resultados a los docentes que quieran dinamizar su docencia mediante series de valor cultural. El docente se enfrenta, a día de hoy, a un alumnado al que resulta singularmente difícil enseñar dada su exposición a la tecnología digital que se caracteriza por ser un medio que estimula el sistema nervioso de forma personalizada en base a un psicograma o un perfil de la personalidad de cada usuario de internet.

La exposición a este medio desde los primeros años de vida hace a la Generación Z especialmente poco preparada para prestar atención focal y sostenida a cualquier tipo de contenido, incluidos naturalmente los libros para preparar las asignaturas o las explicaciones del profesor. Dadas estas dificultades, de la mayor importancia, una serie determinada puede constituir un camino del medio para ayudar a los estudiantes a captar las nociones que se les presentan en las clases teóricas.

Un camino de en medio ya que, si bien se trata de un medio audiovisual, nada tiene que ver con los nuevos medios como las redes sociales cuya duración y carácter adictivo distan de la necesaria atención sostenida que necesita el cine o determinadas series. Por otro lado, las series introducen una metodología más dinámica que la simple lectura tradicional de textos que, sin embargo, no puede ser pasada por alto, ni pospuesta, pero sí complementada con otras metodologías que permitan alcanzar el éxito a los profesores que tienen que enfrentarse al reto de transmitir conocimientos a la Generación Z, una generación que es nativa digital.

8. REFERENCIAS

- Ballesteros, A. (editor) (2022). La digitocracia a debate, Reuters-Aranzadi, 2022.
- Han, B.-Ch. (2005). Sobre el poder, Herder.
- Hari, J. (2023). El valor de la atención, Península.
- Lasalle, J. M. (2019). Ciberleviatán, Arpa.

APRENDIZAJE ENTRE IGUALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DESDE LAS VOCES DEL ALUMNADO

DAVID PASTOR ANDRÉS

Universidad Pública Vasca/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

NAGORE GUERRA BILBAO

Universidad Pública Vasca/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

IÑIGO RODRÍGUEZ TORRE

Universidad Pública Vasca/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

1. LA INTERACCIÓN TUTORIAL (IT) ENTRE IGUALES, MENTORÍA, PEER-MENTORING...

Organismos como la UNESCO (1998) o la Comisión Europea (2013) señalan la importancia de los procesos de orientación y acompañamiento en la etapa universitaria, relacionándolos, además, con la mejora de la calidad educativa, y una mayor aproximación al desarrollo de las competencias formativas, incluidas las transversales. Encuadramos la interacción tutorial (IT) dentro de estas propuestas de acompañamiento.

Sin embargo, no existe un consenso sobre la definición de la tutoría, ni tampoco se encuentra al intentar clarificar sus diversas modalidades (Álvarez y González, 2008). Aún así, intentaremos concretar de qué hablamos al referirnos a la tutoría entre iguales, como proceso-espacio de mentoría y acompañamiento. González-Benito y Vélaz de Medrano (2014, p. 37 y ss.) definen la mentoría como “una relación personal recíproca de aprendizaje en la cual una persona con más experiencia (mentor/a) actúa como guía y orientadora de una persona que tiene menor experiencia”. Es, según Vélaz de Medrano, un concepto afín a la tutoría (Medrano, 2009, apud González-Benito y Vélaz de Medrano, 2014), donde la relación es más horizontal, menos estructurada y programada que en la interacción tutorial (IT) más habitual. Para estas autoras, hablar de mentoría es hablar de tutoría entre iguales, donde la diferencia reside en el

grado de experiencia de las personas. Para Valverde et al. (2003), es un proceso en el que ambas partes construyen y se benefician mutuamente.

Actualmente, este tipo de programas tutoriales, son un factor de calidad de las instituciones universitarias, dada su relación con los resultados que se obtienen respecto a la retención y porque, además, responden a las necesidades que el alumnado universitario de nuevo ingreso demanda. Pero también, autores como Arco et al. (2011), recogiendo otros trabajos, plantean otro punto de vista de análisis que parte del factor económico en una universidad que cada día cuenta con menos financiación y recursos, y que puede aprovechar otros recursos humanos existentes, con muy bajo coste. Esto es, valerse del alumnado, como “mano de obra barata” para suplir las carencias propias de la institución.

Lázaro (1997a) hace un extenso recorrido histórico de esta modalidad de IT desde la tradición védica hindú, al mundo musulmán, pasando por Quintiliano. Pero, es el modelo lancasteriano, en la Inglaterra del siglo XVIII, en el que encontramos nuestra referencia. Éste da respuesta a las clases más desfavorecidas por medio de las escuelas-asilo. En Estados Unidos, el modelo respondía a la expansión del derecho a la Educación Primaria, aunque, a mediados del siglo XIX, decrece con la puesta en marcha de nuevos modelos educativos, recuperándose de nuevo a principios del siglo XX. Este modelo, en el mundo occidental se prolonga hasta la década de los setenta del pasado siglo.

Si bien, inicialmente, estas propuestas trataban de dar respuesta educativa a colectivos en situación de vulnerabilidad y/o en riesgo de exclusión o con necesidades derivadas de situaciones de discapacidad, el panorama actual es diferente. En los estudios superiores, se plantean otros objetivos, también preventivos, pero más relacionados con la retención del alumnado, la finalización de los estudios y la creación de nuevos espacios de aprendizaje que se traduzcan en la mejora de los resultados y la mejora de la formación.

Para Lázaro (1997a) es una forma de tutoría docente, en la que no se abordan aspectos ligados al desarrollo personal o al itinerario académico. Sin embargo, resalta el aspecto relacional que se produce en la interacción. En cambio, otras/os autoras/es, señalan que este modelo de

IT, al desarrollarse entre iguales, suele lograr resultados más efectivos en lo académico, personal, y profesional (Gil, 2009; Rodríguez et al., 2003; Valverde et al., 2003).

De este modo, el alto fracaso en algunas titulaciones, así como el abandono en los primeros años (Casado y Ruiz, 2009; Valverde et al., 2003; Villar y García, 2006), es una realidad a la que hay que dar respuesta. Ante la misma, se plantean nuevas formas de actuación que faciliten tanto el proceso de adaptación del nuevo alumnado como su continuidad. Dentro de éstas, la tutoría entre iguales se considera fundamental, no como un hecho momentáneo, sino como una posibilidad y oferta que adquiera rango institucional, ya que los programas de acogida, las jornadas de puertas abiertas o el asesoramiento puntual del centro o de servicios externos, se muestran insuficientes para responder a estas situaciones (Valverde et al., 2003).

De esta manera, puede ser una respuesta adecuada a la masificación y a la diversidad de perfiles del colectivo de estudiantes, con motivaciones, experiencias, y necesidades de aprendizaje dispares, a la vez que las instituciones se encuentran con menos recursos y deben responder a los principios de equidad (Arco et al., 2011; Lázaro, 1997a). Estos programas, también, se pueden considerar una actuación estratégica en titulaciones del ámbito educativo, entendidos como una práctica del área profesional, esto es, como impulsores del desarrollo de la competencia profesional, a la par de otras, tanto cognitivas como sociales, comunicativas e interpersonales (Arbizu et al., 2005; Gil, 2009).

Asimismo, se constatan beneficios de estos programas en muy diversos aspectos y áreas. Arco et al. (2011) recogen múltiples experiencias que se relacionan con el aprendizaje activo, la autonomía, la participación, la identificación de necesidades propias y niveles altos de eficacia y eficiencia respecto al fracaso académico o de integración. En todo caso, como señalan, estos efectos se relacionan con la figura del tutorando, teniéndose menos conocimiento sobre los efectos positivos que se producen en las/os tutoras/es que participan en estos programas, a excepción de cuestiones relacionadas con el aumento de la satisfacción personal. Sin embargo, a este respecto, Lázaro (1997a) ya recogía algunos elementos positivos al señalar que, en ambos perfiles, se acrecentaban

los niveles de formación, la colaboración y la autoestima; y en las/os tutoras/es, además, el rendimiento académico. Gallagher et al. (2009) presentan datos de estudios en los que se acreditan beneficios para quienes ejercen la tutorización. Entre otros señalaban: menor ansiedad ante sus procesos formativos, mayor valoración y responsabilidad hacia sus estudios, aumento de la empatía hacia las/os mentoradas/os o mejor comprensión de los procesos didácticos de aprendizaje y los factores relacionados con estos. Son significativas las opiniones del alumnado sobre la labor de tutorización que, además de ser amena, la perciben como relevante y profesional, esto es, formativamente significativa.

Arco et al. (2011), en su estudio sobre un programa de tutoría entre iguales centrado en el alumnado de nuevo ingreso de varias titulaciones de la Universidad de Granada, no encontraron mejoras significativas en los resultados de las calificaciones, ni en la tasa de rendimiento, ni de éxito académico. Sin embargo, constataron (parcialmente), mejoras significativas en el desarrollo de las estrategias cognitivas y metacognitivas en ambos grupos (tutoras/es y tutorizadas/os), y una mejora de las habilidades sociales del grupo de tutoras/es. Ese desarrollo de las estrategias de aprendizaje, sí que se identifica como dimensión que contribuye a mejorar el éxito académico, por lo que concluyen que, este tipo de programas, sí que favorece la calidad educativa, al tener impacto y mejorar cuestiones como las tasas de retención, la finalización de los estudios, el desarrollo profesional, la satisfacción y la ciudadanía.

2. LA TUTORÍA ENTRE IGUALES EN LA UPV/EHU. EL PROGRAMA BAT¹³

El programa BAT de Tutoría entre Iguales de la UPV/EHU, viene desarrollándose desde el curso 2012/2013 contando, actualmente, con 15 centros que lo implementan. Planteado como proceso de apoyo y orientación para el alumnado de nuevo ingreso, busca facilitar el tránsito entre dos etapas académicas y la integración académica, social y personal en la nueva institución. Presenta cuatro ámbitos de intervención: académico-

¹³ BAT, acrónimo de *Berlinen Arteko Tutoretza* o, en castellano, tutoría entre iguales.

docente, gestión, administrativo y servicios. El alumnado que mentoriza, trabaja competencias transversales de comunicación, relación, orientación y liderazgo. El profesorado también toma parte con una figura coordinadora que, entre otras funciones, realiza el seguimiento. El trabajo de mentoras/es se reconoce con un máximo de 3 CTS optativos.

Los contenidos de las sesiones formativas de mentoras/es se clasifican en cuatro bloques: metodología de la intervención, conocimiento y funcionamiento de la universidad, habilidades comunicativas y el Centro y la titulación-acogida y orientación. Para la intervención se propone reservar una hora al mes del calendario académico, y se recomiendan entre 6 u 8 sesiones, organizadas en sesiones grupales reducidas. Se aconseja 2 personas mentoras por clase.

El programa cuenta con un proceso de evaluación continuo en el que participan la totalidad de participantes. De estos informes (disponibles en la página web), recogemos algunos datos, del curso 2012/2013 y del 2017/2018, como muestra y centrándonos en los aspectos a mejorar. Durante el 2012/2013 el programa refleja una notable aceptación por parte del alumnado participante. Entre los motivos para participar, señalan la posibilidad de ayudar al nuevo alumnado, así como un enriquecimiento personal y profesional. Indican, que la participación decrece con el avance del curso y que cuesta conseguir voluntariado mentor. También señalan,, como cuestiones a mejorar: el diseño de las sesiones, la metodología empleada y el escaso interés del alumnado en general por participar. Durante el curso, 2017/2018, las valoraciones siguen siendo altas, pero, como aspectos a mejorar, vuelven a aparecer la organización de las sesiones y su metodología “magistral”. Además, expresan, también, una falta de difusión del programa por parte de la institución.

3. METODOLOGÍA

El objeto principal de este trabajo es recoger las experiencias del alumnado de la Facultad de Educación de Bilbao respecto a la interacción tutorial entre iguales, identificar los elementos que la definen, y valorar los factores facilitadores y obstaculizadores de esta IT con el fin de presentar una serie de propuestas para su mejora.

Este trabajo se diseña desde un planteamiento cualitativo, de carácter inductivo, y con una estructura flexible, dada la posibilidad de comprensión en profundidad del fenómeno desde un marco interpretativo (Flores, 2018) y, como señala Sandín (2003), por su adecuación al ámbito educativo y de transformación real que se puede dar en éste.

La selección de participantes ha sido no probabilística, no aleatoria e intencional por conveniencia, dado el acceso que se tuvo a la misma. Han participado 46 alumnos/as de todos los grados y cursos del centro. De estos/as, 43 tomaron parte en los grupos de discusión (GD) y con 3 se realizaron entrevistas.

Los instrumentos utilizados en la recogida de información han sido las entrevistas en profundidad (Coe et al., 2021) y los grupos de discusión, realizándose 3 entrevistas y 7 GD (Ballestín y Fabregués, 2021; Coe et al., 2021). Estos GD se han distribuido de la siguiente manera: 4 en base al curso y 3 en base al Grado.

En la Tabla 1 presentamos la relación de participantes e instrumentos, incluyendo, también, la distribución final del alumnado en base a los cursos y a los Grados que cursan.

TABLA 1: *participantes, instrumentos y distribución*

Alumnado						
Instrumento	Distribución de participantes				Código	
	Curso	Grado	Modalidad	Género	GD curso	GD grado
Grupo de discusión en base al curso (1GD) o al Grado (ESGD)		Edc. Social (19)				
	1º (7)	Edc. Primaria (14)				
	2º (12)	Edc. Primaria Trilingüe (5)	Castellano (10)	♀ (35)	1GD1/4	ESGD1/4
	3º (13)		Euskara (33)	♂ (8)	2GD1/10	ESGD1/4
	4º (11)	Edc. Infantil (5)			3GD1/10	EIGD1/3
					4GD1/8	
Instrumento	Curso/titulación				Código	
Entrevista	Recien graduadas/os					
	Educación Infantil (2)			♀ (2)		
	Educación Primaria (1)			♂ (1)		
	euskera				AE1/3	

Elaboración propia

Para el análisis se toman como referencia una serie de categorías definidas *a priori* relacionadas con los objetivos, que nos permiten estructurar la información y delimitar los elementos específicos mediante agrupamiento y clasificación de elementos centrales y periféricos (Morse, 2003) buscando sus relaciones, con el objeto de realizar una reflexión profunda (Coffey y Atkinson, 2005). A su vez, se va generando una categorización emergente, orientada pero no dirigida, ofreciéndonos una visión más rica. El análisis se lleva a cabo mediante el programa Nvivo 10.

Finalmente, el trabajo que aquí presentamos se enmarca dentro de una tesis doctoral titulada “*Interacción Tutorial (IT) en la Facultad de Educación de Bilbao*” que ha tenido como objetivo principal indagar en los elementos que definen la Interacción Tutorial (IT) de nuestro centro. Este proyecto ha contado con la aprobación del Comité de Ética de la Universidad (CEISH).

4. RESULTADOS

Es la ayuda entre iguales, la vía y, en muchos casos, la preferida por el alumnado y a la que recurre para solucionar muchas cuestiones. Sin embargo, cuando se plantea ésta desde una propuesta institucionalizada, las opiniones, son más diversas. Resulta significativo que el alumnado no conoce, como norma general, el programa BAT de tutoría entre iguales. Sí aparecen en los grupos algunas personas que han participado en éste, tanto como tutoranda/o como tutorizada/o, pero es una minoría. Hay que resaltar que, a la mayoría, cuando se les da a conocer, les parece una propuesta interesante:

Es que yo no me he enterado. (3GD9)

Yo soy la tutora de los de 1er curso. (3GD4)

No tengo ni idea, la verdad, es que ni lo he escuchado. (EPGD2)

A mí me parece buena idea. (ESGD2)

Aunque la propuesta resulta de interés, cuando hablamos de las experiencias concretas, encontramos dos tipos, que se aglutinan según los Grados. Las positivas, encuadradas en el Grado de Educación Social, siendo en las que más alumnado aparece implicado. Las experiencias

negativas, aparecen en los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria. En éstas, la persona que es tutorizada, no encuentra ninguna afección por el programa y, quien mentoriza señala algún elemento coercitivo que les condicionó para tomar parte en éste:

Sí, casi, casi, “benga bai, apuntatu, apuntatu!!”, vale, vale. Es que, bueno, nos dio tiempo para leer en qué consistía y tal y luego darle una contestación, pero la que ha estado conmigo como tutora, esa que ha sido delegada, la que se ha comido los marrones de clase, la delegada de clase, y fue a donde ella porque era delegada de clase y más bien le hizo apuntarse, o sea. (EPGD4)

Desde la experiencia discente del 1er curso del Grado de Educación Primaria, cuando alumnado de cursos superiores accede a sus clases a explicarles el programa, definen el momento como frío, lejano, que no genera cercanía ni confianza. Se realiza en una sesión en un descanso, optativa y menos de un 25% de la clase, según sus datos, muestra interés¹⁴. Los medios de la presentación no persuaden, pero, sobre todo, es la interacción y lo qué transmiten, lo que no convence. El alumnado novel, acude a algunas de las sesiones, pero no se engancha. Para finalizar, las preguntas que realizan, en algunos casos, se quedan sin respuesta en las sesiones siguientes. Como indican, no se transmite seguridad sobre lo que se hace ni para qué se hace y se duda de su eficacia, cuando plantean el binomio de implicación y horarios. De este modo, si es algo a desarrollar fuera del horario lectivo, poca gente se implicaría:

Me acuerdo que en el primer cuatrimestre nos vinieron diciendo que íbamos a tener tutores de cuarto y tuvimos algún recreo de miércoles que venían y te explican algo, pero, o sea, no había relación entre ellos, era parte... o sea... (1GD2) → Sí, muy frío todo. (1GD1)

Es que yo creo que vinieron... que ellos tampoco lo sabían muy bien. (1GD3)

Lo he visto durante estos años, creo que si se organizan fuera de lo... del horario lectivo, eso no funcionaría tampoco. (EIGD2)

Por contra, el alumnado de Educación Social nos habla de una experiencia que la ha sentido cercana y en la que el tamaño reducido del grupo

¹⁴ Entre 10 y 20 alumnas/os del grupo participan en la sesión de unos 80 discentes/grupo aula.

ha influido positivamente. Sin embargo, lo que más ha marcado la experiencia ha sido la implicación percibida en la otra parte:

Yo personalmente he tenido una buena experiencia porque he estado con una de tercero y se ha implicado bastante y también... es que es el grupo reducido al final, que favorece mucho el espacio. (1GD4)

Los temas que se plantearon en las sesiones, hacen referencia a cuestiones de créditos, MINOR, cómo convalidar asignaturas; pero también, se ha preguntado sobre profesorado y sus trabajos o exámenes. Estas cuestiones presentan, someramente, asuntos que preocupan al alumnado y que, una vez dentro, desde un programa de IT entre iguales, se pueden acompañar y orientar:

Y a mí me ha ayudado mucho porque sí le preguntábamos sobre los profesores y tal, ¿y este con...? Tal, y les comentaba un poco. Era como funcionaba cada uno en exámenes, pero esas dudas. (1GD4)

Por otro lado, señalamos que si bien, esta figura parece interesante para todo el alumnado participante, esto no implica que no se generen dudas al respecto. Así, en el 1er curso, se nos plantea el interés que puede tener una figura como esta, dándose importancia a una interacción basada en la cercanía, pero se muestran dudas respecto a cómo o en qué puede ayudar. No les queda claro y se plantea que, si bien la cercanía que puede ofrecer esa figura es importante, también tiene sus limitaciones, y no es equiparable a la información (y poder) que tiene el profesorado, presentándolo como más resolutivo:

Con un alumno sí que nos abriríamos más que con un profesor o profesora. O sea, porque al final sí que igual ves que está en cuarto, pero sí que dices: “Jo, pues está como yo, está estudiando...” (1GD3)

Yo pienso como tú, a nivel individual, individual y personal, yo creo que con un profesor sería mejor (...) como que al alumno le puedo ver más de colegao, más de... o sea, que para contarte a ti... pues se lo cuento a mi amiga. (1GD1)

Podría ser una figura interesante, pero creo que también el hecho de que sea alumno y esté en la misma posición que tú de alguna manera, creo que también puede tener sus limitaciones, en el sentido de... No sé, o sea, al final no tiene tanta mano en el asunto, o sea, no puede meter tanto la mano como otras personas, como el profesor exactamente. Entonces yo creo que sí puede ser muy positivo en algunos aspectos, pero creo

que el profesor puede ser más interesante, la figura del profesor como tutor. (1GD4)

En los cursos superiores, la visión va cambiando. Se muestran, claramente, más partidarios de esa figura. Consideran que la cercanía que se produce en una interacción entre alumnado, es más cercana, genera más confianza y un tipo de relación que no puede darse en otra IT. También surge otra cuestión referida a la competencia propia, del colectivo, para realizar una labor de acompañamiento entre iguales y que denota una reflexión de interés sobre la cuestión:

Sí. Al final yo creo que también de alumno a alumno puede haber más confianza en plan de pues lo que me dice este sí me creo, lo que me dice el profesor pues depende. O sea, porque a veces hacen unas promesas que no (ESGD5)

Es que yo pensé ¿cómo voy a tutorizar a una persona si yo tampoco me guío muy bien? (ESGD8)

También, desde los cursos superiores, comentan tanto quien ha participado, como quién no lo ha hecho, que agradecerían haberla tenido. Así, la encontramos como experiencia de acompañamiento que puede aportar al alumnado desde ese conocimiento empírico generado por la experiencia, y que puede ser de gran utilidad o desde la comprensión de saber que no se puede solucionar todo, pero permite explorar muchos caminos y abrir vías para resolver dudas importantes:

Sí me hubiera gustado que lo que yo he hecho con esos alumnos de primero, lo hubieran hecho conmigo, ya sea profesores o alumnos. (EPGD4)

Jo, pero sí se le puede ayudar un poco, no sé, a gestionar algunas dudas que tenga con la carrera. A veces, yo creo que nos entra a todos un poco de dudas (...) de ¿esto es lo que quiero hacer? (...) pues, contar un poco tus experiencias para ayudarle también a él. Y a veces dicen, jo, es que hay estas clases que no me gustan. Pues es como... pues he de decirles bueno “hay clases que no te gustan, pero si el fin te va a gustar la carrera, de lo que nos vamos a dedicar te va a gustar, siempre va a haber asignaturas que no nos gusten tanto como otras”. O sea, saber llevarle un poco ¿no? (ESGD7)

Al final sus inquietudes puede que sean fáciles y pueda resolverlos... pero para ellos puede ser una preocupación. (ESGD5)

Sin embargo, el alumnado senior, quien tutoriza, señalaba que la participación decrecía según avanzaba el curso por las responsabilidades académicas a las que tenía que hacer frente el alumnado, entrelazadas con la organización del programa y el tiempo que supone tanto de preparación como el llevarlo a la práctica. Desde aquí, se plantea también la cuestión de la compensación. No queda clara la utilidad de la acreditación en papel, y los créditos recibidos no tienen ningún uso, pues no les valen para convalidar ninguna asignatura, así que a estas “recompensas” no les ven ningún valor. Plantean otras posibilidades (necesidades) también ligadas a la vida académica. Proponen una serie de bonos de distinta clase: bonos para la librería y materiales, bonos para desayunos o tarjetas para realizar fotocopias:

Si se percibe un beneficio, sí claro. Son horas de tu vida que vas a dedicar a otra persona. (3GD4)

Porque no sirve para nada los créditos. (EPGD4) → Eso es. Aparte que nadie te explica eso, ah, muy bien, tengo tres créditos para nada, y ya está. Genial. (EPGD1)

Finalizar con una lectura constructiva por parte de alguien que participó en el programa. Entendiendo que es un proyecto nuevo, cree y achaca los errores a una falta de organización. Estima que este tipo de proyectos necesitan tiempo para ponerlos en marcha, evaluando lo realizado entre todos los agentes participantes e implementando las mejoras pertinentes. Asimismo, realiza una proyección a futuro constructiva, mostrando confianza en las potencialidades que una IT de este tipo puede ofrecer, y que nos parece necesaria remarcar:

Entiendo que ha sido un proyecto nuevo y que eso requiere tiempo porque al final tenemos que aprender todos, no es esto se hace así y se va a hacer así siempre. (EPGD4)

5. DISCUSIÓN

Álvarez y González (2008), en su intento de especificar todas las modalidades de tutoría, nos presentan la tutoría entre iguales (*peer tutoring*) y la tutoría de iguales (*peer y croiss-age tutoring*). El Programa BAT se puede encuadrar en las dos, por tratarse de una interacción entre iguales (alumnado) y de/entre diferentes edades (cursos). Se presenta esta

interacción como una de las que mejor encajan en un modelo de universidad basado en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (Álvarez y González, 2008; Arbizu et al. 2005), siempre entendiéndola como una IT que se complementa con otras.

Cabe preguntarse por qué esta experiencia, no aparece recogida en la mayoría de los discursos recogidos, dado que cuenta con experiencias previas cercanas que parecen ofrecer buenos resultados. En los informes de evaluación del programa BAT aparecen reflejadas las voces del alumnado que ha participado como tutoranda/o. Vemos que ciertas cuestiones que se presentan como elementos a mejorar, se repiten, señalando el poco interés mostrado por su colectivo, los horarios de las sesiones, falta de claridad en algunas cuestiones, el diseño y formato de las sesiones o solicitar sesiones más participativas. Las voces de nuestros participantes de 1er curso, van a la par.

Este tipo de programas se tornan fundamentales cuando se analizan desde los resultados respecto al nuevo ingreso. Sin embargo, cuando la expresión y necesidad se materializa mediante la puesta en marcha de BAT en la Facultad, la cuestión no queda tan clara, dando lugar a una contradicción: al alumnado de nuevo ingreso le cuesta ver las posibilidades de una IT de este tipo; perciben la facilidad relacional de la interacción pero, desde una posición más pragmática, no ven clara sus potencialidades. Como señalan Soares et al. (2011), el alumnado de nuevo ingreso es muy dependiente del apoyo de sus iguales, pero también lo es del apoyo docente, y desde ahí parece que podemos entender sus reflexiones. Pensando en que es un programa planteado para este colectivo de nuevo ingreso, que busca facilitar este proceso de transición, parece quedar claro que las dudas generadas en la experiencia, superan a las necesidades propias que este colectivo esboza durante esta etapa del proceso.

Como señala Mans (2015), la visión de la IT se va ampliando con el tiempo y se aprecian mejor sus posibilidades. La asistencia a la IT clásica, como señala este autor, es más habitual en los cursos superiores, así que, entre nuestro alumnado encontramos que también las posibilidades de ésta IT como orientación y apoyo, se visibilizan mejor entre el alumnado más veterano. Con este dato, parece que es más fácil comprender una visión positiva de este colectivo senior hacia una IT entre

iguales, que la que realiza el alumnado de nuevo ingreso, vislumbrando mejor sus posibilidades y potencialidades. Retomando nuevamente esa información recogida de las evaluaciones del programa a nivel institucional, un dato: la valoración del programa es más positiva por parte del alumnado que ejerce de tutor/a que de quienes son tutorizadas/os. Esto es, quien lleva más tiempo, ve más positivamente un programa de estas características y su potencialidad que la/el recién incorporada/o.

Se han estudiado poco los beneficios de estos programas entre las personas que realizan la labor de tutor/a, pero de los pocos recogidos, el aumento de la satisfacción personal y autoestima parece constatar, así como una mayor empatía hacia el alumnado de cursos inferiores y una mejor comprensión de los procesos formativos (Arco et al., 2011; Gallagher et al., 2009; Lázaro, 1997a). Como remarcan Gallagher et al. (2009), el alumnado percibe ese acompañamiento que realiza de manera relevante y profesional. En nuestro caso, podríamos hablar de un aprendizaje significativo, lo cual, formativamente es de especial relevancia. También, las evaluaciones institucionales del programa, presentan coincidencias sobre esto y hablan de una satisfacción personal y de enriquecimiento profesional del alumnado que participa en este rol orientador, y este factor es importante en un espacio como el nuestro, un centro formativo de futuras educadoras/es. Como sugieren algunos trabajos, se puede plantear esta IT también como una actuación estratégica en estudios del ámbito educativo, planteándola para quien ejerce de tutor/a como parte de desarrollo de la competencia profesional (Arbizu et al., 2005; Gil, 2009). Estas cuestiones, entendidas también, desde una perspectiva de competencias transversales (habilidades comunicativas, de relación, orientación y liderazgo), aparecen recogidas en los documentos institucionales del programa. Desde las impresiones, estas cuestiones parecen reconocerse en nuestros GD entre quienes han participado mentorizando.

Finalmente, sobre cómo compensar esta participación, el documento elaborado por la universidad, ya recogía estas cuestiones, proponiendo diferentes fórmulas: créditos ECTS, menciones en los títulos, compensar por medio de “puntuaciones” que sirvan para la adjudicación de centros de prácticas o en programas de movilidad o ventajas relativas al préstamo bibliotecario. Pero de estas propuestas, sólo aparece reflejada

en los GD la última. Existe una necesidad y obligación clara de reconocimiento al trabajo realizado, y el cómo hacerlo es también parte de la cuestión. Opciones existen, y pueden llevar a hacer el programa más atractivo para la participación en éste.

6. CONCLUSIONES

Como conclusiones finales de este trabajo, hemos de subrayar la importancia de la interacción entre iguales. Las redes naturales, como espacios comunicativos y de acompañamiento, son espacios-herramientas significativos. Son fuente de información, de orientación y acompañamiento. Nos lo ha expresado en múltiples voces el alumnado, es la vía a la que más recurren para resolver múltiples cuestiones, dudas, problemas... solucionándose entre iguales sin ninguna mediación institucional. Esta vía, es la más utilizada por el alumnado y su preferida, por lo tanto, debe tomarse en consideración desde la oferta y las propuestas curriculares e institucionales, dando más valor a propuestas de esta índole, modalidades de interacción tutorial (IT) que se organicen y desarrollen entre iguales. A su vez, esta interacción tutorial (IT) debe complementarse con otras modalidades de tutoría-acompañamiento.

Las fortalezas que nos han presentado, tienen que ver más con el tipo de relación generada en la interacción y no con contenidos específicos organizativas ni curriculares. La cercanía del trato, la posibilidad de estar en un espacio de diálogo, en el que todas las partes establecen una comunicación horizontal y son parte de ésta, es fundamental. Este clima sólo es posible generarlo por parte de quien mentoriza, por su papel organizador, pero también porque es quien conoce el espacio, el medio, la institución y a sus componentes.

De esta manera, las debilidades, que se convierten en factores de abandono, nos sitúan en el otro extremo del modelo de interacción. Una comunicación predominantemente unidireccional, que transmite lejanía y que remite a modelos magistrales clásicos (aun cuando no hay docentes). El alumnado, de nuevo ingreso como “consumidor/a pasivo”, que se refleja en este modo de interacción, aleja al alumnado mentorizado. Si éste no engarza desde el principio con este alumnado de nuevo

ingreso, este colectivo no le encontrará sentido y fomentará el abandono de este espacio.

La importancia de que el alumnado de 1er curso vea las potencialidades de un programa de estas características es clave en el desarrollo del mismo. Los objetivos, relacionados directamente con el alumnado de nuevo ingreso, pierden significado en la propia interacción y antes de ésta, si este colectivo no es capaz de percibir las posibilidades que le ofrece un acompañamiento entre iguales. Esta desconfianza es una dificultad importante sobre la que debemos reflexionar para poder replantear cómo encauzarla.

Es así, el alumnado de cursos superiores que lleva a cabo la mentoría, quien ve más clara esta interacción y sus potencialidades reafirmando el valor de ésta. Además, en una Facultad de Educación como la nuestra, se debe plantear o considerar como aprendizaje formativo y significativo para quienes mentorizan. Se debe enlazar, a nuestro parecer, como actuación estratégica dado que en la interacción concurren diversas competencias profesionales significativas y fundamentales para futuras/os profesionales educativos.

Finalmente, hemos de resaltar el gran desconocimiento presentado por parte del alumnado sobre el programa, sobre su implementación. Si bien hablamos de una experiencia piloto, ésta queda condicionada tanto por la propia difusión que se hace del proyecto como por la no continuidad de éste. Estos elementos no facilitan la puesta en marcha de ningún proyecto innovador, pues estos requieren tiempo, trabajo y una mirada a largo plazo.

Todos estos elementos nos llevan a plantear una serie de recomendaciones para la mejora de una propuesta de estas características. Por un lado, se deben cuidar más los procesos de transición (especialmente la de entrada), trabajando con los centros de bachillerato facilitando este proceso al alumnado. Entendemos las dificultades que todo ello conlleva en nuestro actual modelo universitario, así como la falta de recursos, pero opinamos que no debe perderse como espacio de trabajo y comunicación al que hay que tender.

Todo esto, por un lado, debiera considerarse desde una visión más amplia, desarrollando un plan integral de acompañamiento que integre todas las diversas interacciones tutoriales, modelos de acompañamiento, sus posibilidades en los diversos espacios que se genera o se puede dar, teniendo el desarrollo integral discente, como objetivo final. No se puede obviar que, para esto, también es necesario indagar sobre las percepciones del profesorado y recoger sus reflexiones.

Por otro lado, ante propuestas como éstas, se debe mejorar considerablemente su difusión. El uso de las TIC que, actualmente, marcan considerablemente la agenda de la comunidad universitaria, debe potenciarlo adecuadamente.

Para concluir, consideramos que, respecto a nuestra Facultad, se deben llevar a cabo más investigaciones sobre los modelos de acompañamiento-orientación, centrados en los objetos del desarrollo profesional e integral. Entendemos que, en nuestro espacio, una Facultad de Educación, propuestas de este tipo, basadas en modelos de acompañamiento, conllevan el trabajo y la adquisición de competencias profesionales fundamentales en el ámbito educativo. Así, creemos que debemos incidir en espacios como estos, en los que la práctica y la vivencia, son un claro reflejo del futuro profesional de nuestro alumnado, que incide en la reflexión de sus propios procesos formativos, deviniendo así en una praxis formativa fundamental. El programa BAT puede ser la base para ello.

7. REFERENCIAS

- Álvarez, P. R. y González, M. C. (2008). Análisis y valoración conceptual sobre las modalidades de tutoría universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 49-70.
- Arbizu, F., Lobato, C. y del Castillo, L. (2005). Algunos modelos de abordaje de la tutoría universitaria. *Revista de Psicodidáctica*, 10(1), 7-22.
- Arco, J. L. y Fernández, F. D. (2011). Eficacia de un programa de tutoría entre iguales para la mejora de los hábitos de estudio del alumnado universitario. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 163-180.
- Ballestín, B., y Fabregués, S. (2021). *La práctica de la investigación cualitativa en ciencias sociales y de la educación*. Editorial UOC

- Casado, R. y Ruiz, M. (2009). Programa Mentor: tutoría entre compañeros. Comunicación presentada en Univest09, Girona, España. (1-17) <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/1837/225.pdf?sequence=1>
- Coe, R., Waring, M., Hedges, LV. & Ashley, LD. (2021). Research methods and methodologies in education. Sage.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2005). Encontrar sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación. Universidad de Alicante-Departamento de Enfermería.
- European Commision (2013). High Level Group on the Modernisation of Higher Education. Report to the European Commission on Improving the Quality of Teaching and Learning in Europe's Higher Education Institutions. EU Commission. <https://op.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/fbd4c2aa-aeb7-41ac-ab4c-a94feca9eb1f>
- Flores, G. (2018). Metodología para la investigación cualitativa fenomenológica y/o hermenéutica. Revista Latinoamericana de Psicoterapia Existencial, 17, 17-23. <https://tinyurl.com/2gxdtpnc>
- Gallagher, T. L., Woloshyn, V. E. & Elliott, A. (2009). Exploring the salient experiences of pre-service teacher candidates who were former volunteer tutors. Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 17(2), 129-146, <https://doi.org/10.1080/13611260902860075>
- Gil, P. (2009 noviembre). Tutorización entre iguales para el desarrollo de competencias. Comunicación presentada en Univest09, Congrés Internacional Claus per a la implicació de l'estudiant a la universitat, Girona, España. <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/2001/128.pdf?sequence=1>
- González-Benito, A. y Vélaz de Medrano, C. (Ed.) (2014). La acción tutorial en el sistema escolar. UNED-Universidad de Educación a Distancia.
- Lázaro, Á. (1997a). La acción tutorial de la función docente universitaria. Revista Complutense de Educación, 8(1), 233-252.
- Mans, C. (2015). TFC: la Tutoría de Final de Carrera. RIDU-Revista d'Innovació Docent Universitària, 7, 20-28.
- Morse, J. M. (2003). Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa. Universidad de Antioquia.
- Rodríguez, C., Cáceres, P. y García, E. (2003). Evaluación del programa alumno-tutor en la Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Telecomunicación de la Universidad Politécnica de Valencia. En Álvarez, P. y Jiménez, H.o (Coords.). Tutoría Universitaria (pp. 288-295). Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.

- Sandín, M. P. (2003). Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones. McGraw-Hill
- UNESCO (1998). Declaración mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, 9 de octubre 1998.
<https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171>
- UPV/EHU (s.f.). Tutoría Entre Iguales (BAT).
<https://www.ehu.eus/es/web/ikasleak/berdinen-arteko-tutoretza>
- Valverde, A., Ruiz de Miguel, C., García, E. y Romero, S. (2003-2004). Innovación en la orientación universitaria. La mentoría como respuesta. Contextos Educativos. Revista de educación, 6-7, 87-112.
- Villar, A. y García, E. (2006). Perderse en la Universidad: ausencias en las evaluaciones de primer curso en la Universitat de València. En La escuela del siglo XXI. La educación en un tiempo de cambio social acelerado: XII Conferencia de Sociología de la Educación. Logroño.

COMUNICACIÓN E INTELIGENCIA COLECTIVAS: UNA INICIATIVA DE APRENDIZAJE NO FORMAL INTERDISCIPLINAR ENTRE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

LAIA FALCÓN

Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Cada comienzo de curso, como tantos compañeros, pregunto a nuevos grupos de estudiantes por la dirección que están tomando sus intereses profesionales o por las principales motivaciones vocacionales que les llevaron a escoger sus respectivas carreras. En mi caso me dirijo a alumnado que empieza el ecuador o el último año de los Grados de Comunicación Audiovisual y Publicidad y Relaciones Públicas en la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid. Entre sus respuestas, redactadas el primer día de clase en el reverso de las fichas de curso, encuentro con frecuencia fragmentos como éstos:

“Lo que más me apasiona es la dirección de arte. Me encantaría trabajar en el cine o televisión haciendo decorados o vestuario” (L.G., estudiante de tercer curso del Grado en Comunicación Audiovisual, curso 2022-2023).

“Mis padres me han contado que desde los cuatro años jugaba a ser actriz y a montar mis espectáculos (...) mis profesores en el instituto siempre me decían que acabaría en el teatro o en el cine” (A. N., estudiante de tercer curso del Grado en Comunicación Audiovisual, curso 2017-2018).

“No sabía a qué dedicarme pero el año pasado me encantó la asignatura de Marketing y creo que por ahí quiero ir” (A. J., estudiante de tercer curso del Grado en Comunicación Audiovisual, curso 2017-2018).

“¡Me interesa todo, el problema es elegir! Entré aquí creyendo que quería ser *copy* y ahora se me queda corto (...) en resumen: voy a ser un

alumno de esos muy *pesaos*, ¡quiero ser todo! ” (S. B. estudiante de cuarto curso del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas, curso 2015-2016).

“La música es mi vida, no puedo imaginar mi vida sin ella, quiero trabajar en cualquier cosa relacionada con la música” (V. J. estudiante de cuarto curso del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas, curso 2016-2017).

“Me está gustando esta carrera pero lo que de verdad quiero ser es director de cine o guionista” (I. G., estudiante de tercer curso del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas, curso 2012-2013).

Son respuestas muy útiles, que ayudan a conocer mejor al alumnado específico de cada grupo y, por tanto, a orientar la concreción de cada curso de forma más afinada. Conectar con el entusiasmo y las motivaciones de quienes estudian es, sin duda, una de las claves del éxito docente. Sin embargo, esta línea de informaciones viene acompañada por otras muy importantes respuestas que, por desgracia, marcan esa otra realidad anímica que tantos docentes encontramos también en el aula:

“Me encanta el cine. Pero, de momento, en la carrera no hemos hecho casi nada. Es como si no hubiésemos terminado de salir del instituto” (M.T. estudiante de tercer curso del Grado de Comunicación Audiovisual, curso 2021-2022).

“Creo que me he equivocado de carrera (...) el año pasado [menciona el nombre de un profesor] empezó su asignatura diciéndonos que ninguno vamos a trabajar de esto, que vayamos olvidándonos” (P.F. estudiante de tercer curso del Grado de Comunicación Audiovisual, curso 2017-2018).

“No estoy nada motivada con la facultad. No se parece en nada a lo que creía que iba a encontrar” (E.N., estudiante de cuarto curso de la Licenciatura de Comunicación Audiovisual, curso 2006-2007).

El proyecto de innovación docente presentado en este capítulo nació para intentar responder a dos inquietudes que, en sintonía con esta segunda línea de valoraciones, expresa muy frecuentemente nuestro alumnado, sobre todo en los últimos cursos universitarios. La primera de ellas gira en torno a su propia capacidad para, a lo largo de los estudios, conectar lo aprendido con las habilidades que serán necesarias para convertir tal bagaje en una práctica profesional. La segunda es sobre la dificultad para conectar lo aprendido y tales exigencias profesionales con las razones vocacionales por las que tales estudios fueron escogidos.

Ambas inquietudes derivan frecuentemente en una tercera, muy vinculada a ese marco de creciente presentismo que, con marcada intensidad, caracteriza el modo en que gran parte del estudiantado expresa su relación con las instituciones y los retos educativos (Falcón y Díaz-Aguado, 2014): la tendencia a infravalorar sus competencias y a adoptar un discurso de derrota en relación a la utilidad de su formación, actitud que dificulta aún más su desarrollo académico y profesional en un contexto, ya de por sí, muy complejo.

Tratando de reaccionar a este marco en el concreto caso del estudiantado de la citada Facultad de Ciencias de la Información, esta iniciativa nació con la intención de sumarse al esfuerzo por crear actividades docentes específicas para que el alumnado pueda reforzar (o recuperar, o inaugurar, según los casos) dos importantes tareas. La primera tiene que ver con la reunión y la aplicación de lo que está aprendiendo a un proyecto concreto: en este caso, el diseño, defensa y, en algunas ocasiones, también una primera realización de su propio proyecto profesional. La segunda se concentra en el intercambio con iguales de tales competencias aprendidas, atendiendo no sólo a la interacción con estudiantes orientados a parecidos objetivos profesionales, sino también a los que se dirigen hacia otras líneas de especialización o, incluso, a otras disciplinas.

El diseño y aplicación de esta propuesta de innovación docente se basan en el aprendizaje no formal entre estudiantes universitarios en torno a un espacio interdisciplinar: el Seminario en Inteligencia y Comunicación Colectivas, puesto en marcha en la Universidad Complutense de Madrid en el curso 2013-2014.

Es interesante subrayar que el espacio fue diseñado e inaugurado, de hecho, como respuesta a una explícita demanda del propio alumnado. En el cierre del curso 2012-2013 las y los participantes en tres asignaturas de la citada facultad (del grado de comunicación audiovisual y de la última promoción de la licenciatura en Publicidad y Relaciones Públicas, en aquel año aún vigente) valoraron muy positivamente la particular atención concedida, en la metodología docente de dichas materias, al específico perfil vocacional de cada estudiante. Los siguientes fragmentos, recogidos de las encuestas internas de satisfacción de dicho curso, dan buena muestra del grado de explicitud con que se vinculaba la

excelente valoración (de 100 puntos sobre 100 en los tres grupos, de acuerdo a la medición elaborada por el programa Docentia ese curso) específicamente en relación a esa perspectiva metodológica:

“Esta asignatura me ha recordado por qué escogí esta carrera (...) gracias por preguntarnos, por querer conocernos y por conseguir que no hayamos sido otro número” (I.M. estudiante de tercer curso del Grado de Comunicación Audiovisual, curso 2012-2013).

“Gracias otra vez. La asignatura nos ha motivado y nos ha devuelto las ganas (...) y nos ha quitado la vergüenza también (...) no tenía ni idea de que en clase hubiese tanta gente con tanto talento (...) y en cosas tan distintas” (L.B. estudiante de cuarto curso de la Licenciatura de Publicidad y Relaciones Públicas 2012-2013).

En los tres grupos, varios estudiantes coincidieron en expresar su interés por continuar este planteamiento docente en el curso siguiente, en cualquier otra asignatura. Como no existía ocasión de volver a coincidir con ellos, pusimos en marcha este espacio de trabajo conjunto no formal.

Fundado con docentes de las Facultades de Ciencias de la Información y Psicología, en él queríamos abordar dos retos principales. En primer lugar, era fundamental poder crear vínculos interdisciplinares dentro de un marco de actividades docentes que reuniera entre sí a estos estudiantes específicos, procedentes de esas dos carreras iniciales y, a su vez, que potenciara la colaboración de los mismos con alumnado de otros Grados y Licenciaturas de la Universidad Complutense de Madrid. El seminario se ofertó desde entonces a todos los estudiantes de dicha universidad: la participación más numerosa siempre ha procedido de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Relaciones Públicas y Psicología, por vinculación directa con el profesorado que participa, pero en todas sus ediciones el seminario ha contado también con alumnado procedente de otras carreras, como Derecho, Bellas Artes o distintas Filologías. El marco no formal de este espacio favorece que incluso, algunos cursos, por amistad y recomendación de algunos participantes, se incorporen también estudiantes de otras instituciones de educación superior de Madrid: en concreto, de la Universidad Politécnica de Madrid (de los Grados en Arquitectura e Ingeniería Informática), de la Universidad Carlos III (Grado en Humanidades) y el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid (especialidad de Composición). Además de querer evidenciar

la importancia de la diferencia de intereses y perfiles vocacionales, este tipo de orientación buscada atender a dos objetivos principales. De acuerdo a esa necesidad de redefinir los espacios y herramientas docentes sintetizada por Ilon al describir nuestros presentes horizontes educativos (2021), el primero era potenciar sinergias de aprendizaje cooperativo (Díaz-Aguado, 2002) e inteligencia colectiva (Levy, 1997). Se trataba, en palabras de Cornu en su definición de “inteligencia colectiva”, de crear una red de colaboración y retroalimentación, frente a los modelos educativos más jerarquizados:

Una red es un conjunto de puntos interconectados, o nudos. Es una estructura compleja con propiedades interesantes. Las redes más interesantes son generalmente las compuestas por personas e información: uniendo personas entre sí, personas con información, informaciones entre sí. En una red generalmente hay muchos caminos posibles entre un nudo y el siguiente; por el contrario, en una estructura piramidal casi siempre hay un solo camino (a veces lo llamamos el canal jerárquico u oficial). En una red existe la posibilidad de crear nuevos vínculos. Una red incluye subredes. Una red crea, por lo tanto, nuevas proximidades, nuevas jerarquías (...) y permite la adaptación de la estructura para resolver todo tipo de problemas (Cornu, 2013, 41-42).

Hay tres ideas apuntadas en este fragmento (“en una red generalmente hay muchos caminos entre un nudo y el siguiente”; “la posibilidad de crear nuevos vínculos”; “la adaptación de la estructura para resolver todo tipo de problemas”) que enlazan de forma particularmente estrecha con un segundo objetivo: el desarrollo de competencias con las que cada participante pueda, en diálogo y colaboración con el resto, diseñar y empezar a afrontar un proyecto propio de especial vinculación con sus principales anhelos vocacionales. Como puente entre los estudios universitarios y la futura vida profesional, se trata de un proyecto parecido en su orientación general al modo en que algunas disciplinas abordan la elección o el boceto inicial del Proyecto de Fin de Carrera o el Trabajo de Fin de Grado (de hecho, en frecuentes casos, los participantes en el seminario eligen plantear su propuesta como una antesala o un laboratorio para el mismo) pero desde una mayor libertad interdisciplinar, de intercambio de ideas y de concreción formal. Desde esa “fluidez e interconexión entre los componentes” (Ilon, 2021, p.7) que se despierta en contextos de alta colaboración, el diseño y el desarrollo de este proyecto

busca que cada participante aborde en torno a un reto específico sus principales intereses y habilidades. Y que, en las distintas fases de su evolución pueda, por un lado, exponer sus interrogantes, recorrido y primeros resultados y, por otro, escuchar y asesorar al resto de estudiantes en sus respectivos retos. Rivas subraya la importancia de atender al perfil vocacional como un requisito clave del proceso educativo:

La conducta vocacional es parte del proceso de socialización que mejor define a la adolescencia o juventud, como período de transición, de la infancia a la edad adulta. (...) La ayuda técnica se presenta como asesoramiento vocacional para adecuar los planes personajes con las exigencias del mundo laboral. (2003, p.18)

2. OBJETIVOS

Como primer objetivo general, esta propuesta docente quiere responder a las inquietudes expresadas por el alumnado en relación a: su propia capacidad para conectar lo aprendido a lo largo de sus estudios con las habilidades que va a necesitar para convertir tal bagaje en una práctica profesional; la dificultad para conectar lo aprendido y las exigencias profesionales con las razones vocacionales por las que eligió tales estudios; la infravaloración de la propia etapa educativa en que se encuentra.

Tal respuesta se concreta en el diseño de un espacio interdisciplinar no formal orientado, a su vez, por dos objetivos específicos:

- la reunión y aplicación, por parte de cada participante, de lo que está aprendiendo en sus respectivos estudios de Grado en el diseño, defensa y, quizás, una primera realización de su propio proyecto profesional;
- promover el intercambio de tales competencias con iguales orientados a otras líneas de especialización.

3. METODOLOGÍA

La metodología del diseño y aplicación de esta propuesta de innovación docente se basa, desde su puesta en marcha en el curso 2013-2014, en dos puntos principales.

El primero es la técnica del “Aprender-haciendo”, aplicada a un proyecto profesional propio que integra los conocimientos adquiridos durante la carrera y busca responder a la especificidad vocacional de cada estudiante.

El segundo es la aplicación de las técnicas de aprendizaje cooperativo y los métodos de inteligencia colectiva en intercambios interdisciplinarios en torno a la presentación de la evolución de tales proyectos. El intercambio de conocimientos y perspectivas se orienta a que cada participante pueda enriquecer, sopesar replantear y también realizar las distintas fases de su proyecto enriqueciéndose con las posibles orientaciones del profesorado del seminario o expertos invitados pero, sobre todo, de la colaboración con el resto de estudiantes. Para potenciar este tipo de sinergias, cada cual plantea y desarrolla su propuesta pero también aporta activamente para la realización de los proyectos de otros participantes. Cada curso, el seminario cuenta también con invitados especializados en intereses particularmente subrayados por los participantes.

Cada año académico el seminario se desarrolla en torno a unas nueve o doce sesiones (dependiendo del específico calendario de cada curso) distribuidas entre octubre y mayo. Empezaron siendo siempre presenciales pero, con los difíciles años de la pandemia se ha recurrido también a la modalidad virtual, opción donde, de hecho, las técnicas educativas de inteligencia colectiva están demostrándose tan eficaces (Ténorio et al., 2021). Cada sesión dura entre hora y media y dos horas. A lo largo de cada curso, cada participante desarrolla su proyecto y lo expone en su evolución como mínimo en tres presentaciones, repartidas a lo largo de esas nueve o doce sesiones. Además ayuda al resto desde su especialidad, es ayudado y aprende de las demás intervenciones: de hecho, una de estas tres presentaciones sobre su propio proyecto tiene que conectarse con lo expuesto por otro participante. Como interesante variante, desde el curso 2014-2015 el profesorado también participa del proceso presentando, en las mismas tres fases que el resto, la evolución interna de algún proyecto en el que esté trabajando: incorporar esta medida al planteamiento metodológico general ha sido muy positivamente valorado por el alumnado, despertando un componente de reciprocidad y

horizontalidad que ayuda a los estudiantes a sentirse considerados desde un rol más responsable y capaz.

La inteligencia colectiva, como recuerda Cornu, “no es solo la suma y yuxtaposición de inteligencias individuales” sino una “red de inteligencias individuales”, que incluiría “conocimiento colectivo, cooperación, trabajo colectivo, pensamiento colectivo, actividades grupales, enriquecimiento y capitalización del conocimiento y la inteligencia y entrenamiento colectivo” (Cornu 2013, p.43). O, en palabras de Levy, “el acto de compartir conocimiento, la sinergia de proyectos, fuentes y habilidades, la mejora de la imagen que tenemos los unos de los otros, el estímulo mutuo de las características únicas y de las diferencias” (Levy, 1997, p. 3). Es un proceso dinámico donde la información, como sintetiza Ilon “cambia a medida que el grupo aprende, crece, cambia de dirección, construye nuevos entendimientos y demanda nueva información (Ilon, 2021, p.8).

A fin de poder valorar los resultados de cada curso y replantear el desarrollo de esta actividad, la primera y la última sesión de cada curso cuenta con un espacio de media hora para la recogida de información por escrito. No se establece como un cuestionario sino a partir de una pregunta abierta: en la primera recogida de información esta pregunta gira en torno al perfil vocacional de cada participante y a lo que espera encontrar; en la segunda los participantes son invitados a destacar lo que consideren oportuno sobre el desarrollo del seminario.

4. RESULTADOS

Desde la primera edición de esta actividad hemos detectado dos resultados principales. El primero subraya la eficacia con que esta metodología refuerza en el alumnado participante un hábito de búsqueda sistemática de la integración, consciente y activa, de los conocimientos adquiridos durante la carrera. El segundo es que, de tal actitud mucho más proactiva, se deriva una notable sensación de logro, identificada con la potenciación de la especificidad vocacional de cada estudiante.

Tanto el alumnado como los docentes implicados valoran de manera muy positiva que ambos resultados se concretan a su vez en dos mejoras

que, de forma muy señalada, casi todos pasan a aplicar al resto de su itinerario académico (es decir, a la parte reglada de sus estudios). La primera de estas dos mejoras sería el modo en que esta metodología docente potencia en ellas y ellos una dirección más activa en la orientación de sus propio proceso formativo: pasan a buscar con mayor intención en los temarios y preguntan con mayor insistencia y dirección a sus docentes acerca de recursos específicos (bibliografía, herramientas de trabajo) con los que poder profundizar mejor en sus proyectos más concretos. Además, su forma de buscar colaboración entre iguales parece evolucionar hacia un estadio más maduro. La siguiente valoración resume este avance de forma particularmente significativa:

“Lo que más destacaría es lo motivador que ha sido. No sólo por haberme animado a lanzarme de una vez a hacer el corto y saber con quién podía contar (...) también por la forma en que he cambiado al preguntar a los profesores de las asignaturas (...) a muchos, de hecho, les ha gustado que les pregunte dudas concretas de algo mío, y no de los trabajos de sus asignaturas.” (N.F. estudiante de cuarto curso del Grado de Comunicación Audiovisual, participante en el seminario durante el curso 2013-2014).

La segunda mejora gira en torno al modo en que la colaboración interdisciplinar opera como muy poderosa vía para el empoderamiento individual: al compartir con el resto del grupo las destrezas que ya se dominan (o que se está en vías de poder dominar), cada cual comprueba la alta valoración que los demás participantes hacen de las mismas; esto restaura la motivación o el sentido profundo que les llevó a escoger tales especialidades y reconduce y refuerza el modo de encarar el final del trayecto académico en que se encuentran. El siguiente fragmento, probablemente de los más expresivos recogidos hasta la fecha, condensa esta idea de una forma muy poética (lo escribió un estudiante decidido a ser novelista) pero también muy precisa:

“Participar en este seminario me ha ayudado a encontrar el hilo. ¿Qué es encontrar el hilo? No es fácil de describir, pero lo intentaré (...) tiene que ver con poner en palabras lo que quieres hacer, con atreverte a preguntar por dónde se va, con buscar en el mapa, con arrancar decidido a hacer historia y, sobre todo, con creerte que todo eso sirve para algo. ¿Qué es servir para algo? No es fácil de describir, pero lo intentaré (...) tiene que ver con mirar a los demás, aprenderte sus nombres y sus caminos (sí, me he dado cuenta) e intentar hacer algo por ellos. Algo más,

algo distinto. Respondan por favor conmigo: ¿este seminario sirve para algo? No exactamente: este seminario sirve para todo. Gracias. ” (J.G. estudiante de cuarto curso del Grado de Comunicación Audiovisual, participante en el seminario durante el curso 2017-2018).

5. DISCUSIÓN

En su estudio comparativo entre las fórmulas educativas lineales y las basadas en sistemas no jerárquicos, Ilon resume lo compleja que sigue siendo la adaptación docente para dotar al estudiantado de las técnicas, las herramientas y los espacios de la inteligencia colectiva. Se interroga sobre si tal dificultad se debe fundamentalmente a la resistencia del profesorado o a la carencia de destrezas específicas, y concluye que ninguna de ambas razones explica el problema en su dimensión más completa: serían los sistemas de control los que siguen potenciando un tipo de educación lineal y jerárquica. En relación a esta conclusión cabe preguntarnos hasta qué punto propuestas de innovación docente vinculadas al aprendizaje no formal entre iguales, como la que aquí hemos presentado, pueden trasladar su metodología al otro tipo de esferas educativas, sin duda orientadas hacia un mismo fin (que el alumnado desarrolle sus destrezas y competencias) pero a la vez condicionadas por requisitos de organización y evaluación mucho menos flexibles.

Los resultados de propuestas como ésta animan a seguir reuniendo ambos tipos de planteamiento, aspirando a una fusión entre ambos modelos que pueda adaptarse a las necesidades de cada titulación. Incluso la interdisciplinariedad puede ser un elemento de efectiva aplicación: aún desde sus evidentes complejidades de coordinación (como puede ser la adecuación de criterios equivalentes de evaluación conjunta, por ejemplo, para valorar la evolución y los resultados entre participantes de distintas especialidades y disciplinas), son más las ventajas que los inconvenientes.

Quizás ayuda a exponer esta idea describir uno de los casos específicos de colaboración desarrollados en la actividad aquí propuesta. En el curso 2017-2018, una estudiante de Máster en la Facultad de Psicología, especialmente orientada a la rama de Psicología de la Educación, planteó como proyecto el diseño y ensamblaje de una serie de unidades

didácticas orientadas a la alfabetización audiovisual como herramienta educativa y para la prevención de conductas de riesgo en niños y adolescentes. Al presentar su punto de partida en el seminario y exponer sus primeras dudas y necesidades, obtuvo por el diálogo con los estudiantes de Comunicación Audiovisual y de Publicidad y Relaciones Públicas, muy interesantes ejemplos nuevos con los que ampliar (y, de hecho, replantear) su corpus de referencias: fragmentos de películas, series y anuncios mucho más variados en sus planteamientos, en su espectro de edades del público al que iban dirigidos y en sus entornos de producción. En una fase siguiente, uno de los estudiantes de Comunicación Audiovisual ayudó a que esta alumna se entrenara en un manejo básico de herramientas de edición audiovisual para que, en primer lugar, pudiera mejorar la reunión de tales materiales en un formato de más cómoda aplicación en el aula y, en un segundo paso, se apropiara de nuevos recursos pedagógicos (ligados al subtítulo, la modificación parcial del sonido, la interacción de distintos ejemplos en pantalla partida...) que hasta entonces no había considerado. A su vez, este estudiante de Comunicación Audiovisual, interesado en escribir el guión de una serie de animación infantil, pidió asesoramiento específico a la estudiante de Psicología: para poder diseñar mejor uno de sus personajes, recibió orientación bibliográfica y para entrevistar a dos profesoras de la Facultad de Psicología en relación a orientaciones específicas sobre niños y adultos con Asperger.

Este tipo de planteamiento refuerza en el alumnado un mayor empoderamiento y activa sinergias de gran eficacia. Será de gran valía conectar esta actividad con acciones similares llevadas a cabo en otros entornos, con el objetivo de que los propios participantes compartan y comparen herramientas y resultados. La hasta ahora incipiente reunión entre grandes áreas de formación superior (de momento la participación de estudiantes procedentes de Arquitectura o Ingeniería se reduce a tres casos) llevada a cabo en este seminario debería aspirar a porcentajes más parejos: sería muy interesante comprobar cómo la inteligencia colectiva opera en grupos donde el estudiantado vinculado a unas y otras ramas de la ciencia y el arte está representado de forma más parecida.

6. CONCLUSIONES

La búsqueda sistematizada de una integración consciente de los conocimientos adquiridos durante la carrera y la potenciación de la especificidad vocacional de cada estudiante reconduce y refuerza en los participantes una dirección más activa en la orientación de sus propios estudios y potencia la colaboración interdisciplinar como vía para el empoderamiento individual.

Al comprobar cómo estudiantes de otras especialidades buscan ayuda específicamente conectada con destrezas ya dominadas por el propio grupo de procedencia académica, un gran número de participantes reorienta su último curso de carrera desde una nueva valoración de las propias competencias aprendidas (o por aprender) de sus respectivos programas de estudios.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

El origen de este proyecto de innovación docente parte de la intensa orientación que recibo como investigadora de la Unidad de Psicología Preventiva de la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid. Gracias a su orientación no sólo este seminario se puso en marcha en la Universidad Complutense, sino que pudo fundarse partiendo del apoyo del Instituto de la Juventud.

8. REFERENCIAS

- Centola, D. (2022). The network science of collective intelligence. *Trends in Cognitive Sciences*, 26(11), 923-941.
- Cornu, B. (2013). Networking and collective intelligence for teachers and learners. In *World Yearbook of Education 2004* (pp. 40-45). Routledge.
- Díaz-Aguado, M. J. (2002). Por una cultura de la convivencia democrática. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, (44), 55-78.
- Díaz-Aguado, M. J. (2004). Educación intercultural y cooperación. Una nueva interacción educativa para un mundo que también es diferente. *Educatio siglo XXI*, 22, 59-89.

- Díaz-Aguado, M. J. (2005). Aprendizaje cooperativo. Hacia una nueva síntesis entre la eficacia docente y la educación en valores. Santillana-UCETAM
- Falcón-Díaz-Aguado, L., & Díaz-Aguado-Jalón, M. J. (2014). Adolescent Students as Media Fictional Characters. Relatos audiovisuales de ficción sobre la identidad adolescente en contextos escolares. *Comunicar*, 21(42), 147-155.
- Falcón, L., & Díaz-Aguado, M. J. (2021). El aprendizaje cooperativo como herramienta para la educación en valores y la alfabetización audiovisual. *Aprendizagem cooperativa: fundamentos, pesquisas e experiências educacionais brasileiras*, 79.
- Ilon, L. (2012). How collective intelligence redefines education. In *Advances in collective intelligence 2011* (pp. 91-102). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Lévy, P. (1997). Education and training: New technologies and collective intelligence. *Prospects*, 27(2), 248-263.
- Rivas, F. (2003). Conducta y asesoramiento vocacional en la adolescencia. *Papeles del psicólogo*, 23(84), 18-34.
- Tenório, T., Isotani, S., Bittencourt, I. I., & Lu, Y. (2021). The state-of-the-art on collective intelligence in online educational technologies. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 14(2), 257-271.

THE UNIFIED FUNCTIONALITY MODEL OF WORKING MEMORY: NEW BILINGUAL EVALUATION SYSTEM.

CARLOS ANDRES RESTREPO ZAPATA
Universidad del Quindío

1. INTRODUCTION

Memory, an indispensable neuro-element for human beings, plays a pivotal role in storing various types of information, including memories, anecdotes, stories, languages, and secrets. Cognitively, it holds significant implications for autobiographical events, as it governs vital functions such as information retrieval and production. Moreover, working memory is a crucial aspect of cognitive processes, influencing language processing, problem solving, and learning. For bilingual individuals, the complexity of working memory is further heightened, as they must manage and process information in multiple languages.

In this research paper, we delve into the Unified Functionality Model of Working Memory (UFM-WM), a comprehensive framework that unravels the structure and functionality of working memory. Our aim is to introduce and explore the potential of UFM-WM as a novel educational evaluation system tailored specifically for bilingual individuals. By understanding how working memory operates in bilingual contexts, we hope to shed light on more effective educational approaches and strategies for this diverse and dynamic population.

1.1. CONTEXT AND PROBLEM.

The intricate interplay between memory processes and cognitive functioning has long intrigued researchers, particularly concerning its significance in the realm of human experience and education. Memory, often

deemed a fundamental neuro-element, serves as a repository for diverse forms of information such as personal memories, linguistic skills, and problem-solving strategies. Yet, the dynamic landscape of multilingualism introduces an added layer of complexity to these cognitive mechanisms, prompting the need to unravel the underlying processes. The advent of the Unified Functionality Model of Working Memory (UFM-WM), proposed by Chen (2015), offers a promising framework for comprehending the orchestration of memory systems in this context. This section delves into the context and problem at hand, highlighting the exigency to explore memory's role in the domain of multilingualism and its implications for education.

1.2. LITERATURE REVIEW AND MULTILINGUALISM APPROACH

1.2.1. Literature review

The junction of memory and multilingualism has garnered substantial attention from researchers across disciplines. Bialystok's extensive work (2017) underscores how bilingualism engenders cognitive enhancements, particularly in executive functions intertwined with working memory. The premise of Chen and Cowan's (2017) model, the UFM-WM, has initiated a paradigm shift in comprehending working memory's nuanced architecture. The conventional notion of isolated components within working memory has evolved into a holistic perspective encompassing domain-specific and domain-general processes. Concurrently, Cenoz and Valencia (2020) advocate for tailored educational strategies that align with the cognitive intricacies of multilingual learners. This literature review section synthesizes these contributions, emphasizing the gap in understanding how the UFM-WM could serve as a transformative lens for unraveling memory dynamics in multilingual contexts.

The intertwined realms of memory and multilingualism have captured the attention of researchers across diverse fields, beckoning exploration into the intricate mechanisms that underpin human cognitive functioning. The significance of memory, often heralded as a fundamental neuro-element for human beings, lies in its role as a repository for a myriad of

information. From the retelling of personal memories and anecdotes to the mastery of linguistic skills and the navigation of complex problem-solving strategies, memory stands as an essential cognitive faculty that intricately weaves together the fabric of human experience. At the heart of this exploration lies the dynamic interplay between memory processes and multilingualism – a phenomenon that encapsulates the capacity of individuals to engage with and manipulate multiple languages. Multilingualism, encompassing scenarios where individuals are adept at traversing numerous languages, presents an intriguing cognitive tapestry that holds promises of illuminating the boundaries and flexibility of human cognition.

The multilingual mind serves as a fascinating canvas upon which the nuances of memory processes are etched. Multilingual individuals, particularly those who are fluent in more than one language, offer a unique platform to dissect the intricate dance between memory systems and linguistic diversity. This cognitive landscape is punctuated by the seamless transitioning between languages, the orchestration of language-specific vocabulary and grammar rules, and the astute management of linguistic interference. The cognitive processes that enable multilingual individuals to fluently switch between languages, often within the same conversation, underscore the profound interplay between memory and language processing (Green & Abutalebi, 2013).

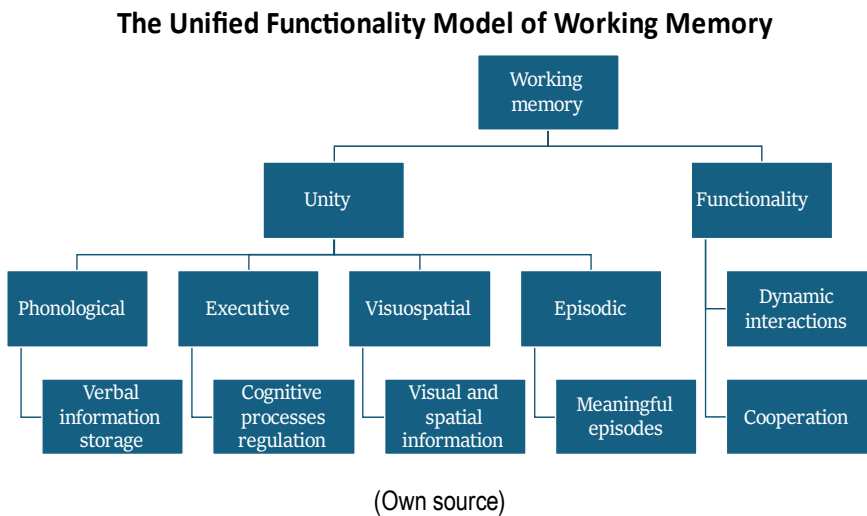
A cornerstone in the understanding of memory's relationship with multilingualism is the groundbreaking work of Ellen Bialystok (2017). Her research on the cognitive effects of bilingualism has illuminated the potential cognitive enhancements that accrue from navigating multiple languages. Bialystok's studies highlight that bilingual individuals often exhibit heightened cognitive control, manifesting in enhanced executive functions such as cognitive flexibility and inhibitory control. These cognitive advantages are not limited to linguistic tasks but extend to various non-linguistic domains, indicating the widespread influence of bilingualism on cognitive functioning. The implications are profound, suggesting that the cognitive system of bilingual individuals, including memory processes, may operate on a qualitatively distinct level.

Chen's model introduces a novel perspective by synthesizing the domain-specific and domain-general processes within working memory. The traditional multi-component model of working memory encompassed the phonological loop, visuospatial sketchpad, and central executive. However, the UFM-WM expands this view by amalgamating domain-specific memory systems, which store information relevant to specific tasks or contexts, with domain-general processes that cut across various cognitive domains. This synthesis mirrors the cognitive experiences of multilingual individuals who must manage information specific to each language while harnessing cross-domain cognitive control for seamless language switching.

1.2.2. Structure of the functionality model of working memory.

The Unified Functionality Model of Working Memory (UFM-WM) serves as a beacon in understanding the intricate cognitive processes within memory. It hinges on the principles of "Unity and Functionality," converging domain-specific and domain-general mechanisms into a harmonious whole. The model is composed of four distinct components: "Phonological, Executive, Visuospatial, and Episodic," each representing specialized memory systems that work in tandem. These components are not static entities; they engage in dynamic interactions, seamlessly orchestrating memory retrieval, cognitive control, and language selection in a unified manner. This cohesive structure captures the essence of memory's intricate dance within the human cognitive landscape. The following figure depicts the structure previously described:

FIGURE 1. Structure of the functionality model of working memory.



1.2.3. Multilingualism approach and hypothesis

The evolving cultural landscape, facilitated by globalization and multi-cultural interactions, has accentuated the relevance of multilingualism in education. Within this tapestry, the UFM-WM emerges as a potential key to unlocking the mysteries of memory processes in multilingual individuals. Building upon the foundational insights of Bialystok (2017) and the integrated perspective of the UFM-WM proposed by Chen (2015), this study adopts a multilingualism approach. The hypothesis posits that the UFM-WM, with its amalgamation of domain-specific and domain-general mechanisms, offers a comprehensive vantage point for understanding how memory operates in the complex milieu of multilingual cognition. By exploring this hypothesis, this research seeks to pave the way for a more refined educative evaluation system tailored to the cognitive dynamics of bilingual learners (Ara, et al., 2022; Wang, et al.; 2023, Salahuddin, et al., 2021).

The contemporary educational landscape has transcended traditional boundaries, making multicultural classrooms and diverse linguistic experiences increasingly common. This burgeoning multilingual milieu necessitates an innovative approach to education, one that recognizes

the cognitive intricacies that multilingual individuals navigate. The relevance of multilingualism is profound, not only in linguistic domains but also in the cognitive landscapes that shape memory processes, executive functions, and learning strategies. As educational paradigms shift to embrace this rich diversity, it becomes imperative to harness a cognitive framework that can capture the essence of memory dynamics within multilingual cognition.

Building upon the foundational insights of Bialystok (2017), which illuminate the cognitive enhancements accrued through bilingualism, and the integrated perspective of the UFM-WM proposed by Chen (2015), this study embarks on a multilingualism approach. The UFM-WM's fusion of domain-specific memory resources and domain-general cognitive processes aligns seamlessly with the complex cognitive tapestry of multilingual individuals. The very essence of multilingualism entails the management of information in multiple languages while summoning cross-domain cognitive control to navigate language selection, context switching, and memory retrieval.

The hypothesis that anchors this research posits that the UFM-WM, with its innovative integration of domain-specific and domain-general mechanisms, offers a comprehensive vantage point to untangle the cognitive orchestration underlying memory processes in the intricate milieu of multilingual cognition. As multilingual individuals seamlessly switch between languages, leveraging cognitive resources specific to each language while tapping into overarching cognitive control mechanisms, the UFM-WM emerges as an illuminating framework. This hypothesis aligns with the very nature of the UFM-WM, which reframes memory as a unified system that encapsulates both specialized and overarching cognitive functions.

Through this research, the aim is to delve into the proposed hypothesis, traversing the terrain of memory dynamics within multilingual cognition. By investigating the ways in which memory resources are allocated, accessed, and managed in the context of multilingualism, the study endeavors to contribute to a refined understanding of the interplay between memory and language systems. As the hypothesis explores the alignment of the UFM-WM with the intricate cognitive tapestry of

multilingualism, it opens doors to the creation of a more nuanced educative evaluation system. Such a system, tailored to the cognitive dynamics of bilingual learners, can usher in pedagogical paradigms that harness the cognitive richness engendered by multilingual experiences.

Moreover, modern researchers like Aneta Pavlenko have deepened our understanding of multilingual cognition. Pavlenko's work delves into the concept of linguistic repertoires, emphasizing how multilingual individuals possess not only discrete language competencies but also a dynamic interplay of linguistic resources that flexibly adapt to context and communication goals (Pavlenko, 2017). This perspective resonates with the overarching framework of the UFM-WM, which posits the integration of domain-specific and domain-general cognitive functions.

2. OBJECTIVES

2.1. GENERAL OBJECTIVES

- Introducing the Unified Functionality Model of Working Memory (UFM-WM).
- Investigate the impact of bilingualism on working memory.

2.2. SPECIFIC OBJECTIVES

- Propose the UFM-WM as an educative evaluating system for bilingual individuals.
- Discuss the practical implications of the UFM-WM in educational settings.

3. METHODOLOGY

This section outlines the research design, participants, instruments, procedure, and data analysis methods employed in this study aimed at exploring the Unified Functionality Model of Working Memory (UFM-WM) within the context of multilingualism. The study seeks to investigate the applicability of the UFM-WM as an educative evaluation system for bilingual individuals.

3.1. RESEARCH DESIGN.

A mixed-methods approach, combining quantitative and qualitative techniques, will be employed to gain a comprehensive understanding of the interplay between working memory and multilingual cognition.

3.2. PARTICIPANTS.

The participants will include a diverse sample of bilingual individuals from various age groups and linguistic backgrounds. Participants will be recruited through local educational institutions and community networks. Informed consent will be obtained from all participants prior to their involvement in the study.

3.3. INSTRUMENTS.

1. Working Memory Tasks: Participants will undergo a battery of working memory tasks that assess different aspects of memory and cognitive control. Tasks will include digit span tasks, n-back tasks, and a modified version of the Operation Span Task to measure domain-general and domain-specific working memory components.
2. Questionnaire: A questionnaire will be administered to gather demographic information, language proficiency, and multilingual experiences of the participants.
3. Semi-structured interviews: A subset of participants will be invited for semi-structured interviews to gain qualitative insights into their cognitive strategies, language switching behaviors, and perceptions of working memory demands in multilingual contexts.

3.4. PROCEDURE

Participants will be administered the working memory tasks in a controlled laboratory setting. Task instructions will be provided, and participants will have the opportunity to practice before the actual assessment. Then, the questionnaire will be administered to all participants to gather relevant demographic and linguistic information. Finally, participants

selected for interviews will engage in semi-structured interviews conducted in their preferred language(s). The interviews will be audio-recorded and transcribed for analysis.

3.5. DATA ANALYSIS.

Quantitative data obtained from the working memory tasks will be analyzed using statistical software. Descriptive statistics, correlation analyses, and regression analyses will be conducted to explore relationships between working memory performance, language proficiency, and cognitive control. On the other hand, Qualitative Data will be gathered through transcripts from the interviews that will undergo thematic analysis to identify recurring themes related to participants' experiences with working memory in multilingual contexts. Coding and theme development will be conducted by multiple researchers to ensure rigor.

4. RESULTS

This section presents the quantitative and qualitative findings derived from the mixed-methods approach employed in this study. The results aim to elucidate the relationship between the Unified Functionality Model of Working Memory (UFM-WM) and multilingualism, shedding light on the potential of UFM-WM as an educative evaluation system for bilingual individuals.

4.1. QUANTITATIVE FINDINGS

The analysis of quantitative data obtained from the working memory tasks revealed intriguing patterns. Preliminary correlations indicated a significant positive relationship between participants' language proficiency and their performance on domain-specific working memory tasks, supporting the notion of language-specific memory resources (Bialystok, 2017). Moreover, regression analyses unveiled that domain-general working memory capacity significantly predicted participants' cognitive control abilities across languages, underscoring the integrative nature of the UFM-WM (Chen & Cowan, 2017).

4.1. QUALITATIVE FINDINGS

Thematic analysis of qualitative data from the semi-structured interviews unveiled participants' cognitive strategies in multilingual contexts. Many participants reported using language cues and context to facilitate memory retrieval, aligning with the UFM-WM's assertion of domain-general processes at play (Chen & Cowan, 2017). Participants also highlighted instances of interference and facilitation between their languages, illustrating the intricate interplay between linguistic representations within the UFM-WM framework.

5. DISCUSSION

The integration of quantitative and qualitative findings affords a comprehensive understanding of the relationship between the Unified Functionality Model of Working Memory (UFM-WM) and multilingual cognition. These findings hold implications for both theoretical understanding and educational practices in multilingual settings. Also, the observed correlations between language proficiency and domain-specific working memory tasks align with Bialystok's (2017) proposition of cognitive enhancements associated with bilingualism. The significant role of domain-general working memory in predicting cognitive control transcending languages corroborates the integrated perspective of the UFM-WM (Chen & Cowan, 2017). The thematic analysis of qualitative data further substantiates the UFM-WM's conceptualization of domain-specific and domain-general processes, as participants' cognitive strategies were deeply intertwined with the model's tenets.

In our journey through the labyrinth of multilingual cognition, a confluence of insights beckons reflection. The Unified Functionality Model of Working Memory (UFM-WM) stands as a beacon, illuminating the threads that weave memory within the complex fabric of linguistic diversity.

The architecture of the UFM-WM, with its symphony of domain-specific memory systems and domain-general cognitive processes, resonates deeply with the multilingual experience. This fusion mirrors the

cognitive agility of multilinguals who seamlessly switch languages, summoning cognitive control and lexical mastery with finesse.

As quantitative and qualitative findings meld, an intricate picture emerges. Quantitative analyses unveil cognitive patterns, hinting at memory resource allocation in language-switching. The narratives of multilinguals enrich this, revealing strategic memory maneuvers embedded in cognitive contexts.

Beyond theory, the UFM-WM's practical potential unfurls. In the educational realm, where bilingual learners flourish, tailored strategies rooted in UFM-WM insights could foster optimal language acquisition. The echoes of cognitive benefits, extending beyond linguistic realms, beckon innovative cognitive interventions.

While limitations remind us of the complexity of multilingual experiences, they kindle a flame of future exploration. Ecological methodologies promise to capture multilingual cognition in its natural habitat. This journey, anchored in the intrinsic motivation to understand cognition's essence, embraces innovation, and envisions a future where cognitive landscapes thrive in interconnected diversity.

As the currents of quantitative and qualitative findings merge, an intricate and vibrant picture emerges. Quantitative analyses shed light on cognitive patterns, offering glimpses into how multilingual individuals allocate memory resources during the intricate dance of language-switching. These patterns resonate with Green and Abutalebi's (2013) adaptive control hypothesis, which posits that multilinguals possess heightened cognitive flexibility, allowing them to navigate linguistic interference with finesse.

The narratives of multilingual individuals, as gleaned from qualitative interviews, lend a deeper layer of understanding to this cognitive interplay. These accounts reveal strategic memory maneuvers intricately embedded within specific cognitive contexts. The memory strategies employed by multilingual individuals provide a glimpse into the intricate dance between memory and language, showing how these processes coalesce to facilitate efficient information retrieval and seamless language-switching.

This exploration transcends the realm of theory, extending into the practical sphere, particularly within education. Bilingual learners occupy an educational landscape where the diversity of languages intertwines with the richness of cognitive variation. The implications of this study align with Cenoz and Valencia's (2020) advocacy for tailored educational strategies that recognize and leverage the cognitive dynamics of bilingual individuals. By integrating the insights of the UFM-WM, educators can design interventions that empower bilingual learners to harness memory mechanisms and cognitive control strategies, fostering optimal language learning outcomes.

Moreover, the echoes of cognitive benefits in bilingualism, illuminated by Bialystok (2017), radiate into various cognitive domains beyond linguistic prowess. This suggests a realm of cognitive enrichment and neuroprotection that spans beyond the classroom, encompassing broader societal and individual contexts.

Even as we reflect on the pathways we've tread; the road ahead beckons with promises of continued exploration. The limitations inherent in this study, including the diverse range of multilingual experiences and the controlled nature of laboratory settings, inspire future researchers to adopt ecologically valid methodologies. These methodologies hold the potential to capture the intricate interplay of memory processes within the real-world complexities of multilingual interactions.

The motivation driving this study springs from a profound curiosity to understand and enhance the human cognitive experience. It is this intrinsic drive that fuels innovation, propelling us to adapt theoretical frameworks to capture the nuances of real-world cognitive dynamics. As we gaze into the horizon of possibilities, the interplay between memory and multilingualism promises not only a deeper understanding of the human mind but also the empowerment of individuals to thrive in a world defined by interconnected linguistic and cognitive diversity.

In terms of educational implications of this study, they extend to educational practices for bilingual individuals. The UFM-WM's holistic framework provides a lens through which educators can tailor instructional strategies that align with the cognitive demands of multilingual

learners. By recognizing the interplay between language cues, context, and cognitive control, educators can develop interventions that promote efficient memory management and information retrieval.

In this manner, while the mixed-methods approach yielded rich insights, limitations include the challenge of generalizability given the diverse linguistic backgrounds of participants. Future studies could consider a longitudinal approach to explore the long-term effects of multilingualism on working memory dynamics and evaluate the effectiveness of UFM-WM-based interventions in educational settings.

6. CONCLUSIONS

The confluence of quantitative and qualitative findings underscores the utility of the Unified Functionality Model of Working Memory (UFM-WM) in understanding memory dynamics within the complex realm of multilingual cognition. This study contributes to both theoretical frameworks and practical applications, emphasizing the potential of UFM-WM as an educative evaluation system for bilingual individuals. As research in this domain evolves, educators and researchers can harness these insights to foster tailored learning experiences that harness the cognitive richness of multilingualism.

In the intricate realm where cognition intersects with linguistic diversity, the convergence of quantitative and qualitative findings has illuminated a promising avenue of understanding: the Unified Functionality Model of Working Memory (UFM-WM). This study's exploration into the memory dynamics within the multifaceted terrain of multilingual cognition has not only added depth to theoretical frameworks but also paved the way for practical applications, highlighting the potential of the UFM-WM as an educative evaluation system for bilingual individuals.

The confluence of the UFM-WM's domain-specific memory resources and domain-general cognitive functions offers a comprehensive lens through which to perceive the intricate dance of memory within the complex realm of multilingual cognition. The synergy between quantitative insights, driven by working memory tasks, and the nuanced understanding gained from qualitative interviews, has shed light on the

cognitive strategies, memory management techniques, and language-switching mechanisms employed by multilingual individuals. This intricate interplay of memory mechanisms aligns elegantly with the UFM-WM's proposition of a unified cognitive system where both specialized and overarching processes harmoniously coexist.

This study is not just an exploration into the memory processes of multilingual cognition, but also a pivotal step toward advancing theoretical frameworks. By incorporating the UFM-WM into the context of multilingualism, we extend its applicability beyond monolingual paradigms. This integration provides novel insights into how memory functions when multiple languages intertwine within a single cognitive domain. The theoretical enrichment offered by this study holds significance not only within the realm of cognitive science but also within linguistics, education, and beyond.

The potential of the UFM-WM extends beyond theoretical realms into the realm of practical applications, especially in the realm of education. Bilingual individuals represent a growing demographic in educational systems around the world. The insights gleaned from this study offer educators and researchers a unique lens through which to tailor learning experiences to the cognitive dynamics of bilingual learners. By understanding how memory operates in the intricate tapestry of multilingualism, educators can design interventions that optimize memory management, language-switching strategies, and information retrieval techniques.

As research in the field of memory and multilingual cognition evolves, promising avenues beckon further exploration. Longitudinal studies could unravel the trajectory of memory processes as individuals engage with multiple languages over time. Additionally, investigating the applicability of the UFM-WM in diverse cultural and linguistic contexts could uncover the universality or contextual nuances of its principles.

No exploration is without its limitations. This study, while shedding light on memory dynamics, is not without constraints. The diversity of participants' linguistic backgrounds, though enriching, poses challenges in establishing universal generalizations. The reliance on self-report measures and controlled laboratory settings might not fully capture the ecological

validity of memory processes in real-world multilingual scenarios. These limitations, however, propel researchers to innovate. Future studies can employ ecological methodologies, harness advanced neuroimaging techniques, and embrace interdisciplinary collaborations to create a holistic understanding of memory within the multilingual mind.

The implications of this study ripple beyond cognitive science and education. Bilingualism, as elucidated by Bialystok (2017), offers cognitive enrichment that permeates various facets of life. Multilingual individuals exhibit enhanced executive control, heightened cognitive flexibility, and improved problem-solving abilities. This cognitive agility is not confined to linguistic tasks alone; it permeates various cognitive domains, making bilingualism a cognitive asset with broad-reaching implications.

The motivation behind this research extends beyond the confines of academic curiosity. It springs from a deep-seated drive to understand and enhance the human cognitive experience. As societies become more multicultural, embracing linguistic diversity and capitalizing on the cognitive benefits of bilingualism becomes pivotal. The motivation to unlock the cognitive intricacies of memory within multilingual cognition aligns with a vision of empowering individuals to navigate a world that transcends linguistic boundaries.

In essence, the journey undertaken in this study has not only uncovered the cognitive intricacies within multilingual cognition but has also illuminated a path toward harnessing cognitive insights for educational and practical purposes. The UFM-WM stands as a beacon guiding future research, education, and the realization of the full cognitive potential of the multilingual mind.

7. THANKS AND SUPPORT

We extend our gratitude to the University of Quindío for its support in conducting this research. Special thanks to the students who participated, contributing their time and insights. We also appreciate the guidance from our faculty mentors. This study would not have been possible without the collaborative efforts of all involved.

In the intricate tapestry of academic pursuit, the threads of gratitude and support weave an essential narrative, highlighting the collective efforts that propel research endeavors forward. As we reflect on the culmination of this study, we extend our heartfelt gratitude to the University of Quindío for its unwavering dedication to nurturing an environment conducive to scholarly exploration. The University's commitment to fostering intellectual curiosity and innovative research has been a guiding beacon, providing the foundation upon which this study was built.

A special note of appreciation is reserved for the remarkable students who willingly stepped into the role of participants, contributing not only their time but also their invaluable insights. Their willingness to engage in the research process enriched the data collection phase, infusing the study with real-world perspectives and cognitive nuances that could not have been captured otherwise. The significance of their participation extends beyond the confines of this research, speaking to a broader culture of academic collaboration and the spirit of inquiry that fuels our collective pursuit of knowledge.

Furthermore, our journey has been illuminated by the guidance and mentorship of our esteemed faculty mentors. Their wisdom, expertise, and unwavering support have been instrumental in shaping the trajectory of this study. Their nuanced insights have served as compass points, directing our research towards meaningful avenues of exploration, and sparking illuminating discussions that have enriched the depth of our findings.

This study stands as a testament to the power of collaborative efforts. It is a testament to the synergy that arises when a vibrant academic community converges in the pursuit of knowledge. The collective contributions of the University, the dedicated participants, and our esteemed mentors have converged to form a tapestry of exploration that extends far beyond the boundaries of this research. Each individual thread, woven together, forms a narrative that resonates with the ethos of intellectual growth, discovery, and the ceaseless quest for understanding.

As we conclude this phase of our journey, we recognize that this research would not have been possible without the collaborative

endeavors of all involved. The myriad expressions of support, guidance, and participation have underscored the significance of academic partnership, reminding us that the pursuit of knowledge is inherently collective. It is with deep gratitude that we acknowledge these collaborative efforts, fostering an environment where ideas flourish, questions are explored, and insights are shared - an environment that nurtures the very essence of academia.

8. REFERENCES

- Ara, A., Parra-Tíjaro, J., & Marco-Pallarés, J. (2022). Music-evoked pleasantness modulates theta synchronization within a fronto-temporal music-related network. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*.
- Bialystok, E. (2017). The bilingual adaptation: How minds accommodate experience. *Psychological Bulletin*, 143(3), 233-262.
- Cenoz, J., & Valencia, J. F. (2020). *Bilingual education: A global approach*. Cambridge University Press.
- Chen, J. (2015). Unified Functionality of Working Memory. *Frontiers in systems neuroscience*, 9,175.
- Chen, J., & Cowan, N. (2017). A review of the psychology and neurobiology of working memory. *Annual Review of Psychology*, 66, 115-142.
- Green, D. W., & Abutalebi, J. (2013). Language control in bilinguals: The adaptive control hypothesis. *Journal of Cognitive Psychology*, 25(5), 515-530.
- Pavlenko, A. (2017). Conceptual representation in the bilingual mind. *Bilingualism: Language and Cognition*, 20(1), 3-14.
- Salahuddin, U., & Gao, P. X. (2021). Signal generation, acquisition, and processing in brain machine interfaces: a unified review. *Frontiers in Neuroscience*, 1174.
- Wang, Y., Lan, Z., Duan, I., Peng, P., Wang, W., & Wang, T. (2023). A meta-analysis on the cognitive and linguistic correlates of reading skills among children with ASD. *Reading and Writing*, 36(6), 1487-1514.
- Zhang, W., & Luck, S. J. (2019). The number and quality of representations in working memory. *Psychological Science*, 30(6), 850-864.

EVALUAR UNA TAREA COMPLEJA Y DE CALIDAD MEDIANTE EL USO DE UNA RÚBRICA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES

JON LAS HERAS

Universidad del País Vasco

ASIER ARCOS-ALONSO

Universidad del País Vasco

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo explica cómo la aplicación de una rúbrica detallada puede ser beneficiosa y útil en la evaluación de tareas complejas y de calidad. Más concretamente, explicamos los beneficios obtenidos a través de su aplicación en la evaluación de un Informe Estratégico como proyecto de Aprendizaje Basado en Retos (CBL) dentro de la asignatura de Sociología de las Organizaciones de 2º curso, en el Grado en Gestión de Negocios en la Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU, -en adelante UPV/EHU-.

Si desarrollar una tarea compleja y de calidad es, de por sí, un desafío para el estudiantado universitario, que debe cuestionar sus propios supuestos y los de la disciplina y realidad concreta en la que se encuentran; la evaluación de la misma por parte del propio profesorado también lo es, ya que debe guiar, motivar y evaluar en todo momento al alumnado para que realice tareas no sistematizadas, poco mecánicas, de un gran componente creativo y que requieren de un alto compromiso por todas las partes (Gallagher y Savage, 2020).

Al contrario de otros sistemas de evaluación más simples (Sedlacek, 2004), una rúbrica detallada puede ser una herramienta muy útil a la hora de establecer estándares específicos de lo que se espera en los trabajos,

aumentando la transparencia y comprensión de los requisitos que se exigen para la obtención de la máxima nota, permitiendo, a su vez, al alumnado autorregularse a lo largo del proceso, la obtención de feed-back casi inmediato por parte del profesorado, y la equidad entre grupos en lo que al sistema de calificación respecta (Reddy y Andrade, 2010; Panadero y Jonsson, 2013; Dawson, 2017).

Este trabajo presenta, así, el contexto y los motivos subyacentes al uso de la rúbrica, como el propio proceso y resultados de aplicación de la misma. Explicaremos con cierto detalle los resultados obtenidos, tanto en materia del output del estudiantado (la originalidad de los trabajos y trascendencia de los mismos), como en relación a la propia rúbrica, a la cual hemos sometido a evaluación participativa y calificación ex post por parte del propio estudiantado a través de una encuesta realizada a los diferentes grupos que comprenden el curso de Sociología de las Organizaciones, como se verá más adelante, esta evaluación ha posibilitado obtener datos que apuntan en la mejora de ulteriores experiencias.

Damos especial importancia a los resultados obtenidos de la aplicación de la rúbrica en el proceso de evaluación del Informe Estratégico porque es el output del estudiantado calificado positivamente el que nos sirve como razón para el futuro desarrollo de la misma. Y más concretamente, subrayamos la mayor riqueza y calidad de los trabajos realizados por el alumnado, sugiriendo que este tipo de proyectos de aprendizaje y evaluación pueden ser altamente beneficiosos para el alumnado y el profesorado en general. La conclusión general de esta investigación de innovación docente es pues que la realización de Informes Estratégicos acompañados por un sistema de evaluación basado en rúbricas detalladas son una metodología muy positiva para el desarrollo y evaluación de competencias transversales en estudiantes de Gestión de Negocios.

2. LA NECESIDAD DE UNA RÚBRICA

Empezamos con un breve repaso al contexto en el cual se propone, se realiza y se evalúa un Informe Estratégico a través de una rúbrica detallada. Aunque predominen los aspectos formales o institucionales a la hora de situar dicha tarea compleja y de calidad dentro del currículo de

la asignatura de Sociología de las Organizaciones dentro del Grado de Gestión de Negocios, en la Facultad de Economía, que está gobernada bajo el marco de enseñanza universitaria propio de la UPV/EHU y el Espacio Europeo de Educación Superior, existe también cierto componente subjetivo a la hora de entender y situar la relación entre el alumnado y profesorado, como relación y proceso pedagógico necesario en el apuntalamiento del desarrollo profesional del alumnado dentro de un entorno socio-laboral altamente competitivo (Hagenauer y Volet, 2014; Tice et al., 2021). Así, haremos una breve referencia a dichos aspectos que nacen de la cultura y cosmovisión educativas que hemos percibido en el transcurso de los años como docentes, porque consideramos que serán de ayuda a la hora de entender mejor la relevancia y significancia de los resultados obtenidos.

2.1. ASPECTOS FORMALES

2.1.1. La Asignatura de Sociología de las Organizaciones

“Sociología de las Organizaciones” es una asignatura obligatoria de 2º del Grado en Gestión de Negocios (GGN) que forma parte del módulo *Economía de la Empresa*. Complementa la materia de asignaturas impartidas de 1º (“Introducción a la Empresa”), de 3º (“Administración de Empresas”) y de 4º (“Recursos Humanos”). Profundiza el análisis con respecto a la primera, y anticipa y establece fundamentos generales con respecto a las posteriores en el análisis: (i) de los diversos e importantes fenómenos sociológicos que ocurren tanto en el interior como en el exterior de las organizaciones, y especialmente en las empresas; así como (ii) del propio proceso estratégico que conlleva la decisión de organizar a las personas a través de las diferentes instituciones que constituyen nuestra sociedad actual: empresas, organizaciones de la sociedad civil, el estado, etc. Aunque las herramientas de análisis provienen sobre todo de la ciencia sociológica y management, se promueve una perspectiva interdisciplinar que aprehende categorías de la Ciencia Económica, la Filosofía, la Política o las Relaciones Laborales.

El esquema central de la asignatura se configura alrededor de desarrollar una *visión estratégica* que presupone que las personas partimos de uno

contexto dado, con unos recursos, conductas, actitudes y/o roles preestablecidos, donde la propia acción de los individuos y colectivos emerge como forma concreta en la creación de su propio devenir (Kornberger y Engberg-Pedersen, 2021). De aquí la importancia de plantear un Informe Estratégico como metodología CBL, y la subsiguiente rúbrica detallada para acompañar el proceso de formación y evaluación del alumnado.

2.1.2. Marco innovación educativa IKD e **IKD i**³

Según la UPV/EHU, “el sentido y la misión de la Universidad deben acompañarse con las dinámicas sociales y culturales propias de cada época” (2023). Teniendo en cuenta los cambios sustanciales de las últimas décadas, “el curriculum general de la universidad del siglo XXI también debe evolucionar para adecuarse a las demandas de una sociedad en continua transformación y caracterizada por la incertidumbre”; así, el objetivo principal de “la enseñanza superior consiste en formar personas conscientes y sensibles a lo que ocurre en su entorno, que sean capaces de adaptarse a los cambios continuos y que puedan responder de forma creativa y ética a problemas nuevos”. (ibid.)

Para ello, a mediados de la década de los 2000, la UPV/EHU impulsó un plan estratégico para la construcción y desarrollo de los currículos de las diferentes titulaciones universitarias según “criterios de calidad, competitividad y excelencia” (Plan Estratégico de la UPV/EHU 2007-2010). El resultado de dicha transformación ha sido el “modelo de enseñanza-aprendizaje cooperativo y dinámico centrado en el alumnado/ Ikaskuntza kooperatiboa eta dinamikoa” (IKD) que se configura como una propuesta de innovación pedagógica en toda la UPV/EHU (REF). Los pilares de dicho marco IKD son los siguientes:

- El centro de gravedad es el aprendizaje del alumnado a través de metodologías activas y apoyo de las TICs;
- El aprendizaje es dinámico y activo para responder a la necesidad de adaptación y cambio social;
- El modelo es plural, respondiendo a la seña de identidad común de la UPV/EHU;

- Y, finalmente, el modelo está basado en la cooperación del conjunto de agentes que conforman la comunidad educativa: alumnado, profesorado, personal de administración y servicios, departamentos, centros y agentes sociales. Reconociendo que todos ellos comparten, bajo un clima de confianza mutua, proyectos e iniciativas en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, la UPV/EHU, como principal agente de formación del capital humano del País Vasco, ha seguido avanzando en esa dirección y su modelo IKD haya convergido hacia un modelo IKD i3 (2019) -“i ber hiru”: ikaskuntza x ikerkuntza x iraunkortasuna- en el que no sólo está presente el aprendizaje, sino que cobran total relevancia la investigación y la sostenibilidad. El modelo IKD i3 consiste en multiplicar el aprendizaje por la investigación y por la sostenibilidad, es decir, se trata de un crecimiento exponencial de cada uno de los términos que posibilite procesos y productos inéditos. Adoptando, además, de manera institucional, un catálogo de competencias transversales comunes de la UPV/ EHU, y reconociendo los equipos estructurados docentes IKD (edIKDit), entre otros.

Teniendo en cuenta los aspectos generales de la filosofía educativa de la UPV/EHU, el desarrollo de una tarea compleja y de calidad como puede ser un Informe Estratégico, que responde a un aprendizaje CBL (Collombelli et al., 2022; véase sección 3.1.), es claramente una apuesta lógica, consistente y sensata, ya que, como veremos, contribuye eficazmente a la formación de “personas conscientes y sensibles” dentro de un entorno cambiante y lleno de desafíos.

2.2. ASPECTOS INFORMALES

La asignatura de Sociología de las Organizaciones se imparte como una asignatura obligatoria dentro del GGN. Históricamente, la Escuela de Negocios que cobija el GGN ha sido una escuela profesional, en la que el perfil del estudiantado estaba orientada a la gestión y administración de empresas. Así, una buena parte del alumnado no tiene un perfil académico y busca conocimientos prácticos y de rápida salida laboral. Por lo general, la nota de corte para entrar al GGN no ha sido demasiado

alta, lo cual implica que el centro se compone de un buen número de estudiantes que no tienen un interés demasiado alto en la profundización de los conceptos, y que en muchos casos trabaja a la vez que estudia (véase e.g. Bennett, 2004; Rodríguez, 2009; Mynott, 2018). Esto puede llegar a dificultar en ciertos aspectos el poder motivar al estudiantado en el desarrollo de tareas complejas y de calidad que requieren una buena dosis de autocrítica, búsqueda de información y horas de lectura y escritura (Liu et al., 2012; 2014).

A pesar de este contexto no demasiado favorable, el Informe Estratégico ha demostrado ser una metodología CBL muy útil a la hora de activar y motivar al estudiantado en el proceso de capacitación y adquisición de competencias transversales, mediante la comprensión y resolución de problemas complejos. Los frutos del esfuerzo no se limitan a la obtención de calificaciones relativamente altas, sino que contribuye en la motivación ulterior del alumnado para profundizar en aquellos aspectos que han descubierto más interesantes.

Complementariamente, establecer un sistema de evaluación de acorde a la naturaleza de las tareas es imprescindible, ya que con ello nos aseguraremos que tanto el estudiantado como el profesorado dispongan de un marco común para el desarrollo y calificación curricular (Blair y Valdez-Noel, 2014). Como veremos, una rúbrica detallada se nos presenta como una herramienta evaluadora óptima.

3. OBJETIVOS DE LA RÚBRICA

En este apartado presentamos los objetivos generales de este método de innovación pedagógica. Por un lado, explicaremos los objetivos de aprendizaje relativos a la realización del Informe Estratégico, las competencias transversales y resultados de aprendizaje esperados por parte del profesorado, así como la lógica subyacente a la aplicación de la rúbrica. Todo ello nos servirá como punto de partida para presentarla de manera detallada en la siguiente sección.

3.1. EN QUÉ CONSISTE EL “INFORME ESTRATÉGICO”

El Informe Estratégico que se le propone a los/as estudiantes de 2º de Sociología de las Organizaciones se fundamenta en la metodología Challenge Based Learning (CBL), que enraíza el proceso de aprendizaje en la resolución de problemas concretos para desarrollar capacidades útiles en un entorno cambiante y crecientemente competitivo (Gallagher y Savage, 2020). Esta metodología flexible hace partícipe y responsable directamente al alumnado en la resolución de problemas, y ha resultado ser muy fructífero para motivar a estudiantes con mayor riesgo de abandono ya que relaciona el contenido de la asignatura con el entorno, sacando a la luz tanto las tensiones en la implementación de postulados teóricos, como la necesidad de analizar situaciones complejas según ciertos criterios para generar una resolución factible propia (Johnson et al. 2009; Collombelli et al., 2022).

El trabajo en equipo consiste más concretamente en que el alumnado detecte y estudie un problema de una *organización concreta*, haciéndose valer de bibliografía y fuentes primarias adecuadas de aquellas organizaciones (o equiparables) que se vayan a analizar. En la realización del trabajo, el alumnado trata los temas y materia impartida en clase, o también puede introducir nuevas variables. A través del trabajo en equipo a lo largo de todo el curso, el documento final que deben presentar tiene que responder a las siguientes cuatro preguntas de manera clara y efectiva:

1. ¿Cuál es la estrategia que persigue la organización?
2. ¿Por qué es esta estrategia deficiente para el desarrollo óptimo de la organización?
3. ¿Qué nueva línea de actuación debe establecer dicha organización?
4. ¿Cómo va a redirigir sus recursos, o generar recursos nuevos, para consumir dicha nueva estrategia organizativa?

El alumnado, agrupado en equipos de no más de 4 alumnos/as, debe elegir una organización y estudiar su problema de manera autónoma, es decir, principalmente fuera del aula. La concreción del problema y objeto de estudio se ultima en las clases prácticas, a través de su exposición

y debate con el profesorado y resto de compañeras/os, mientras que el profesor ayudará en la obtención de material básico para que sirva de punto de partida e inspiración. A partir de ahí, cada equipo actuará independiente en su búsqueda, selección, análisis y síntesis de la información obtenida.

Las tareas concretas que comprende la realización de este CBL son las siguientes:

- Que el alumno/a elija y estudie una organización/empresa concreta.
- Que el alumno/a busque información en fuentes bibliográficas fiables, textos académicos y/o de organismo oficiales inclusive.
- Que el alumno/a analice y sintetice la información recabada usando alguna herramienta de análisis estratégico (DAFO, PESTEL, 5 Fuerzas, etc.), detectando un problema o desafío al que se enfrenta dicha organización;
- Que el alumno/a proponga una solución factible y original a dicho problema/desafío;
- Que el alumno/a exponga, tanto de manera oral como escrita, las conclusiones de dicho trabajo en equipo.

Finalmente, el CBL debe traducirse en dos productos o dos frutos para que puedan someterse a la evaluación calificativa por parte del profesorado:

- a. Un *informe estratégico* de alrededor de 2,500 – 3,000 palabras;
- b. Una *exposición oral* del trabajo realizado, en el aula y ante el resto de compañeros/as.

3.2. ¿POR QUÉ UN INFORME ESTRATÉGICO?

Realizar un informe estratégico para una organización supone un reto para el alumnado, ya que implica no solo comprender la *esencia* de cualquier organización, sino también *las múltiples formas, dinámicas y dilemas* en las que se expresa dicha esencia cuando es puesta *en práctica* (Guo et al., 2020). A través del desarrollo de un análisis estratégico y la

escritura de un informe, el alumnado constata que las organizaciones son instituciones abiertas, siempre sujetas a la interacción con un entorno cambiante, a través del cual se transforman y lo transforman mediante el propio análisis (Langley et al., 2013; Langley and Tsoukas, 2016). En ese sentido, realizar una crítica estratégica de una organización facilitará la adquisición de una serie de herramientas analíticas con las cuales el alumnado aprenderá sobre el funcionamiento y resiliencia de cualquier organización.

3.3. COMPETENCIAS Y RESULTADOS DE APRENDIZAJE

La realización de este Informe Estratégico en equipos de 3/4 personas es una metodología concreta para poder evaluar la adquisición de una serie de **Competencias Transversales (CT)** y correspondientes **Resultados de Aprendizaje (RA)**, siendo estos últimos la expresión objetiva y observable que nos permita calificar al alumnado. Así pues, y de manera esquemática, las CT en las que se busca formar al alumnado a través de este CBL, así como resultados y frutos a evaluar y calificar son las siguientes:

- **CT1:** Aplicar, en el diagnóstico y resolución de problemas, el pensamiento lógico y crítico.
 - **RA1:** El alumnado distingue lo relevante de lo superfluo a la hora de distinguir problemas estructurales en la toma de una decisión estratégica.
- **CT2:** Desarrollar la escucha activa y emitir con claridad mensajes orales y escritos; así como llevar a cabo el trabajo en equipo con eficacia:

Que se concreta en el siguiente RA:

- **RA2:** El alumnado transmite con claridad y coherencia la información recogida y procesada y responde, a su vez, de manera eficaz a las preguntas/problemas que se le puedan plantear.

- **CT3:** “Interiorizar la importancia de que la práctica profesional ha de estar basada en sólidos principios éticos, el compromiso y la responsabilidad.”

Que se concreta en el siguiente RA:

- **RA3:** Diseña soluciones válidas y factibles para el mejoramiento de la organización teniendo en cuenta las dimensiones ética y social.

En todos los casos el nivel de las competencias exigido es el máximo. Por lo tanto, mediante la realización de este Informe Estratégico se busca evaluar y calificar la capacidad del/la alumno/a para buscar y gestionar información académica y especializada en el ámbito de la Sociología de las Organizaciones (*Organization Studies* en inglés), así como su capacidad para analizar problemas complejos; buscar, tratar y relacionar datos de naturaleza diversa; y finalmente proponer soluciones válidas para el mejor funcionamiento de una organización en concreto, y la sociedad en general.

3.4. ¿POR QUÉ UNA RÚBRICA COMO HERRAMIENTA EVALUADORA?

Las rúbricas son herramientas esenciales en la evaluación educativa, ofreciendo claridad, transparencia y equidad en el proceso de evaluación y calificación (Reddy y Andrade, 2010). Éstas establecen criterios claros y específicos para evaluar proyectos, tareas complejas y habilidades específicas, permitiendo una evaluación detallada y justa. Al desglosar los criterios de evaluación en diferentes componentes, las rúbricas ofrecen un feedback concreto y específico, fomentando el aprendizaje del estudiante al identificar de manera directa y precisa las diferentes áreas o aspectos a mejorar (Panadero y Jonsson, 2013). Además, cuando están alineadas de manera clara y transparente con las competencias curriculares, las rúbricas aseguran que la evaluación sea coherente y esté en sintonía con lo que se espera de los/as estudiantes. Su utilidad va más allá de la evaluación, promoviendo la autoevaluación, la autorregulación y el desarrollo de habilidades metacognitivas, lo que contribuye a un aprendizaje más profundo y autónomo (Dawson, 2017).

En contextos o tareas donde se valoran especialmente la creatividad y la originalidad, las competencias transversales y la (auto)evaluación formativa, las rúbricas resultan particularmente valiosas (Dawson, 2017). Estas herramientas permiten evaluar proyectos desafiantes y abiertos, brindando a los estudiantes una guía sistemática y detallada para el éxito. Además, fomentan la autorregulación al permitir que los estudiantes se autoevalúen y reflexionen sobre su trabajo a lo largo del proceso de aprendizaje. Así, en última instancia, las rúbricas detalladas pueden convertirse en un pilar para una evaluación educativa justa, transparente y eficaz, mejorando tanto la comunicación entre docentes y estudiantes como el proceso de aprendizaje en sí mismo, en clara correspondencia con la filosofía educativa de la UPV/EHU.

4. METODOLOGÍA: ESTRUCTURA Y DESARROLLO

En este apartado presentaremos con detalle la rúbrica y la aplicación de la misma, así como la encuesta realizada al alumnado. Esto nos ayudará a entender posteriormente tanto los outputs del alumnado como las respuestas a las preguntas de la encuesta.

4.1. LÓGICA Y ESTRUCTURA DE LA RÚBRICA

Una rúbrica es una herramienta de evaluación que establece los criterios y estándares que se utilizarán para evaluar el desempeño de los estudiantes en una tarea específica (véase Anexo I). Proporciona una guía clara y transparente tanto para el profesorado como para los/as estudiantes sobre lo que se espera en términos de calidad y logro. Una rúbrica tiene que definir los componentes clave de la tarea y los niveles de desempeño asociados con cada uno de ellos.

Así, por un lado, la rúbrica debe establecer cuáles son los **criterios de evaluación**. Estos criterios deben ser claros, medibles y relacionados con los objetivos de aprendizaje. Por otro lado, cada criterio tiene que presentar diferentes **niveles de desempeño**. Estos niveles suelen estar

graduados, desde el nivel más alto hasta el más bajo.¹⁵ Cada nivel de desempeño debe tener una descripción clara y concreta de lo que se espera en términos de habilidades, conocimientos y calidad del trabajo. Esto ayuda tanto al profesorado como al estudiantado a comprender qué se busca en cada nivel y cómo se diferencia de los demás. Cada nivel deberá tener asignada una **puntuación** o **valoración** numérica. Esta puntuación, en el cual cada criterio podrá tener un peso relativo para la puntuación final, es decir, ponderado, y, ayuda a calcular la calificación final.

En resumen, una rúbrica detallada es efectiva, clara, y proporciona una guía precisa para evaluar el desempeño del estudiantado, a la vez que garantiza la equidad en la evaluación al proporcionar criterios transparentes y objetivos.

4.2. IMPLEMENTACIÓN

La rúbrica detallada utilizada en la valoración y calificación de los Informes Estratégicos aparece más abajo como ANEXO 1. A la hora de encarar la realización de la tarea grupal compleja y de calidad, fue presentada al alumnado el mismo día en que se expuso el trabajo a principios de curso. Inicialmente se presentó la razón y contenido del Informe Estratégico, y posteriormente se expuso la lógica y estructura de la rúbrica. Esto último permitió que el alumnado supiera en todo momento qué sistema evaluador iba a serle implementado, y pudiera, desde el principio, trabajar en pos de obtener la mejor calificación. Se discutieron las posibles dudas, y durante todo el curso el profesorado hacía referencia a la rúbrica para que la tuvieran en mente. Como veremos más adelante, una buena parte del estudiantado sí la usó como una herramienta de feed-back accesible, cristalizando, así, en una evaluación formativa que acompañó durante el proceso a la calificativa.

¹⁵ Nótese que es mejor posicionar los niveles más altos de calidad y desempeño en la parte izquierda de la tabla, estableciéndolos como un referente sobre el cual construir los trabajos.

4.3. ENCUESTA

Después de haber publicado las notas al final del semestre, se les envió a todos/as los/as estudiantes, a través de email, una encuesta de valoración de la rúbrica. En el curso 2022-2023 había registrados 191 alumnos/as al curso de Sociología de las Organizaciones. De ellos/as, alrededor de 110 alumnos/as optaron por el sistema de evaluación continua, que es el sistema a través del cual tienen que realizar el Informe Estratégico. De estos/as 110 alumnos/as, 29 han respondido finalmente a la encuesta que se les envió a finales de junio. La mitad de las respuestas provienen de mujeres, y la otra mitad hombres; y las edades oscilan predominantemente entre los 19 y 20 años.

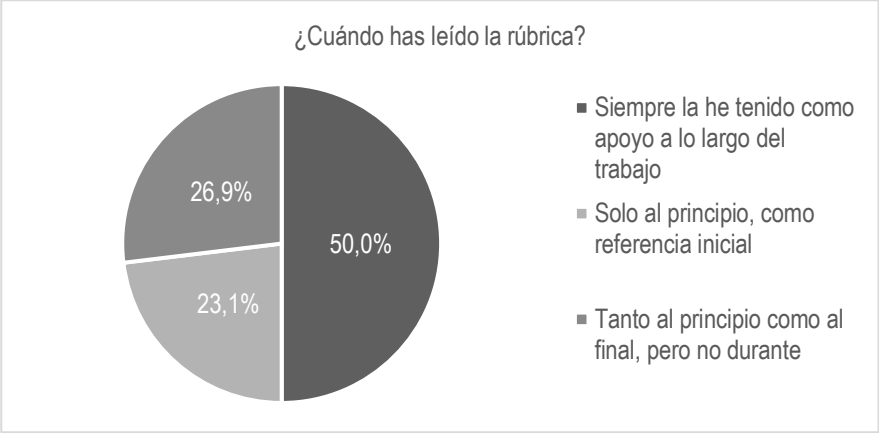
5. RESULTADOS

5.1. UNA EXPERIENCIA POSITIVA

En este epígrafe presentaremos sistemáticamente, y de manera resumida, diferentes gráficos que nos dan a entender cómo el alumnado ha valorado el uso de la rúbrica para la evaluación y calificación del Informe Estratégico.

Las primeras tres figuras (Figuras 1, 2 y 3) nos indican cuándo, cuánto y cuándo han leído y accedido a la rúbrica. En general, podemos decir que la mitad del alumnado la ha tenido siempre presente, y le ha prestado la suficiente atención tanto al principio, como durante el trabajo. A pesar de que se presentara en clase, y se hiciera hincapié sobre su relevancia, todavía hay una parte no desdeñable del alumnado (15%) que no la ha leído más de una vez (véase Figura 2), e incluso hay un 30% que dice que no la consultó nunca (Figura 3), y ni siquiera nadie del grupo. Esto indica que en futuros eventos habrá que recalcar la necesidad de la lectura, tanto al principio como durante el desarrollo de la tarea.

FIGURA 1. *Cuándo ha sido consultada la rúbrica*



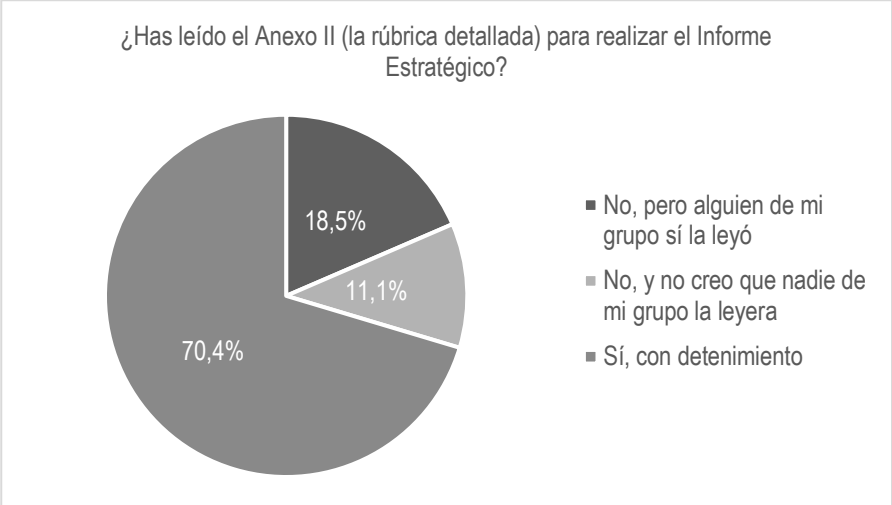
Fuente: Elaboración propia.

FIGURA 2. *Cuánto ha sido la consultada la rúbrica*



Fuente: Elaboración propia

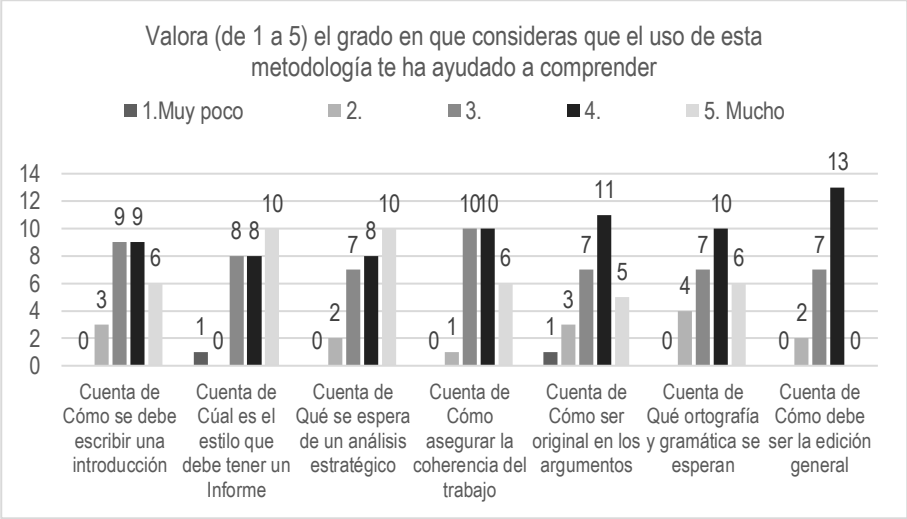
FIGURA 3. *Cómo ha sido consultada la rúbrica*



Fuente: Elaboración propia

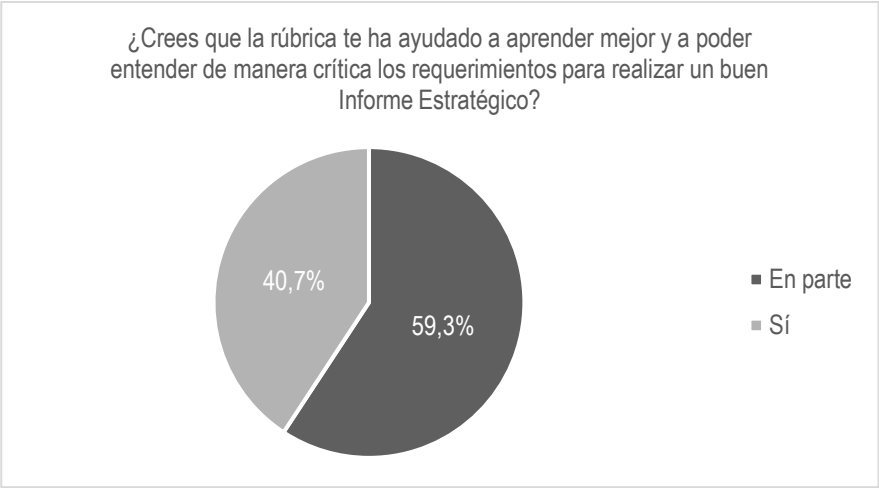
Las siguientes dos gráficas nos indican la valoración del contenido de la rúbrica, y en qué ha resultado ser útil. Podemos decir que, por lo general, la mayoría del alumnado ha considerado que le ha sido útil para comprender los criterios que se iban a aplicar en la calificación del informe (Figura 4). Por otro lado, el 40% del alumnado afirma que la rúbrica ha sido una herramienta útil para poder realizar mejor un Informe Estratégico, y un 60% ha indicado que en parte. Lo positivo de todo ello es que no ha habido ninguna respuesta que indicara que la rúbrica no ayudara en alguna medida a la hora de entender cómo se realiza un Informe Estratégico.

FIGURA 4. *Cómo son valorados los criterios y las explicaciones detalladas.*



Fuente: Elaboración propia

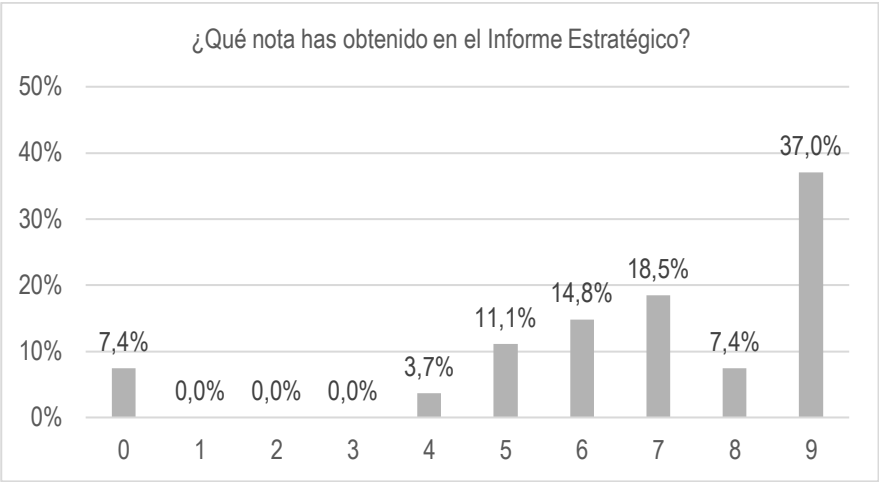
FIGURA 5. *Grado de utilidad para hacer un informe estratégico*



Fuente: Elaboración propia

El rango de notas de los respondientes oscila entre el 0 (suspense)¹⁶ y el 9 (sobresaliente) (véase Figura 6), estando la mayoría de los/as estudiantes de acuerdo con la nota obtenida como resultado de la implementación de la rúbrica (Figura 7).

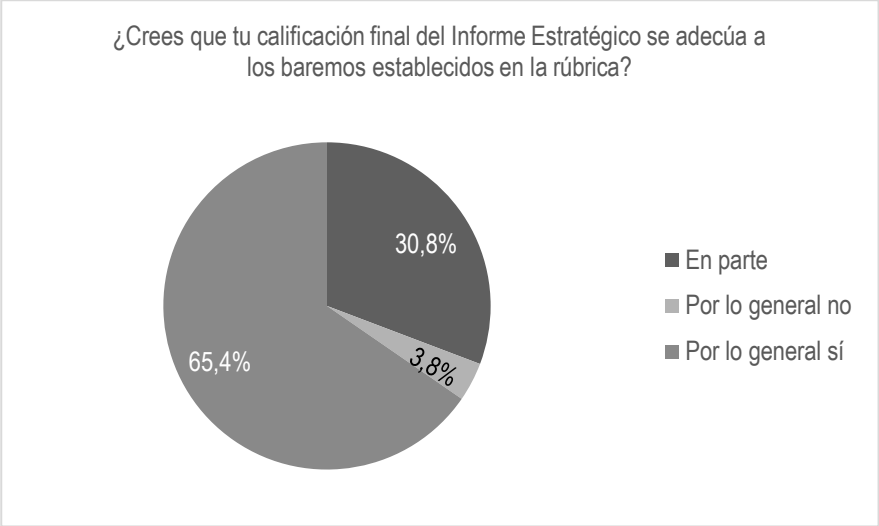
FIGURA 6. Rango de calificaciones en el Informe Estratégico



Fuente: Elaboración propia

¹⁶ Nótese que únicamente ha habido dos suspensos (con calificación cero) por plagio. Durante la pandemia, en un grupo la mitad de los trabajos fueron calificados con cero, suspenso, por plagio. La insistencia por parte del profesorado sobre la necesidad de evitar el plagio parece dar sus frutos.

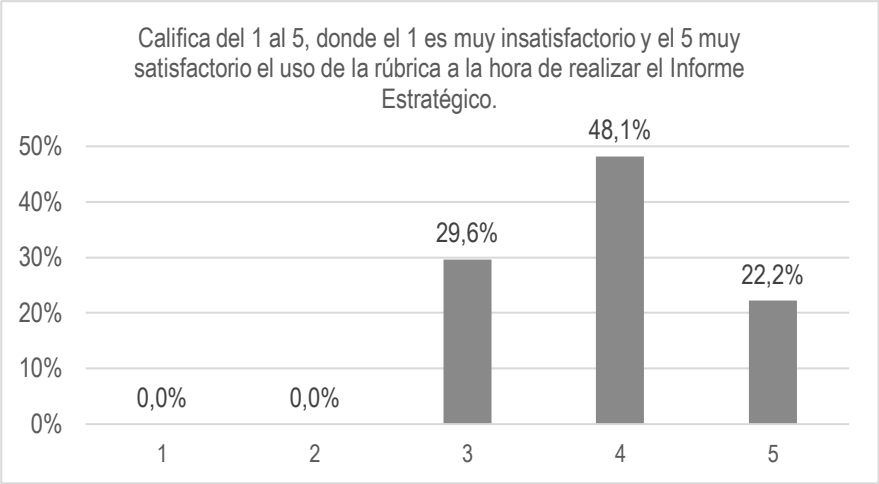
FIGURA 7. *Percepción del estudiantado de sus calificaciones*



Fuente: Elaboración propia.

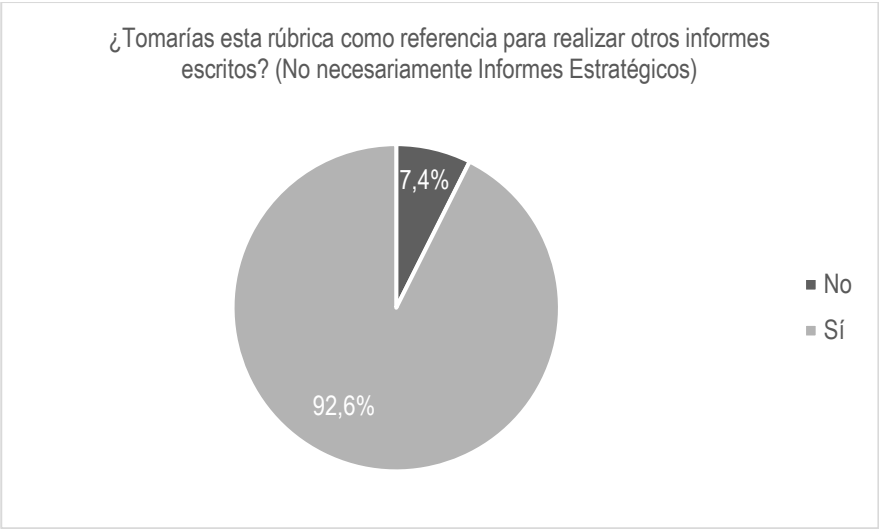
La Figura 8 indica el grado general de satisfacción del alumnado con la rúbrica como metodología evaluadora. Podemos concluir que una gran parte del alumnado considera la rúbrica como una herramienta útil para guiar y evaluar el desempeño a la hora de realizar un Informe Estratégico.

FIGURA 8. *Valoración general de la rúbrica*



Finalmente, las Figuras 9 y 10 nos indican si creen los/las estudiantes positivo el uso de la rúbrica para futuros proyectos o tareas complejas y de calidad, así como para futuros cursos de Sociología de las Organizaciones. Los resultados son claros y rotundos, el alumnado entiende que las rúbricas son una herramienta que suma, y que no resta a la hora de mejorar su desempeño y capacitación a la hora de solventar problemas complejos. Así, podemos derivar que la opción por desarrollar e implementar una rúbrica a la hora de evaluar un Informe Estratégico fue acertada.

FIGURA 9. *Uso para futuras tareas complejas y de calidad*



Fuente: Elaboración propia

FIGURA 10. *Uso para futuros estudiantes de Sociología de las Organizaciones*



Fuente: Elaboración propia

5.2. TRABAJOS DE CALIDAD

Consideramos pertinente recalcar la calidad de algunos de los trabajos presentados. Consideramos positivo subrayar que en un contexto generalizado de baja motivación y desapego académico, las metodologías CBL y, en este caso concreto, el Informe Estratégico han sido muy útiles a la hora de motivar al estudiantado para participar y hacer suyo el currículo y objetivos de la asignatura. De hecho, y para más inri, no solo la mayoría del alumnado que ha optado por el sistema de evaluación continua ha obtenido una nota final superior al estudiantado que optaba por el sistema de evaluación final (6,8 puntos y 6,3 puntos sobre 10 de media respectivamente), sino que varios de los trabajos presentados han servido para transformar organizaciones fuera de la Universidad.

Es decir, y de acorde a la adquisición de aptitudes y capacidades como puede ser la **Competencia Transversal 1** (véase sección 3.3. más arriba), los alumnos han sabido “aplicar, en el diagnóstico y resolución de problemas, el pensamiento lógico y crítico” con éxito. A su vez, y debido a que el trabajo es inherentemente grupal, la **Competencia Transversal 2** debe ser aprehendida debidamente para la consecución de un Informe coherente y riguroso.

Existen varias experiencias concretas que han trascendido el ámbito académico, y han ayudado a transformar problemas organizativos concretos como los siguientes: (i) un grupo de alumnas ha contribuido a la solicitud y obtención de ayuda y financiación públicas por parte de un comercio migrante (origen sub-sahariano) que sufría de problemas de gestión y marketing en una zona económicamente deprimida de Bilbao; (ii) un grupo de alumnas denunció las malas condiciones laborales de un grupo de trabajadores en una empresa cárnica en Navarra, posteriormente ha dinamizado la integración de procesos de innovación tecnológica para aumentar la productividad laboral sin perjuicio de la salud de los trabajadores; (iii) un grupo de alumnos/as cuestionaron los sistemas de información entre la flota y la matriz de una empresa pesquera de la costa Bizkaina, y han contribuido a mejorar los procesos de información y coordinación entre puerto y barcos para la coordinación de compra de recambios para los barcos.

Todos estos ejemplos indican que la **Competencia Transversal 3** ha sido también trabajada y aprehendida con un gran éxito, mostrando el estudiantado la capacidad de “interiorizar la importancia de la práctica profesional” con cierta “ética” y compromiso social, y en especial, en la ayuda y transformación de identidades y grupos subalternos (véase Green 2002; Green y Ives, 2008; Las Heras, 2018).

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Las rúbricas, como herramientas de evaluación, encarnan un conjunto diverso de atributos positivos que enriquecen el proceso educativo y la adquisición de Competencias Transversales. Proporcionan una estructura articulada y transparente para evaluar el desempeño estudiantil, estableciendo criterios claros y específicos que definen las expectativas académicas. Esta claridad promueve la equidad y minimiza la subjetividad en la evaluación, permitiendo que los evaluadores mantengan un enfoque objetivo y consistente al calificar una diversidad de trabajos de contenido diferente.

A la hora de evaluar tareas complejas y de alta calidad, las rúbricas juegan un papel fundamental al descomponer elementos complejos y

multifacéticos en componentes discretos. Así, las rúbricas ofrecen una metodología sistemática para desglosar los criterios de excelencia y determinar el grado de desempeño en cada aspecto crucial del trabajo (véase Figura 4). Mediante la aplicación de criterios detallados y específicos, las rúbricas permiten una evaluación más profunda y diferenciada, fomentando la identificación precisa de áreas de mejora y fortaleza.

La utilización de rúbricas también incide en el desarrollo de habilidades metacognitivas, capacitando a los estudiantes para autoevaluarse y autorregular su aprendizaje. Esto culmina en un proceso de aprendizaje más autónomo y enriquecedor, necesario para desarrollar tareas de búsqueda, análisis y síntesis de información como puede requerir la realización de un Informe Estratégico. Además, las rúbricas facilitan y promueven la comunicación transparente entre docentes y estudiantes, alineando las expectativas de ambos y proporcionando una plataforma efectiva para el feed-back constructivo de manera continuada e inmediata a lo largo del curso (véase Figura 7). En última instancia, las rúbricas emergen como una herramienta esencial en la evaluación de tareas complejas, orquestando una evaluación rigurosa y justa que enaltece la calidad, profundidad y originalidad del aprendizaje estudiantil.

7. REFERENCIAS

- Bennett, R. (2004). Students' motives for enrolling on business degrees in a post-1992 university. *International Journal of Educational Management*, 18(1), 25-36.
- Blair, E., y Valdez-Noel, K. (2014). Improving higher education practice through student evaluation systems: is the student voice being heard? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(7), 879-894.
- Colombelli, A., Loccisano, S., Panelli, A., Pennisi, O.M., y Serraino, F. (2022). Entrepreneurship education: the effects of challenge-based learning on the entrepreneurial mindset of university students. *Administrative Sciences*, 12(1), 10.
- Dawson, P. (2017). Assessment rubrics: towards clearer and more replicable design, research and practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(3), 347-360.
- Euskal Herriko Unibertsitatea. (2023) IKD Aprendizaje Cooperativo y Dinámico. <https://www.chu.eus/es/web/sae-helaz/ikd>

- Gallagher, S.E., y Savage, T. (2020). Challenge-based learning in higher education: an exploratory literature review. *Teaching in Higher Education*, 1-23.
- Green M (2002) Gramsci cannot speak: Presentations and interpretations of Gramsci's concept of the subaltern. *Rethinking Marxism* 14(3): 1-24.
- Green M and Ives P (2009) Subalternity and language: Overcoming the fragmentation of common sense. *Historical Materialism* 17(1): 3-30.
- Guo, P., Saab, N., Post, L.S., y Admiraal, W. (2020). A review of project-based learning in higher education: Student outcomes and measures. *International Journal of Educational Research*, 102, 101586.
- Hagenauer, G., y Volet, S.E. (2014). Teacher-student relationship at university: an important yet under-researched field. *Oxford Review of Education*, 40(3), 370-388.
- Johnson, L.F., Smith, R.S., Smythe, J.T. y Varon, R.K. (2009). *Challenge-Based Learning: An Approach for Our Time*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Kornberger, M., & Engberg-Pedersen, A. (2021). Reading Clausewitz, reimagining the practice of strategy. *Strategic Organization*, 19(2), 338-350.
- Langley, A.N., Smallman, C., Tsoukas, H., y Van de Ven, A. H. (2013). Process studies of change in organization and management: Unveiling temporality, activity, and flow. *Academy of Management Journal*, 56(1), 1-13.
- Langley, A., y Tsoukas, H. (Eds.). (2016). *The SAGE handbook of process organization studies*. California: Sage.
- Las Heras, J. (2018). International political economy of labour and Gramsci's methodology of the subaltern. *The British Journal of Politics and International Relations*, 21(1), 226-244.
- Liu, O.L., Bridgeman, B., y Adler, R.M. (2012). Measuring learning outcomes in higher education: Motivation matters. *Educational Researcher*, 41(9), 352-362.
- Liu, O.L., Frankel, L., y Roohr, K.C. (2014). Assessing critical thinking in higher education: Current state and directions for next-generation assessment. *ETS Research Report Series*, 2014(1), 1-23.
- Mynott, G.J. (2018). The academic self-concept of business and management students: A review of the literature. *The International Journal of Management Education*, 16(3), 515-523.
- Panadero, E., y Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129-144.
- Reddy, Y. M., y Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), 435-448.

Rodríguez, C.M. (2009). The impact of academic self-concept, expectations and the choice of learning strategy on academic achievement: the case of business students. *Higher Education Research & Development*, 28(5), 523-539.

Sedlacek, W.E. (2004). *Beyond the big test: Noncognitive assessment in higher education*. Indianapolis: Jossey-Bass, Wiley.

Tice, D., Baumeister, R., Crawford, J., Allen, K. A., y Percy, A. (2021). Student belongingness in higher education: Lessons for Professors from the COVID-19 pandemic. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 18(4), 2.

8. ANEXO

ANEXO 1. RÚBRICA DETALLADA PARA LA EVALUACIÓN DE INFORME ESTRATÉGICO

Criterios	Excelente (10 – 9)	Bien (8 – 7)	Regular (6 – 5)	Deficiente (x < 5)
Introducción Presentación del informe	Presenta con precisión el tema y la idea central de forma sugere y atractiva, guiando al lector a adentrarse en las diferentes secciones que componen el informe. Indica debidamente la metodología utilizada y la estructura lógica que articula el análisis, diagnóstico y propuesta de soluciones estratégicas. El resumen se realiza de manera precisa pero sin extenderse en demasía.	Presenta con relativa precisión el tema y la idea central de forma, invitando, aunque no tan atractivamente la problemática a tratar. Realiza una breve explicación de la estructura a seguir, e indica tangencialmente la metodología utilizada. El análisis, diagnóstico y solución estratégicas son expuestos, pero con cierta opacidad. El resumen se realiza de manera no tan precisa, y quizás sea demasiado extenso y/o reiterativo.	Presenta, con inconsistencias, el tema y la idea central. Indica muy superficialmente la metodología y estructura del texto. El lector no sabe con certidumbre qué se va a encontrar, ni se precisa debidamente el marco de análisis, diagnóstico y soluciones que más tarde articularán el trabajo. El resumen es muy limitado y poco esclarecedor.	No se comprende el tema a tratar ni la idea central. No presenta ni la metodología, ni la estructura del texto. El lector no reconoce el contenido con el qué se va a encontrar. Así, no se precisa en ningún caso el marco analítico, ni el diagnóstico ni las soluciones presentadas. El resumen es inexistente.

Estilo Cómo fundamenta los argumentos y usa la bibliografía	Expone con claridad los argumentos que sustentan la idea central, incluye citas, referencias bibliográficas y opiniones de otros autores. El informe recoge más de cinco referencias académicas, así como otras fuentes de información oficial, y las usará a lo largo del informe de manera correcta. Utilizará citas y especificará la página cuando fuera debido, apoyándose así en autores relevantes para la exposición de las ideas.	Expone con relativa claridad los argumentos que sustentan la idea central, incluye en algunos casos citas y/o referencias bibliográficas, aunque puede que no sean precisas o directamente relacionadas con la temática. El informe recoge cinco referencias académicas, así como alguna fuente de información oficial. Utiliza referencias y/o citas, aunque de manera irregular.	Expone los argumentos que sustentan la idea central, aunque falta claridad. Incluye citas y/o referencias bibliográficas, aunque en muchos casos no serán precisas ni estarán directamente relacionadas con la temática. El informe recoge entre tres o cuatro referencias académicas, o alguna fuente de información oficial. Utiliza escasamente alguna referencia y/o cita.	No expone los argumentos para sustentar la idea central o éstos son confusos. No incluye citas o referencias bibliográficas, ni hace referencia a las mismas para fundamentar los argumentos.
Análisis Cómo y cuánto profundiza en los ejemplos y argumentos	Analiza y sintetiza las ideas expuestas, y realiza una reflexión completa u holística. El problema es presentado dentro de un marco general, pero se indican aquellos aspectos que son más relevantes, y realiza una crítica pormenorizada del funcionamiento y estrategias organizativas usando categorías sociológicas y de management. Se ahonda en la problemática y se va más allá de las apariencias para discriminar y jerarquizar procesos, profundizando en aquellos problemas estructurales de la organización para diagnosticar los problemas. El componente ético existe y cuestiona su factibilidad dentro de un contexto determinado.	Analiza y sintetiza las ideas expuestas, pero sin realizar una reflexión completa u holística que permita cerrar el argumento. El problema es parcialmente presentado dentro de un marco general, indicando superficialmente aquellos aspectos más relevantes. Realiza una crítica del funcionamiento y estrategias organizativas usando parcialmente categorías sociológicas y de management. No profundiza demasiado en la problemática y discrimina y/o jerarquiza parcialmente los problemas. Usa ejemplos, aunque no sean siempre pertinentes. El componente ético existe, aunque no se problematiza adecuadamente.	Analiza y sintetiza de manera algo desorganizada las ideas expuestas en el desarrollo. Realiza una reflexión limitada ya que no usa las categorías sociológicas y de management necesarias. No distingue lo contingente de los estructurales. Sí usa ejemplos, pero no hacen referencia al problema tratado. El componente ético existe, aunque no se problematiza en ningún caso, y tampoco se relaciona con claridad con el ejemplo y problemática concreta tratadas.	No logra analizar y sintetizar las ideas, y la reflexión es demasiado breve o incompleta. Ausencia de cualquier herramienta analítica, haciendo el informe carecer de rigor teórico alguno. No usa ejemplos. El componente ético no existe, o es introducido de una manera muy tangencial, sin comprender su relevancia a la hora de conformar el problema tratado.

Coherencia Cómo estructura e hilos los ejemplos y argumentos	Presenta una relación entre las diferentes ideas y argumentos, así como entre las secciones. No salta de una idea a otra sin haber expresado la necesidad de su complementariedad. Existe un claro guion en el documento, a través del cual el lector se siente continuamente acompañado, y por el cual comprende la lógica del análisis, diagnóstico y solución de los problemas y ejemplos planteados. La conclusión es el resultado de todo lo expuesto anteriormente y no aparece deus ex machina.	El texto tiene coherencia, presenta una relación adecuada entre palabras y oraciones, así como entre las secciones, aunque existen algunas imprecisiones. Existe y se percibe el guion del texto, aunque, a veces, el lector se pierda, faltando a veces una conexión directa entre categorías analíticas y ejemplos concretos. La conclusión aparece como una suma de las partes, pero habiendo cierta debilidad en la unidad entre ellas. Existen ciertos argumentos que no han sido fundamentados debidamente.	El texto tiene poca coherencia, existe una deficiente relación entre palabras y oraciones, y también entre secciones. Existe un guion del texto, pero es débil. Los ejemplos no hacen referencia a las categorías y la conclusión es presentada como el resultado de algún argumento presentado en alguna sección, dejando el resto de lado. Una buena parte del diagnóstico y soluciones presentadas no son fundamentados con el marco estratégico presentado en las primeras partes del informe.	El texto no tiene coherencia, no se aprecia relación entre el marco analítico y los ejemplos. Las secciones no se hablan unas a otras y aparecen de manera inconexa. Es muy difícil discernir el guion general del documento, y mucho menos la forma en la que se ha fundamentado la conclusión. Así, tanto el diagnóstico y soluciones presentadas aparecen deus ex machina, sin relación con el análisis de las primeras secciones.
Originalidad Cuánto y cómo cuestiona prejuicios y explora ideas nuevas	El argumento es original y valiente. Se comprende el nivel de dificultad del problema atajado, y presenta una solución novedosa y convincente. No se remite a un texto en particular para defender sus contribuciones, sino que explora los límites de los mismos, así como del caso de estudio entre manos, y presenta un diagnóstico y solución novedosos que aparecen como síntesis de una crítica y reflexión propias. El componente ético existe y cuestiona su factibilidad dentro de un contexto determinado.	El argumento es relativamente original pero no valiente. Se comprende en cierta medida la dificultad del problema atajado, y presenta una solución convincente. Se remite a algún texto para repetir sus contribuciones, por lo que no explora los límites de los mismos. Existe una reflexión, pero no crítica de manera radical los argumentos expuestos por otros autores. El diagnóstico y solución son referenciados a alguna referencia concreta. El componente ético existe aunque no contrasta debidamente su factibilidad dentro de un contexto determinado,.	El texto comprende superficialmente el problema analizado. La solución es relativamente factible pero poco o nada novedosa. Siquiera llega a entender los argumentos expuestos por otros autores, por lo que no puede reflexionar profundamente para realizar una aportación. El diagnóstico y solución no son referenciados ni contrapuestos con ninguna referencia concreta. El componente ético existe, pero no sabe exponer su relación con el caso concreto ni con otros autores.	El texto no comprende debidamente el problema expuesto. El diagnóstico es superficial y la solución es poco o nada convincente, así como muy poco o nada novedosa. No entiende las aportaciones de la literatura académica, por lo que no sabe contrastar la teoría con lo concreto a la hora de poder dar una solución original y razonada. El componente ético no existe o no lo sabe relacionar ni con el caso ni con otros autores.

Ortografía Signos de puntuación y diccionario Cómo de legible y correcto es el texto	Utiliza correctamente las reglas ortográficas y signos de puntuación. La lectura es armónica y ágil, y no es entorpecida por errores gramaticales u ortográficos. Utiliza las diferentes herramientas de puntuación para exponer ideas y/o ejemplos, enumerarlos, compararlos o profundizar en ellos sin perder el hilo. El vocabulario es rico y variado y no se reitera, haciéndose valer de sinónimos para exponer los argumentos desde diferentes ángulos.	Presenta pocos errores u omisiones al utilizar las reglas ortográficas y signos de puntuación. La lectura es parsimoniosa, pese a que haya en algunos casos errores gramaticales u ortográficos. Utiliza algunas herramientas de puntuación para exponer ideas y/o ejemplos, enumerarlos, compararlos o profundizar en ellos sin perder el hilo. El vocabulario es variado, haciéndose en algunos casos de sinónimos para exponer los argumentos.	Presenta bastantes errores u omisiones al utilizar reglas ortográficas y signos de puntuación. Esto dificulta en algunos casos la comprensión. La lectura es efectiva pero no demasiado ágil. Utiliza muy pocas herramientas de puntuación. El vocabulario es limitado, poco exacto y, en muchos casos, resulta reiterativo.	No utiliza sistemáticamente las reglas ortográficas y signos de puntuación o lo hace de manera equivocada en todo el texto. La comprensión del texto es truncada y difícil. El vocabulario es limitado y repetitivo, y no usa las herramientas de puntuación correctamente.
Edición Cuál es la estética del informe	Presenta el informe como un todo compuesto de diferentes partes que están debidamente ordenadas y marcadas. Las secciones y párrafos se distinguen rápidamente entre sí, y no existen espacios sin usar. La tabulación y maquetación son correctas. Las páginas están enumeradas, y las tablas o gráficos debidamente explicados y referenciados. Las referencias siguen un estilo único (e.g. APA, Chicago etc.) y están ordenadas alfabéticamente y detalladas en la sección bibliográfica.	Presenta el informe como un todo compuesto de diferentes partes que están, por lo general, ordenadas y marcadas. Las secciones y párrafos se distinguen entre sí, aunque existan espacios sin usar. La tabulación y maquetación son correctas. Las páginas están enumeradas, y las tablas o gráficos referenciados. Las referencias siguen un estilo único (e.g. APA, Chicago etc.), aunque puedan confundirse a veces, y están ordenadas alfabéticamente, aunque no siempre detalladas, en la sección bibliográfica.	Presenta el informe como una suma de diferentes partes que no están bien ordenadas y marcadas. Las secciones y párrafos no se distinguen en ocasiones. La tabulación y maquetación no son siempre correctas. Las páginas están enumeradas, pero las tablas o gráficos no están siempre referenciados. Las referencias siguen diversos estilos (e.g. APA, Chicago etc.), y pueden confundirse entre sí. En la sección bibliográfica, las referencias no están detalladas, ni enumeradas debidamente.	Presenta el informe como una suma incoherente entre las diferentes partes que difícilmente se distinguen entre sí. La tabulación y maquetación son incorrectas. Las páginas no están enumeradas, y las tablas o gráficos no están referenciados. Las referencias no siguen estilo alguno (e.g. APA, Chicago etc.). La sección bibliográfica es muy deficiente, y las referencias no están detalladas, ni enumeradas debidamente.

Fuente: Elaboración propia

APRENDIZAJE-SERVICIO EN PROYECTOS UNIVERSITARIOS EN EL ÁMBITO DE LA COMUNICACIÓN

MARÍA ROMERO CALMACHE

Universidad San Jorge – “Comunicación, periodismo, política y ciudadanía”

ELENA CAPAPÉ POVES

Universidad San Jorge – “Cultura y Comunicación Audiovisual”

HÉCTOR JAVIER OLIVA CANTÍN

Universidad San Jorge – “Cultura y Comunicación Audiovisual”

1. INTRODUCCIÓN

El Espacio Europeo de Educación Superior ha modificado sustancialmente el modelo de enseñanza-aprendizaje y el modelo de relación de las instituciones educativas con el entorno. De esta forma, autores como Pastor (2022, p. 56) afirman que el cambio desarrollado desde comienzos de este siglo ha sido estratégico y se ha centrado en “impulsar un enfoque competencial del aprendizaje basado en procesos de aprendizaje significativo, colaborativo-cooperativo, continuo y transformador [...]”.

Además del cambio en las formas, también se han enfrentado retos que tienen que ver con el propósito de las universidades y con la misión que estas deben cumplir. Por ende, la Universidad del siglo XXI no puede ser exclusivamente un espacio para la formación y la investigación, sino que, más bien, debe convertirse en un agente principal del cambio social con acciones que realmente sean transformadoras para todos sus grupos de interés entre los que se encuentran tanto sus alumnos como el tejido empresarial y organizacional de su comunidad (Aramburuzabala, 2014).

En este ámbito, la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) parte de la idea, promulgada por la Organización de Naciones Unidas para la

Educación, la Ciencia y la Cultura, sobre que la educación universitaria y sus instituciones deben cumplir con un servicio a la comunidad (Martínez-Usarralde, Gil-Salom y Macías Mendoza, 2019, p. 150).

En el plano del desarrollo sostenible, concepto afín y directamente vinculado a la RSU, las universidades tienen un importante rol en el crecimiento de la comunidad. Tal como afirman Aramburuzabala, Cerrillo y Tello, de acuerdo con la UNESCO: “La educación para el desarrollo sostenible (que no sobre el desarrollo sostenible) es un proceso de enseñanza-aprendizaje que promueve el equilibrio entre crecimiento económico, conservación del medio ambiente, diversidad cultural y bienestar social [...]” (Aramburuzabala, Cerrillo y Tello, 2015, p.81). Dicho de otro modo y en palabras de estas mismas autoras: “La educación entendida como desarrollo sostenible es transformadora; se centra en el proceso, la calidad del aprendizaje, el desarrollo integral de la persona y las experiencias de aprendizaje transformadoras” (Aramburuzabala, Cerrillo y Tello, 2015, p.82).

Dando respuesta a los grandes retos de la RSU, la sostenibilidad y la innovación en el Espacio Europeo de Educación Superior surge, mediante el proyecto que se presenta, una fórmula de trabajo que es la protagonista de este capítulo: el proyecto de Aprendizaje-Servicio en Comunicación. Procede matizar en este punto que se trata de un proyecto en el que estudiantes de los grados en Comunicación Audiovisual y en Publicidad y Relaciones Públicas de la Universidad San Jorge de Villanueva de Gállego (Zaragoza, España) desarrollan trabajos profesionales, tutorizados por profesores expertos, para entidades del entorno más próximo a la Universidad. Así, metodologías didácticas como el Aprendizaje-Servicio y el Aprendizaje basado en Proyectos permiten generar una experiencia transformadora y generadora de conocimiento que redundará en el desarrollo tanto de los discentes que participan anualmente en el proyecto como en el aumento de oportunidades de crecimiento para las instituciones del entorno social y cultural.

1.1. METODOLOGÍA APRENDIZAJE-SERVICIO (APS)

La experiencia de aprendizaje, tal como la definen múltiples autores, evoluciona en el Espacio Europeo de Educación Superior hacia el

enfoque competencial. Hacia lograr las competencias que tienen que ver con el saber ser, el saber estar y el saber hacer. En esta fórmula de saberes competenciales surgen diferentes iniciativas y metodologías de enseñanza aprendizaje que buscan vías para la formación integral del alumno (Pastor, 2022, p.56).

La metodología Aprendizaje-Servicio (ApS) es una práctica educativa que combina la pedagogía y la solidaridad, a la par que los estudiantes actúan sobre necesidades reales con el fin de mejorar un contexto real dado (Ministerio de Educación y Formación Profesional). Su relevancia queda recogida también en la LOSU (Ley Orgánica 2/2023 del 23 de marzo del Sistema Universitario), en la que se habla de la importancia por parte de las universidades de favorecer prácticas de responsabilidad social que permitan la adquisición de conocimientos y la prestación de servicios a la comunidad. Por eso, son numerosas las Universidades que cada vez más promueven la implantación de espacios para desarrollar la práctica del Aprendizaje-Servicio (Martínez et al., 2018, p. 11).

Esto es, el Aprendizaje Servicio, como método de trabajo, permite tanto a docentes como a alumnos, crear un espacio de observación y conocimiento del entorno, de generación de conocimiento y de transferencia de dicho conocimiento. Es una fórmula cuyas bondades han sido ampliamente demostradas hasta tal punto que ya es habitual encontrar dinámicas de Aprendizaje-Servicio en cualquier etapa de la formación de una persona y en cualquier ámbito de estudio.

Del mismo modo, su versatilidad como herramienta permite su aplicación en prácticamente cualquier materia, casi siempre adoptando la fórmula de proyectos concretos en los que la experiencia de aprendizaje es siempre única y transformadora, en la que el discente no sólo aplica aquello que ha aprendido sino que entiende la necesidad de ser un profesional comprometido con su entorno. Por todo ello, conviene introducir las bondades de una metodología pedagógica que tiene concomitancias directas con el ApS aplicado tal como se ha explicado hasta el momento: el Aprendizaje basado en Proyectos.

1.2. METODOLOGÍA APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (ABP)

Pese a que el espíritu, naturaleza y objetivos del presente proyecto están totalmente alineados con la innovación docente en términos de ApS, no se puede obviar otra metodología innovadora que se aplica integralmente en el desarrollo de cada una de las actividades que lo conforman. Todo el trabajo y la adquisición competencial por parte de los estudiantes que participan en el proyecto Aprendizaje-Servicio en Comunicación se articula mediante la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).

Esta fórmula educativa persigue que los estudiantes puedan adquirir conocimientos y habilidades desempeñando un papel protagonista durante el proceso de aprendizaje. Mediante la realización de proyectos, se resuelven casos y problemas reales desde un rol activo, teniendo libertad e independencia para realizar la toma de decisiones relacionadas con el desarrollo del trabajo que culmina con una presentación de los resultados obtenidos (Sánchez, 2013).

En el Aprendizaje basado en Proyectos, los estudiantes deben tener claro el objetivo e incluso el resultado que se espera de ellos ya que de esta forma se genera un ambiente propicio para que al grupo le sea más sencillo aprender (adquiriendo nuevo conocimiento, aplicando contenidos curriculares previamente impartidos o llevando a la práctica las competencias clave), siendo de suma relevancia que los alumnos tengan autonomía durante el proceso (Trujillo, 2015).

Además, los proyectos deben estar centrados en solventar problemas y casos reales cuya resolución tenga una repercusión positiva en su aprendizaje de manera relevante y significativa al encontrar una aplicación práctica del conocimiento adquirido (Hernández Sánchez et al., 2021).

2. OBJETIVOS

Una vez definidos los límites teóricos de este trabajo, procede explicar el reto que enfrenta por medio de unos objetivos concretos. Así pues, el principal objetivo de este trabajo es analizar la relación entre el ámbito

de la Comunicación en el espacio universitario y la generación de actividades de Aprendizaje-Servicio.

Asimismo, busca exponerse un caso de estudio concreto que se ha ejecutado y que está basado en la canalización de algunas de las principales competencias que se trabajan en el ámbito de la Publicidad y la Comunicación Audiovisual para revertir en instituciones sin ánimo de lucro del entorno regional en el que se enmarca la actividad. Esta metodología de innovación se aplica de forma paralela a las materias, mediante una ejecución transversal.

Concretamente, la creatividad y la producción audiovisual son algunas de las habilidades esenciales que se trabajan en los estudios de Comunicación y sus posibilidades de impactar en el mundo real son extremadamente altas, especialmente, en colaboración con instituciones sin ánimo de lucro. Así lo indica la Fundación Lealtad (2021) al resaltar la relevancia de la comunicación como una herramienta estratégica para dar a conocer la misión de estas instituciones al conjunto de la sociedad.

De esta forma y concretando lo dicho, esta investigación persigue alcanzar los siguientes objetivos generales:

- OG1. Definir un marco teórico en el terreno de la innovación docente universitaria que sustente el planteamiento de trabajo del proyecto Aprendizaje-Servicio en Comunicación.
- OG2. Describir un modelo de institucionalización del ApS aplicado y vinculado a actividades universitarias extraacadémicas.
- OG3. Presentar la fórmula de trabajo, sus antecedentes, sus resultados y una prospectiva de desarrollo de la misma.

3. METODOLOGÍA

El trabajo que se presenta en estas líneas se ha fundamentado en el estudio de caso para describir los pormenores del proyecto así como las principales líneas de desarrollo futuro. El "Estudio de Caso parte del supuesto de que es posible conocer un fenómeno estudiado partiendo de la

explicación intensiva de la unidad de análisis, donde el potencial heurístico está centrado en la relación entre el problema de investigación y la unidad de análisis, lo que facilita la descripción, explicación y comprensión del sujeto/objeto de estudio" (Díaz de Salas, Mendoza y Porras, 2011, p. 9).

Cabe resaltar que la metodología de estudio de caso nos permitirá vincular el proyecto y justificarlo dentro de la institucionalización del ApS como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria, requerimiento que hizo la CRUE a todas las universidades en 2015. Con este proyecto, cumplimos así con todas las directrices de la CRUE que exponemos de forma literal a continuación (CRUE, 2015, p.3-4):

- Reconocimiento en el Docencia del profesorado que promueve, tutoriza, coordina y evalúa los proyectos de aprendizaje basado en la comunidad que realizan sus alumnos en el contexto de su asignatura.
- Compromiso para el desarrollo de programas de formación del PDI en la metodología de Aprendizaje-Servicio.
- Visibilidad de los proyectos de ApS realizados y evaluados positivamente, a través de las webs institucionales.
- Ayudas a la realización de proyectos de ApS en el marco de la innovación docente.
- La necesaria cobertura sanitaria y jurídica de responsabilidad civil que se pueda precisar en la aplicación de proyectos de ApS en la comunidad, fuera de los recintos universitarios, que garantice en todo momento los derechos a la seguridad y salud de todas las personas implicadas (estudiantes y profesorado).
- Creación de estructuras estables que den soporte a la planificación, ejecución y seguimiento de los proyectos de ApS. (CRUE, 2015: p. 3-4).

Así pues, a través de esta metodología, podremos entender de forma precisa y concreta el proyecto aplicado en la institución mediante

información relativa a los antecedentes, origen y estructura de la iniciativa; la tipología de los trabajos ejecutados, las competencias formativas que se desarrollan y el flujo de trabajo aplicado.

4. RESULTADOS

Tal como ya se ha comentado, el proyecto que presentamos comenzó en 2018 (y todavía permanece en activo en el curso 2023-2024). A continuación exponemos los principales resultados de la aplicación de la iniciativa durante cinco cursos académicos, utilizando como hilo conductor la metodología anteriormente planteada.

4.1. ANTECEDENTES Y NATURALEZA DEL PROYECTO APRENDIZAJE-SERVICIO EN COMUNICACIÓN

El proyecto en cuestión nace de la necesidad de articular la respuesta a una demanda creciente de colaboración entre agentes externos y la Universidad. La institución universitaria no ha vivido ajena a la cooperación con el tercer sector, ya que ha sido común el trabajo conjunto con instituciones de este tipo; por ejemplo, en asignaturas mediante la realización de actividades puntuales y concretas o a un nivel más global. Por otro lado, cada curso académico ha sido constante la recepción de peticiones y propuestas de participación en proyectos en el ámbito de la comunicación desde entidades y asociaciones sin ánimo de lucro, pero que por su naturaleza eran difíciles de encajar en las dinámicas de las materias o a través de otros cauces universitarios. No obstante, estas colaboraciones se entendían como interesantes para el desarrollo del alumnado en términos competenciales además de estar totalmente alineadas con objetivos y planteamientos de RSU, por lo que respondiendo con estructuras, metodologías y proyectos *ad hoc* para cada una de estas iniciativas se intentó dar respuesta y forma a estas actividades. Es necesario reseñar que en todo momento siempre se enfocaron como acciones voluntarias fuera del currículo de las materias (a las que los estudiantes respondían positivamente de forma masiva).

Tras detectar la necesidad de articular y estructurar académica y pedagógicamente este tipo de iniciativas recurrentes, en 2018, desde los

Grados en Comunicación Audiovisual y Publicidad y RR.PP., se diseñó y planteó el proyecto Aprendizaje-Servicio en Comunicación, consistente en la convocatoria anual de un proyecto para estudiantes de ambos grados que desempeñan el rol de becarios y cuya finalidad es la de realizar proyectos para entidades e instituciones del tercer sector con necesidades comunicativas.

En este espacio surge la oportunidad de innovar con una propuesta que genera un claro beneficio en el currículum de los alumnos: la de incluir diferentes experiencias a lo largo de los cuatro años del grado. Además de la necesidad de orientación en el ámbito de la inserción laboral, los alumnos referían la inexistencia de oportunidades para incluir proyectos concretos en su currículum que enriquecieran su desarrollo educativo también en un ámbito práctico. Esta iniciativa nos permitía contribuir al entorno con un trabajo profesional y, a la vez, generar un grupo multidisciplinar compuesto por profesores/tutores y alumnos implicados y motivados, dado que el equipo de trabajo se configura mediante un docente o tutor experto en cada una de las áreas (Comunicación Audiovisual y Publicidad y Relaciones Públicas) y tres estudiantes matriculados en las mismas titulaciones, que desempeñan tareas relacionadas con su área de especialización.

4.2. TIPO DE TRABAJOS REALIZADOS

El tipo de proyectos que se abordan tienen unas características similares. Solo se admiten a trámite aquellas propuestas que proceden de entidades pertenecientes al tercer sector, es decir, instituciones sin ánimo de lucro, ONGs y otras organizaciones con fines sociales. Además, en la elección de los proyectos entran en juego varios factores que inciden positivamente en su selección para ser desarrollados en la beca y son que las entidades con las que se va a colaborar no dispongan de grandes medios (económicos, humanos, técnicos, etc.) para la realización de proyectos comunicativos de la difusión de su actividad y que esas instituciones sean autóctonas de la Comunidad Autónoma (de modo que el retorno y transferencia a la sociedad por parte de la universidad se produzca en un entorno de proximidad).

Los proyectos redundan en solventar problemas comunicativos de dichas entidades y suelen centrarse en divulgar la actividad general de las instituciones con distintos fines (conseguir notoriedad, atraer socios/donantes/mecenas, promocionar un servicio, concienciar sobre una problemática) o dar difusión a proyectos o actividades en un marco temporal concreto en forma o como parte de una campaña comunicativa.

En este sentido, el 100% de los proyectos tiene el componente audiovisual como pieza central y predominante, ya bien sea como producto principal del proyecto o como apoyo y soporte a la acción comunicativa desarrollada. Esto no implica que no exista por parte del equipo de trabajo labores de otro tipo como la asesoría, planificación o diseño en la implementación de estrategias comunicativas.

4.3. FLUJO DE TRABAJO

De manera indistinta, el flujo de trabajo se desarrolla en 3 fases en todos los proyectos según se describe en los siguientes párrafos.

Fase 1. Búsqueda y filtrado de proyectos: los docentes al frente del equipo identifican oportunidades de colaboración y posibles proyectos a realizar o bien seleccionando de entre las múltiples solicitudes de colaboración que llegan de manera externa cada curso aquellas que más se adecúen a los objetivos formativos y de RSU o bien planteando a entidades estas propuestas siguiendo los mismos criterios de coherencia. Es reseñable que, en las cinco ediciones de la actividad, todos los años han sido cubiertos por proyectos que han llegado del exterior a petición de otras entidades, siempre se ha contado con un interés manifiesto de estas instituciones para realizar las colaboraciones, incluso en época de pandemia y postpandemia, teniendo, por término medio, entre 2 y 3 proyectos desarrollados cada curso.

Pese a que el objetivo último es que los alumnos ganen autonomía, la experiencia del docente es clave para limitar las dificultades logísticas y los posibles conflictos con las entidades con las que se trabaja, buscando el equilibrio entre ambición y viabilidad. En este punto los docentes/tutores realizan los contactos a nivel institucional con los “clientes”, se tratan las necesidades comunicativas de las instituciones con las que se

va a colaborar y se determinan los principales términos del proyecto: objetivos, plazos, productos a realizar, número de revisiones, etc.

Así, además de hacer una valoración de los riesgos de cada proyecto, los docentes contemplan las competencias profesionales que establece el Libro Blanco de los Títulos de los títulos de Comunicación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación —ANECA— (2005). Concretamente, se busca que los alumnos de Comunicación Audiovisual y Publicidad y Relaciones Públicas puedan desarrollar competencias como: capacidad para establecer un plan de comunicación, fijar objetivos y público, así como la estrategia y los intangibles de marca más adecuados; habilidad para trabajar los mensajes de forma creativa y crear elementos gráficos, imágenes, etc.; capacidad para planificar todas las fases de una producción audiovisual, la ejecución de su puesta en escena, la redacción de los documentos necesarios en su planificación y la correcta ejecución de los productores audiovisuales, incluido su montaje final, trabajando siempre alineados con los objetivos anteriormente pautados en el desarrollo del proyecto.

Fase 2. Asignación del proyecto al equipo de trabajo: una vez cerrado el acuerdo de colaboración, con la orientación de los docentes/tutores, el cliente elabora y proporciona *briefing* detallando todos los acuerdos alcanzados y reflejando la información fruto de la fase anterior. Con esta documentación los docentes/tutores presentan el proyecto al equipo de trabajo exponiendo detalladamente toda la información relevante necesaria para la realización de la actividad. Posteriormente, se acuerda una nueva reunión con la entidad/cliente, en la que ya participan los estudiantes con un rol protagonista, para tratar un *contrabriefing* que el equipo estudiantil ha trabajado previamente con sus aportaciones, matices y preguntas concretas sobre el proyecto a realizar.

Fase 3. Ejecución-resolución/presentación-evaluación: en este momento, se replica una organización de trabajo propia de la producción audiovisual en la que se establecen diferentes etapas según el estado del proyecto con sus respectivas fases y funciones, a saber: preproducción (preparación, guionizado, localización, etc.), producción (grabación) y postproducción (edición, masterización de imagen y sonido, etc.).

Durante esta parte del proyecto, el papel de los docentes/tutores pasa a ser totalmente secundario, será el equipo de estudiantes el que realice y pauté de manera autónoma todos los contactos posteriores con el cliente, organice los plazos y calendarios de trabajo y ejecute las tareas correspondientes planteadas de inicio para cumplir con los objetivos establecidos. En este momento el protagonismo del proyecto se centra en los estudiantes que, de manera autónoma pero monitorizada (los docentes/tutores no desaparecen del proceso ya que asesoran, apoyan y guían al equipo de estudiantes en cada una de las tareas de esta fase velando por la satisfactoria resolución para ambas partes: que los estudiantes adquieran las competencias de una forma adecuada y que el cliente vea satisfechas sus necesidades comunicativas), tienen el control absoluto en las siguientes tareas de investigación/documentación, diseño, guionizado, planificación, producción, grabación, postproducción y venta final así como potestad absoluta para decidir su organización, asunción de roles y toma de decisiones. Solo se requeriría una mayor intervención por parte de los docentes en el caso de que alguna de las partes incumpliese su compromiso o surgiese cualquier otro problema que trascendiese a la responsabilidad de los estudiantes. En este plano, nuestra experiencia en el programa del Plan de Acción Tutorial es especialmente significativa. Acostumbrados a la tutoría integral, académica profesional y humana, los docentes responsables de las becas guían al alumno para el máximo aprovechamiento de la experiencia, orientándolos en competencias básicas como la capacidad de toma de decisiones, la habilidad para enfrentar conflictos con el “cliente”, el pensamiento crítico o la propia responsabilidad como ciudadanos y profesionales de un contexto concreto.

Es necesario aclarar, que, durante esta fase para lograr el correcto desarrollo de los encargos, los estudiantes disponen de los medios técnicos y *software* en el ámbito audiovisual disponibles en la Facultad de Comunicación y Ciencias Sociales que les permiten abordar cada proyecto de manera solvente y profesional.

Tras concluir la etapa de postproducción, se presenta una versión final del producto realizado por los estudiantes (frecuentemente se producen entregas de versiones previas sobre las que los clientes realizan

correcciones y modificaciones pertinentes). Los alumnos ponen a disposición de las entidades el trabajo realizado para que estas lo utilicen de la manera que proceda según los objetivos de cada caso (publicándolo en redes sociales, como parte de una campaña más amplia, emitiéndolo en televisión, etc.). Además de disponer de un *feedback* por parte del cliente en esa última etapa (y a lo largo de todo el proceso con las entregas de las distintas versiones), los tutores realizan una última reunión en la que se realiza la coevaluación para determinar cómo ha sido todo el proceso, para detectar posibles problemas, identificar aspectos de mejora, valorar puntos positivos y poner en valor el trabajo realizado.

6. CONCLUSIONES

En primer lugar, podemos afirmar que el proyecto presentado y ejecutado durante cinco cursos académicos es un buen ejemplo de iniciativa de Aprendizaje-Servicio aplicada al ámbito de la comunicación. Por un lado, detectamos amplio interés por parte de las instituciones de nuestro entorno en cubrir necesidades comunicativas y acudir a proyectos como el desarrollado en este documento.

Por otro lado, observamos que la iniciativa está alineada, tanto con las indicaciones aportadas por la CRUE en torno a la necesidad de institucionalizar el Aprendizaje-Servicio en la Universidad, como con las competencias de aprendizaje necesarias en el ámbito de la comunicación y resaltadas por ANECA. A este respecto, podemos afirmar que el proyecto posibilita poder influir positivamente en el entorno, en instituciones del tercer sector, dado que los estudiantes realizan una labor de prestación de servicios a la sociedad al trabajar directamente con entidades cuyas causas redundan en la consecución de fines sociales Y, a la par, los alumnos desarrollan su aprendizaje de forma efectiva, mediante una actividad parametrizada, pautada y guiada por docentes expertos en el área; asimismo, sus trabajos obtienen repercusión y visibilidad. Por otro lado, se detectan posibilidades de innovación en el proyecto durante sus siguientes aplicaciones, como la inclusión de nuevas disciplinas de trabajo o la ampliación de las tipologías de producto.

7. AGRADECIMIENTOS

Este trabajo ha sido parcialmente financiado por el Departamento de Ciencia, Universidad y Sociedad del Conocimiento, del Gobierno de Aragón (España). (Grupo de investigación S67-23D y Grupo de investigación S03-23R).

8. REFERENCIAS

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación —ANECA— (2005). “Libro blanco títulos de Grado en Comunicación”.
<https://acortar.link/6vhPDJ>
- Aramburuzabala, P. (2014). Aprendizaje-servicio. Ciudadanía activa, justicia social y aprendizaje. En V. Ballesteros Alarcón (Coord.), *Implicaciones de la educación y el voluntariado en la formación de una ciudadanía activa. Perspectiva internacional* (pp. 33-48). Granada: GEU.
- Aramburuzabala, P; Cerrillo, R y Tello, U. (2015). “Aprendizaje-Servicio: una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la Universidad”. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, V. 19, N. 1, 78-95.
- CRUE (2015). “Institucionalización del Aprendizaje-Servicio como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad”.
<https://acortar.link/zrQNfD>
- Díaz De Salas, S. A., Mendoza Martínez, V. M., & Porras Morales, C. M. (2011). UNA GUÍA PARA LA ELABORACIÓN DE ESTUDIOS DE CASO. *Razón y Palabra*, (75). <https://acortar.link/YkpNn4>
- Fundación Lealtad (2021). El papel de la comunicación en las ONG. [página Web]. Consultado el 16 de junio de 2023. <https://acortar.link/BMnS6z>
- Hernández Sánchez, I. B., Lay, N., Herrera, H., y Rodríguez, M. (2021). Estrategias pedagógicas para el aprendizaje y desarrollo de competencias investigativas en estudiantes universitarios. *Revista de Ciencias Sociales* (Ve), XXVII (2), 242-255. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i2.35911>
- Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. Boletín oficial del Estado, 70, de 23 de marzo de 2023. <https://acortar.link/0zyW4V>
- Martínez, V., Melero, N., Ibáñez, E y Sánchez, C. (2018). “El Aprendizaje-Servicio en la Universidad”. *Comunicación Social Ediciones y Publicaciones*.

- Martínez-Usarralde, M.J; Gil-Salom, D y Macías-Mendoza, D. (2019). “Revisión sistemática de responsabilidad social universitaria y aprendizaje servicio”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, V. 24, N. 80, 149-172.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (s.f.) Aprendizaje Servicio. [página Web]. Consultado el 16 de junio de 2023.
<https://acortar.link/dzAftk>
- Pastor, E. (2022). “Construcción del conocimiento en educación superior a través de prácticas en instituciones y organizaciones sociales”. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVIII (3), 55-68.
- Sánchez, J.M. (2013). “Qué dicen los estudios sobre el aprendizaje basado en proyectos”. Actualidad Pedagógica. Universidad de Murcia.
<https://acortar.link/DwG8ET>
- Trujillo, F. (2015). “Aprendizaje Basado en Proyectos. Infantil, Primaria y Secundaria”. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

INSTANCIAS EFECTIVAS DEL LIDERAZGO EN LA VINCULACIÓN CON EL MEDIO EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

FERNANDO DÍEZ

Universidad de Deusto

EVELYN PIZARRO

Universidad de Deusto

1. INTRODUCCIÓN

Todas las organizaciones, independientemente de su campo de acción o sector de actividad, deben priorizar a las personas para fomentar un ambiente positivo y alcanzar las metas establecidas (Goleman, 2012). Esta premisa es aún más relevante hoy en día, ya que vivimos en la Sociedad del Conocimiento, que proporciona los parámetros para movilizar recursos y energías (Drucker, 1993).

En este contexto Guillermo Domínguez se refiere a la Sociedad del Conocimiento y a las organizaciones educativas como generadoras de conocimiento (Domínguez, 2022), y las considera parte de un nuevo "continuum" cultural. Este nuevo paradigma tiene importantes repercusiones en la organización y estructura de las instituciones educativas (Domínguez, 2022) siendo cada vez de mayor importancia incluir a la comunidad educativa.

Kenneth Leithwood, destacado investigador y experto en el campo del liderazgo educativo (Leithwood, 2018), ha contribuido significativamente a la investigación y la teoría del liderazgo escolar efectivo, y su trabajo ha sido ampliamente citado y reconocido en el ámbito académico. Destaca por su enfoque en el desarrollo de líderes escolares efectivos y su impacto en el rendimiento académico de los estudiantes. Según Leithwood, el liderazgo educativo efectivo se caracteriza por la

capacidad de los líderes escolares para influir positivamente en el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes, así como en el desarrollo profesional del personal docente (Leithwood y Slegers, 2006).

Leithwood aboga por un liderazgo distribuido, donde la responsabilidad y la toma de decisiones se comparten entre los líderes escolares, los docentes y otros miembros del personal. Además, enfatiza la importancia de crear una visión compartida y un sentido de propósito en toda la comunidad escolar, lo que permite alinear los esfuerzos de todos hacia metas comunes y ambiciosas.

El liderazgo educativo de Leithwood también pone énfasis en el desarrollo profesional de los líderes escolares, promoviendo la capacitación y el crecimiento continuo (Leithwood, 1994). Según su enfoque, los líderes escolares efectivos son aquellos que pueden adaptarse a contextos cambiantes, implementar estrategias innovadoras y fomentar un ambiente de aprendizaje colaborativo.

El liderazgo efectivo, definido por Leithwood, es vital para las instituciones educativas que buscan progresar con éxito en esta dinámica sociedad del conocimiento (Leithwood *et al.*, 2008). Este tipo de liderazgo se enfoca en proporcionar una dirección clara, desarrollar el potencial humano y remodelar la organización para que sea más adaptable y orientada hacia el aprendizaje. Este liderazgo propicia la creación de conocimiento colectivo (Kalkan *et al.*, 2020; Wenger, 1998). Un líder efectivo tiene también un papel relevante en la interacción con el entorno externo. Esta interacción incluye la participación activa de las comunidades locales, organizaciones no gubernamentales y empresas en la experiencia educativa, así como la defensa de la educación y los intereses de los estudiantes en el escenario político y social (Fullan, 2005).

En este marco, se deben crear espacios para el diálogo y la colaboración, además de promover una cultura de respeto mutuo y apertura (Senge, 2006). Este estilo de liderazgo es indispensable para el fomento de la alfabetización digital entre estudiantes y docentes, habilidad fundamental en la sociedad del conocimiento (Buckingham, 2007). En el contexto actual, la adaptabilidad es esencial. Los líderes deben mostrar flexibilidad en la organización del tiempo de aprendizaje, valorar el aprendizaje

autónomo y promover la pedagogía basada en proyectos (Pink, 2005). Estas estrategias apoyan el desarrollo de las habilidades del siglo XXI, que incluyen el pensamiento crítico, la creatividad, la colaboración y la resolución de problemas (Dede, 2010).

Este capítulo se dedica al análisis de los factores que influyen en la cultura organizacional y en la dinámica interna de las instituciones educativas. Dicha dinámica es el resultado de la interacción entre diferentes actores dentro de la institución. Esta interacción genera la necesidad de reconfigurar la organización educativa con un enfoque específico diseñado para lograr el éxito (Schein, 2010; Cameron y Quinn, 2006).

La dinámica que emerge de esta interacción da forma a la institución educativa, aportándole vida y estructura. Varios elementos convergen en un continuo para dar forma a esta dinámica. Domínguez (2022) identifica estos elementos y su interrelación como fundamentales en la configuración de las organizaciones educativas en la sociedad del conocimiento.

Por lo tanto, surge una pregunta de investigación crucial: ¿Cuáles son las instancias efectivas del liderazgo que favorecen la vinculación con el entorno en la sociedad del conocimiento?

1.1. ELEMENTOS CLAVE EN LA REORGANIZACIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO

Para iniciar el proceso de reorganización de un centro educativo, es indispensable considerar ciertos elementos claves. El liderazgo directivo desempeña un papel crucial en el desarrollo del cambio en la práctica docente, su calidad y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes (Douglass, 2019). Las escuelas exitosas requieren un liderazgo, una administración y una gestión eficaces” (Bush, 2020).

La promoción de la investigación y la innovación representa otra instancia crucial del liderazgo en la sociedad del conocimiento. Los líderes educativos deben fomentar la investigación y la innovación, en términos tanto de la investigación educativa como de la promoción del espíritu innovador y empresarial entre los estudiantes (Hargreaves, 2003).

El impacto del liderazgo es tan significativo que el foco necesariamente se dirige hacia los líderes. Estos pueden catalizar cambios internos en la escuela que, al extenderse, calen a los docentes y repercutan en el aula, cuyos efectos se observarán en el aprendizaje de los estudiantes. Cada vez más, el liderazgo se conceptualiza como un fenómeno que afecta a toda la organización (Kalkan *et al.*, 2020), donde estructuras organizativas más planas y un liderazgo distribuido entre múltiples personas y roles, se presentan como soluciones a estos desafíos (Manz y Sims, 1993).

En la actualidad, el liderazgo del equipo directivo tiene una relevancia incalculable. Aunque no están en el aula, su influencia es vital en el clima organizacional y, por ende, en los docentes y en toda la organización. Las decisiones que toman para organizar el centro educativo determinan una cultura organizacional que puede ser un éxito o un desastre dependiendo de su gestión. Aunque se ha observado que los directores de escuela tienden a enfocarse más en asuntos administrativos y los jefes técnicos pedagógicos en el apoyo pedagógico, es fundamental distinguir entre las funciones burocráticas asociadas al rol y la influencia real de estas acciones en la práctica docente y los resultados académicos de los estudiantes (Anderson *et al.*, 2010).

Se pueden identificar elementos clave para el rendimiento de los estudiantes. Estos incluyen el liderazgo del director, del equipo de gestión y de los docentes (Leithwood *et al.*, 2017). No obstante, también debemos prestar atención a otro factor igualmente importante que, si se ignora, puede tener un impacto negativo en los resultados: el contexto situacional de los estudiantes, es decir, sus hogares y comunidades. La cultura educativa de un centro está intrínsecamente vinculada al entorno en el que se sitúa y en el que viven y se desarrollan los estudiantes (Bronfenbrenner, 1979). Los niños y jóvenes se mueven en diversos contextos y, por lo tanto, no pueden ser excluidos del proceso educativo.

Ningún cambio educativo producirá los resultados esperados ni cumplirá con las expectativas de las reformas si estos factores contextuales se dejan fuera del diseño e implementación de las estrategias educativas (Bourdieu y Passeron, 1990). Por lo tanto, es esencial que las reformas educativas tengan en cuenta tanto los factores internos del centro

educativo como los factores externos del entorno en el que los estudiantes viven y aprenden.

El núcleo de cualquier transformación educativa no se localiza exclusivamente en el ámbito micro del aula, ni en las estructuras macro del sistema educativo, sino que se sitúa en el nivel meso: las condiciones organizativas inherentes al centro educativo. Así, cada institución escolar se erige como epicentro de cualquier esfuerzo por mejorar, fungiendo como un contexto crucial para la formación e innovación (Bolívar, 2019). Dada esta realidad, la reorganización institucional debe contemplar tanto el micro como el macrosistema para avanzar hacia una propuesta viable, realista y efectiva. Tal enfoque es esencial si se pretende formar estudiantes competentes, equipados para integrarse en la sociedad con herramientas robustas y que se sientan seguros en cualquier entorno.

En la conceptualización contemporánea del liderazgo, este se entiende cada vez más como un fenómeno que permea toda la organización (Ogawa y Bossert, 1995). La literatura defiende que las estructuras organizativas aplanadas, en las que el liderazgo se distribuye entre diversas personas y roles, proveen soluciones a los dilemas emergentes (Manz y Sims, 1993). Esta postura encuentra apoyo en los estudios de Leithwood y Mascal (2008), que correlacionan el liderazgo colectivo con un mejor rendimiento estudiantil.

Leithwood y Mascal (2008) propugnan el fomento de un liderazgo eficaz, el cual refleja con mayor precisión la división laboral experimentada en las organizaciones y disminuye las posibilidades de errores que emergen de decisiones basadas en información limitada, problema común en los paradigmas de liderazgo jerárquico. Si se confronta con un modelo de liderazgo vertical y autoritario, en el que se limita la participación de los miembros de la organización y se excluye a la comunidad interna y externa, las consecuencias de tal enfoque podrían tener un coste significativo.

1.2. ÁREAS SIGNIFICATIVAS EN EL REDISEÑO DE LA ORGANIZACIÓN

Dentro de la literatura empírica se puede encontrar información que apunta hacia esta nueva organización para avanzar hacia el éxito. Las áreas que se revisarán en este capítulo son las siguientes, todas ellas entrelazadas entre sí:

1. Establecer direcciones
2. Desarrollar a las personas
3. Promover la transformación organizativa
4. Gestionar el curriculum del centro
5. Establecer direcciones

La literatura científica disponible resalta consistentemente la importancia del estilo de liderazgo tanto del director como del equipo directivo dentro de la institución educativa (Hughes, 2015; Oreg y Berson, 2019). Dado que la entidad denominada "escuela" tiene efectos significativos en la implementación de la educación y en la calidad del aprendizaje impartido, es esencial que se articule alrededor de un proyecto común liderado por el equipo directivo.

La relevancia de un liderazgo pedagógico, ejercido por la dirección escolar, es capaz de impulsar la cohesión de la organización. Establecer direcciones requiere definir caminos para aquellos que operan dentro de la institución. Estos caminos deben ser debatidos y participativos, promoviendo una cultura colaborativa en la que los miembros tengan la oportunidad de deliberar y coordinar diferentes aspectos que beneficien la operatividad escolar.

En esta investigación, nos adentraremos en una de las categorías del liderazgo efectivo que se relaciona directamente con nuestra pregunta de estudio: ¿cuáles son las formas efectivas de liderazgo que fomentan la conexión con la sociedad del conocimiento?

La eficacia de una escuela, como cualquier organización, es mayor que la mera suma de las habilidades de sus miembros individuales. Esta

premisa es claramente expresada por Leithwood *et al.*, quien reconocen la escuela como una unidad de cambio y señalan que su capacidad es "más que la suma de las capacidades de sus miembros individuales" (Leithwood *et al.*, 2008, p.10).

Esta concepción invita a una reflexión profunda sobre las vías para lograr una transformación efectiva de la estructura organizativa de una institución educativa con el objetivo de alcanzar el éxito institucional. Entonces, ¿qué factores son influyentes en este proceso de cambio y cómo se pueden gestionar de manera eficaz para impulsar la transformación organizacional?

El cambio organizacional en las instituciones educativas es un proceso que va más allá de la mera implementación de innovaciones pedagógicas o tecnológicas. También implica un cambio en la cultura y la mentalidad de los miembros de la organización (Fullan, 2007).

Los líderes educativos juegan un papel fundamental en este proceso. A través de un liderazgo efectivo y basado en la investigación, pueden ayudar a crear una visión compartida para el cambio, cultivar una cultura de colaboración y aprendizaje continuo, y desarrollar estrategias efectivas para superar los desafíos y resistencias que inevitablemente surgirán en el camino (Hargreaves y Fink, 2006; Leithwood y Louis, 2012) es crucial que el cambio organizacional se aborde como un proceso sistemático y continuo, y no como un evento aislado. Esto requiere una planificación y ejecución cuidadosa, así como una evaluación y ajuste constantes para garantizar que el cambio sea efectivo y sostenible a largo plazo (Kotter, 1996).

Promover la transformación organizativa es esencial para mantenerse al día con los cambios rápidos y dinámicos en la sociedad del conocimiento. Según Leithwood *et al.* (2008), reconocer a la escuela como una unidad de cambio implica que su capacidad es más que la suma de las capacidades de sus miembros individuales. Esto subraya la necesidad de una transformación organizativa en el centro educativo. Para ello se requiere:

1. Construir una cultura colaborativa: En el contexto de una sociedad del conocimiento, la colaboración no solo implica el trabajo conjunto de los miembros de la institución educativa, sino que también requiere la participación activa de los diversos actores sociales relacionados con el proceso educativo. Esto implica la inclusión de diversas voces y perspectivas que pueden enriquecer y diversificar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Brown y Adler, 2008).
2. Estructurar una organización que facilite el trabajo: Las estructuras organizativas en la sociedad del conocimiento requieren ser flexibles y adaptativas para facilitar los procesos de aprendizaje y enseñanza. Esto implica la implementación de tecnologías de la información y la comunicación, el fomento de la autonomía y la creatividad, y la promoción de enfoques de aprendizaje centrados en el estudiante (Hargreaves, 2003).
4. Crear una relación productiva con la familia y la comunidad: En la sociedad del conocimiento, la escuela ya no puede considerarse una entidad aislada. La participación activa de las familias y la comunidad en los procesos educativos es crucial para garantizar la relevancia y la aplicabilidad del aprendizaje. Esto implica la creación de canales efectivos de comunicación y colaboración entre la escuela, la familia y la comunidad (Epstein, 2001).
5. Conectar a la escuela con su entorno: La educación en la sociedad del conocimiento necesita estar conectada con el entorno social, cultural, económico y político en el que se inserta. Esto implica la incorporación de temas y problemas relevantes en el currículo, la promoción de proyectos de aprendizaje-servicio, y la creación de asociaciones con otras organizaciones y sectores de la sociedad (Zhang, 2010).

Profundizaremos en los puntos 3 y 4 (Ver Figura 1) que están mayormente asociados con la investigación

FIGURA 1. *Relación productiva con la familia y la comunidad.*



Fuente: Elaboración propia

En la era de la sociedad del conocimiento, es crucial establecer una relación estrecha y efectiva entre la escuela, las familias y la comunidad (Epstein, 2001). Esta relación trasciende los límites físicos de la escuela y pone de manifiesto que el aprendizaje no se limita al aula, sino que puede y debe suceder en múltiples contextos y situaciones de la vida diaria.

La educación, en este sentido, se convierte en una tarea compartida, en la que la familia y la comunidad son consideradas aliadas en el proceso educativo. Esta alianza no solo implica el intercambio de información y comunicación frecuente sobre el rendimiento y comportamiento de los estudiantes, sino también la implicación activa de las familias y la comunidad en la vida de la escuela como, por ejemplo, en la toma de decisiones y en la realización de actividades y proyectos de aprendizaje-servicio.

Asimismo, las escuelas deben estar abiertas a aprender de las familias y la comunidad, y a incorporar sus conocimientos, experiencias y recursos en el currículo y en las prácticas de enseñanza (Moll *et al.*, 1992).

Las escuelas en la sociedad del conocimiento deben ser capaces de establecer conexiones efectivas con su entorno social, cultural, económico y político (Zhang, 2010). Esto implica entender que la educación no puede aislarse de las realidades y desafíos del mundo contemporáneo, y que los estudiantes necesitan aprender a interactuar crítica y creativamente con ellos.

Conectar la escuela con su entorno puede involucrar la integración de problemas y cuestiones relevantes del entorno en el currículo, y la promoción de proyectos de aprendizaje basados en la comunidad, en los que los estudiantes tienen la oportunidad de aplicar y ampliar lo que aprenden en la escuela en contextos reales y significativos.

Asimismo, la escuela puede establecer asociaciones con diversas organizaciones y sectores de la sociedad, como empresas, organizaciones no gubernamentales, instituciones culturales y científicas, entre otros, para enriquecer las experiencias de aprendizaje de los estudiantes y para contribuir al desarrollo de la comunidad (Bryk y Schneider, 2002).

2. OBJETIVO

- Conocer cuáles son las instancias efectivas del liderazgo que favorecen la vinculación con el entorno en la sociedad del conocimiento

3. METODOLOGÍA

El estudio se centra en una muestra compuesta por el equipo directivo y los coordinadores del colegio OSOTU (País Vasco, España). Para recopilar información detallada, se implementaron dos instrumentos clave: el cuestionario VAL-ED (Vanderbilt Assessment of Leadership in Education) y un instrumento que evalúa las buenas prácticas de liderazgo.

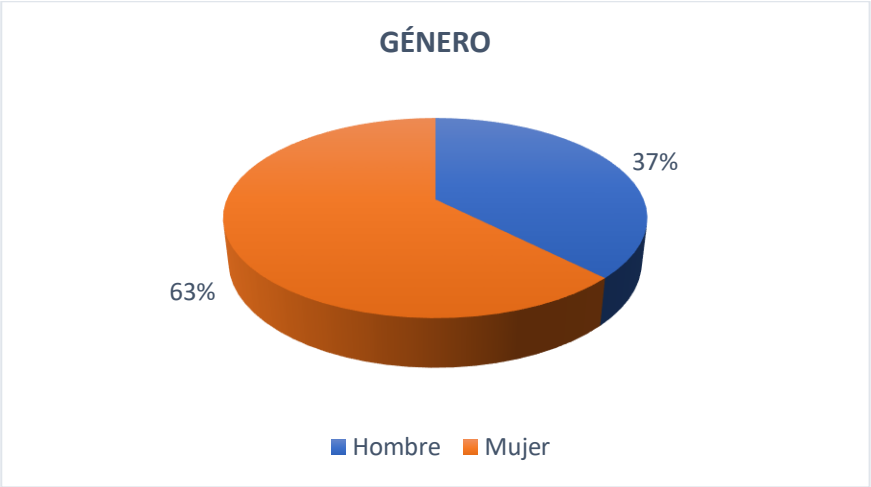
El cuestionario VAL-ED es un instrumento fiable y válido que evalúa la gestión educativa a través de un prisma de liderazgo orientado al aprendizaje, tal como lo demuestran las investigaciones de (Sarasola y Da Costa, 2016). En paralelo, el instrumento de buenas prácticas en liderazgo (Leithwood *et al.*, 2004). permite una evaluación meticulosa de

las estrategias y técnicas implementadas por los líderes dentro del entorno escolar, enfocándose en las prácticas que han demostrado ser efectivas en contextos educativos similares.

Ambos instrumentos proporcionaron información valiosa para una comprensión profunda de las dinámicas de liderazgo dentro del colegio OSOTU, permitiendo un análisis más completo y detallado de las prácticas de liderazgo en la institución. La investigación se llevó a cabo en el mes de febrero de 2023. Se informó a los directivos, que accedieron a participar, implicando al profesorado. Se les enviaron los cuestionarios utilizando Google Forms, recogiendo la información en 15 días,

Ambos cuestionarios se pasaron de una muestra de 32 profesores/as, siendo el 37% hombres y el 63% mujeres (ver gráfico 1).

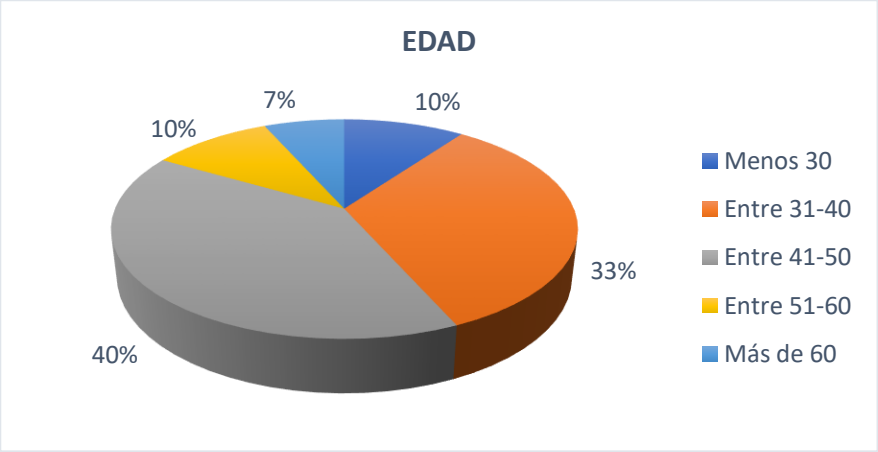
GRÁFICO 1. Distribución de la muestra por género



Nota: Elaboración propia

En lo que se refiere a la edad de los participantes, destacar que el 73% de los participantes están en edades comprendidas entre los 31 y los 50 años (Ver Gráfico 2).

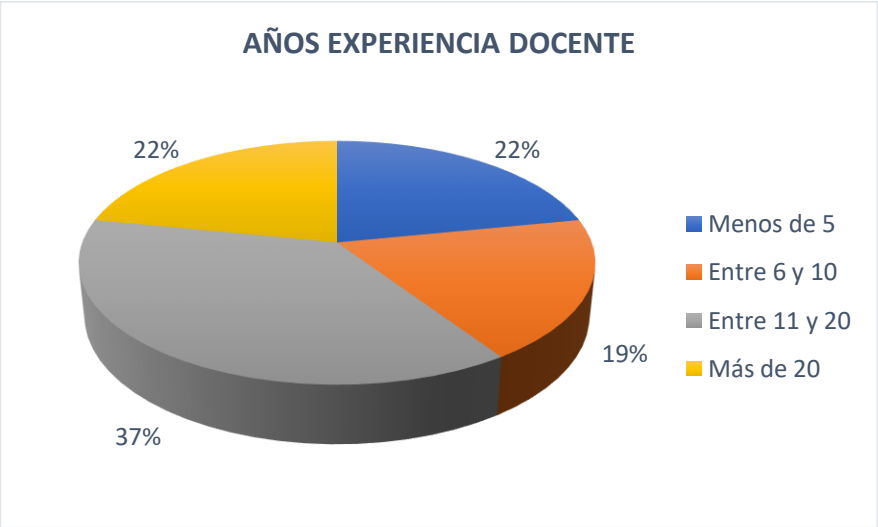
GRÁFICO 2. Distribución de la muestra por edad



Nota: Elaboración propia

En lo que se refiere a los años de experiencia docente, encontramos una muestra distribuida (ver Gráfico 3), con un 78% de los participantes con más de 6 años de experiencia, por lo que estamos ante un colectivo senior.

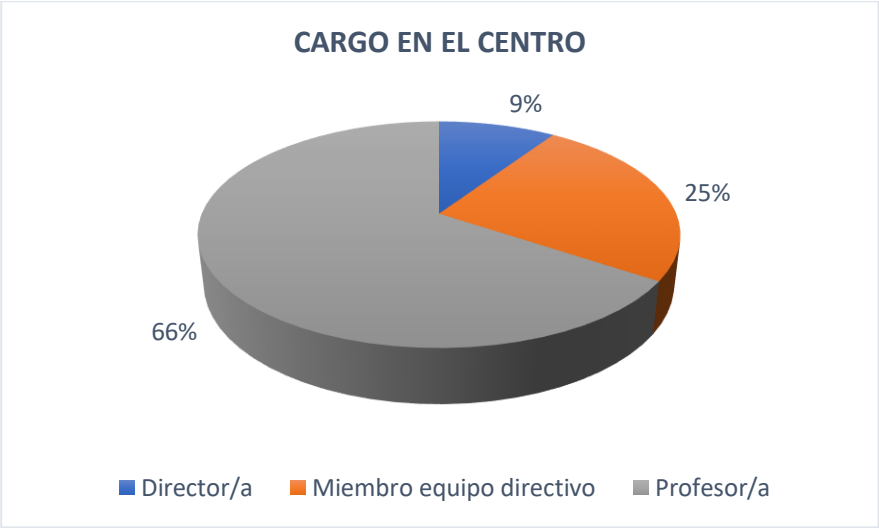
GRÁFICO 3. Distribución de la muestra por años de experiencia docente



Nota: Elaboración propia

Finalmente, el cargo de la muestra participante presenta una distribución lógica (ver Gráfico 4) con una mayoría de profesorado, disminuyendo el equipo directivo.

GRÁFICO 4. *Distribución de la muestra por cargo*



Nota: Elaboración propia

4. RESULTADOS

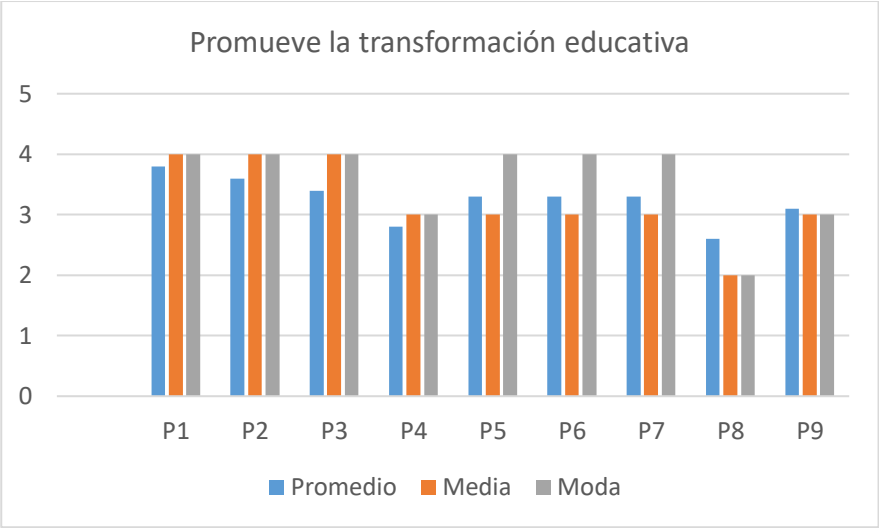
Los resultados obtenidos presentan un panorama de variabilidad en la percepción de la efectividad y satisfacción respecto a los procesos de vinculación del centro educativo. De manera específica, solo un 16,6% de los encuestados considera que estos procesos son efectivos y satisfactorios. Esto sugiere la existencia de un área de oportunidad para el mejoramiento y fortalecimiento de estos procesos.

Por otro lado, los participantes manifestaron un grado aún menor de efectividad en lo concerniente al desarrollo de un plan de vinculación que facilite y fortalezca las relaciones entre el centro y su entorno con el propósito de servir a la misión académica. Este resultado puede indicar la necesidad de diseñar e implementar un plan de vinculación más sistemático y estratégico que cumpla con las expectativas de los participantes.

En términos de la recolección de información sobre recursos disponibles, una mayoría significativa, específicamente el 77% de los encuestados, considera que se realiza de forma adecuada. Esto representa una percepción positiva sobre la gestión de recursos y evidencia una función del liderazgo educativo que parece estar funcionando efectivamente.

Estos resultados aportan información valiosa para la comprensión del estado actual del liderazgo en el colegio OSOTU y señalan áreas específicas para posibles intervenciones y mejoras.

GRÁFICO 5. Resultados promueve la transformación educativa



Nota: Valoración del ítem 3 centrado en la promoción de la transformación educativa

Los ítems P1 a P9 son los siguientes:

1. Promuevo clima de respeto y valores compartidos.
2. Facilito procesos de reflexión compartida
3. Insisto en definir los principios y valores que deben orientar la enseñanza y el aprendizaje en el centro
4. Delego ciertas funciones para potenciar el poder entre los colaboradores

5. Reviso las estructuras para facilitar la participación del profesorado en aquellas cuestiones en las que se siente afectado
 6. Realizo cambios en aquellas estructuras que están jerarquizadas o son muy burocráticas para compartir la toma de decisiones con el profesorado
 7. Mantengo relaciones con las familias, promoviendo su participación a través del conocimiento de sus intereses y necesidades
 8. Busco la colaboración con instituciones públicas y privadas del entorno con proyectos del centro
 9. Promuevo que el profesorado trabaje colaborativamente con los padres para concordar criterios aceptables
6. De los nueve ítems, las puntuaciones más bajas se obtuvieron en las preguntas P4 y P8, obteniendo en ambas una puntuación por debajo de 3.

TABLA 1. Puntuaciones obtenidas en los 9 ítems

Pregunta	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9
Promedio	4,00	3,64	3,45	2,82*	3,27	3,27	3,27	2,64*	3,09
Media	4	4	4	3	3	3	3	2	3
Moda	4	4	4	3	4	4	4	2	3
Sumatorio	44	40	38	31	36	36	36	29	34

* P4 y P8 presentan las puntuaciones menos valoradas

Nota: Elaboración propia

7. En relación con la pregunta P4: "¿Se revisan las estructuras para facilitar la participación del profesorado en aquellos asuntos que le afectan directamente?", se obtuvo una calificación de 2,82 sobre un máximo de 4. Esta puntuación, aunque relativamente alta, fue una de las menos valoradas dentro del conjunto de preguntas, lo que sugiere un área para la mejora potencial en cuanto a la facilitación de la participación del profesorado en cuestiones de importancia.

8. En respuesta a la pregunta P8: "¿Se busca la colaboración con instituciones públicas y privadas del entorno para proyectos del centro?", se obtuvo una puntuación de 2,64, en una escala que alcanza un máximo de 4. Este resultado sugiere que, aunque se realiza algún grado de esfuerzo para buscar colaboración con instituciones externas, aún existe margen para mejorar la eficacia de estos esfuerzos en el contexto de los proyectos del centro.

5. DISCUSIÓN

El liderazgo educativo o la dirección pedagógica de las escuelas se han establecido como factores críticos en la mejora de la educación, ocupando un lugar central en las agendas políticas. Cuando se fomenta una relación de simbiosis dentro de la escuela, es factible que sus miembros identifiquen rutas para alcanzar los objetivos propuestos, dado que han participado en la creación de propuestas y en el desarrollo de estrategias para mejorar el aprendizaje. En este contexto, los avances y retrocesos en el ejercicio del liderazgo pedagógico pueden servir como catalizadores para dinamizar las instituciones públicas de educación. Estas sugieren que la construcción de un mecanismo de colaboración entre el equipo directivo, los docentes y la administración educativa puede facilitar el camino hacia el logro de los objetivos y mejorar la eficacia del trabajo desarrollado.

Es esencial el rol del liderazgo en el establecimiento de un entorno educativo efectivo. La relación beneficiosa entre la escuela, la familia y el contexto sociocultural se potencia bajo una dirección fuerte y comprometida (Spillane, 2006). Este entorno propicio puede catalizar el desarrollo integral de los miembros de la comunidad escolar. En última instancia, el éxito y la efectividad de una escuela se reflejan en los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en las aulas. Por esta razón, el enfoque de los equipos directivos y su función de liderazgo debe estar orientado a crear un ambiente propicio para que estos procesos sean más enriquecedores y productivos (Bolívar, 2012). Aquí el liderazgo efectivo se hace evidente como un facilitador del desarrollo docente y del aprendizaje de los estudiantes.

El equipo directivo dentro de la escuela tiene un papel fundamental en la motivación de los docentes para llevar a cabo sus clases eficientemente. Según Leithwood y Mascall, "El marco de este estudio supuso efectos indirectos de liderazgo y conceptualizó un conjunto de antecedentes de desempeño docente como mediadores" (Leithwood y Mascall, 2008, p. 6). En esta perspectiva, el liderazgo no sólo dirige, sino que también empodera y desarrolla a los docentes, esto puede tener un efecto positivo en la motivación intrínseca de los docentes, ya que estos se sienten más valorados y respaldados. Esto contribuye a mejorar el rendimiento de los estudiantes, ya que un docente motivado es capaz de actuar como guía y mediador de aprendizaje de manera más efectiva (Leithwood y Mascall, 2008). Este direccionamiento permite la construcción de relaciones positivas y la creación de condiciones más favorables para el aprendizaje y el rendimiento académico (Leithwood y Mascall, 2008).

6. CONCLUSIONES

En relación a la pregunta de investigación propuesta: "¿Cuáles son las instancias efectivas del liderazgo en la vinculación con el medio en la sociedad del conocimiento?", se pueden derivar varias conclusiones importantes a partir de los resultados de este estudio.

En primer lugar, el hecho de que solo un 16,6% de los participantes considere efectivos y satisfactorios los procesos de vinculación del centro educativo es un indicativo de que se pueden mejorar las estrategias de vinculación. Según Leithwood (2004), una dirección clara y una visión compartida son fundamentales para un liderazgo efectivo, implicando que es posible que se necesite una mayor claridad o coherencia en los procesos de vinculación para mejorar su eficacia.

Además, los participantes percibieron un grado aún menor de efectividad en la elaboración de un plan de vinculación destinado a fortalecer las relaciones entre el centro y su entorno en función de la misión académica. Esto puede sugerir, en línea con los hallazgos de Fullan (2005), que la relación con el entorno externo puede no estar completamente

alineada con la misión académica, y podría beneficiarse de un enfoque de liderazgo más integral y coherente.

Por último, cabe destacar el hecho de que una mayoría significativa de los participantes, el 77%, considera que la recolección de información sobre recursos disponibles se realiza de manera efectiva. Este resultado resuena con las ideas de Hargreaves (2003), que subraya la importancia del apoyo a la investigación y la innovación en el liderazgo efectivo en la sociedad del conocimiento.

7. REFERENCIAS

- Anderson, S., Leithwood, K. y Strauss, T. (2010). Leading data use in schools: Organizational conditions and practices at the school and district levels. *Leadership and policy in schools*, 9(3), 292-327. <https://bit.ly/44KbxZw>
- Bolívar, A. (2012). Liderazgo y cambio educativo: una revisión internacional y conceptual. *Revista de Educación*, (359), 13-42.
- Bolívar, A. (2019). Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico. La Muralla.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (Vol. 4). Sage.
- Bronfenbrenner, U. (1979). Beyond the deficit model in child and family policy. *Teachers College Record*, 81(1), 1-6. <https://bit.ly/3rHXmFz>
- Brown, J. S. y Adler, R. P. (2008). Minds on Fire: Open Education, the Long Tail, and Learning 2.0. *Educause Review*, 43(1), 16-32.
- Buckingham, D. (2007). Digital Media Literacies: rethinking media education in the age of the Internet. *Research in Comparative and International Education*, 2(1), 43-55. <https://bit.ly/47759x2>
- Bush, T. (2020). *Theories of Educational Leadership and Management*. SAGE Publishing Ltd.
- Cameron, K. S. y Quinn, R. E. (2006). Diagnosing and changing organizational culture: Based on the competing values framework. John Wiley & Sons.
- Dede, C. (2010). Comparing Frameworks for 21st Century Skills. In *21st Century Skills: Rethinking How Students Learn* (pp. 51-76). Solution Tree Press.
- Drucker, P. (1993). *Post-Capitalist Society*. HarperBusiness.
- Domínguez, G. (2022). *Sociedad del Conocimiento y Organizaciones Educativas: Un nuevo continuum cultural*. Editorial Universitaria.

- Douglass, A. L. (2019). Leadership for quality early childhood education and care. OCDE.
- Epstein, J. L. (2001). School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools. Westview Press.
- Fullan, M. (2005). Leadership & sustainability: System thinkers in action. Corwin Press.
- Goleman, D. (2012). El cerebro y la inteligencia emocional. Ediciones B.
- Hargreaves, A. (2003). Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity. Teachers College Press.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2006). Redistributed leadership for sustainable professional learning communities. *Journal of school leadership*, 16(5), 550-565. <https://bit.ly/3OfgKSd>
- Hughes, M. (2015). The leadership of organizational change. Routledge.
- Kalkan, Ü., Altınay Aksal, F., Altınay Gazi, Z., Atasoy, R. y Dağlı, G. (2020). The relationship between school administrators' leadership styles, school culture, and organizational image. *Sage Open*, 10(1), 2158244020902081. <https://bit.ly/3rQcfG3>
- Kotter, J. P. (1996). Leading Change. Harvard Business School Press
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational administration quarterly*, 30(4), 498-518. <https://bit.ly/3rMHicF>
- Leithwood, K. (2018). Leadership development on a large scale. SAGE Publications.
- Leithwood, K. y Louis, K. S. (2012). Linking leadership to student learning. Jossey-Bass
- Leithwood, K. y Mascall, B. (2008). Collective Leadership Effects on Student Achievement. *Educational Administration Quarterly*, 44(4). <https://bit.ly/3OwS0VJ>
- Leithwood, K., Mascall, B. y Strauss, T. (2008). Distributed Leadership According to the Evidence. *Journal of Educational Administration*, 46(1), 172-188. <https://bit.ly/3Oe87ab>
- Leithwood, K. y Slegers, P. (2006). Transformational school leadership: Introduction. *School effectiveness and school improvement*, 17(2), 143-144. <https://bit.ly/4790j27>
- Leithwood, K., Sun, J. y Pollock, K. (Eds.). (2017). How school leaders contribute to student success: The four paths framework (Vol. 23). Springer.
- Manz, C. C. y Sims Jr, H. P. (1993). Business without bosses. Wiley.

- Moll, L., Amanti, C., Neff, D. y Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into practice*, 31(2), 132-141.
- Ogawa, R. T. y Bossert, S. T. (1995). Leadership as an organizational quality. *Educational Administration Quarterly*, 31(2). <https://bit.ly/3rUUUvq>
- Oreg, S. y Berson, Y. (2019). Leaders' impact on organizational change: Bridging theoretical and methodological chasms. *Academy of Management Annals*, 13(1), 272-307. <https://bit.ly/3OyneNe>
- Pink, D. H. (2005). *A whole new mind: Why right-brainers will rule the future*. Riverhead Books.
- Sarasola, M. y Da Costa, C. (2016). Evaluando el liderazgo educativo centrado en los aprendizajes del alumnado. *Educación*, 25(49), 121-139.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (Vol. 2). John Wiley & Sons.
- Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*. Doubleday.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed Leadership*. Jossey-Bass.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.
- Zhang, W. (2010). Conceptions of a Good Teacher and Their Relationships to Student Teachers' Personal Characteristics. *Teaching and Teacher Education*, 26(7), 1434-1442.

LA INCORPORACIÓN DE UNA PERSPECTIVA CURRICULAR CRÍTICA PARA LA CONSECUCIÓN DE LA IGUALDAD DE GÉNERO EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

ROCÍO SÁNCHEZ RUIZ

Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

El modelo educativo actual opta por una perspectiva curricular técnico-instrumental, cuya máxima herramienta metodológica son las clases magistrales. Diferentes académicos que analizan el currículum¹⁷ establecen que esta perspectiva acerca del currículo presenta enormes desventajas educativas como el fomento de la “pasividad entre los alumnos y desincentivación de la participación y búsqueda de información por parte del estudiante” (UNESCO, 2006:39).

A pesar de la prevalencia de la perspectiva curricular técnico-instrumental los avances de otras perspectivas, como el enfoque práctico o el enfoque crítico, han avanzado notablemente, introduciéndose poco a poco dentro del sistema educativo español.

Este trabajo de investigación busca integrar en concreto la perspectiva crítica curricular dentro de la etapa de la educación secundaria, pues se parte de la idea de que el docente no tiene únicamente la labor de un mero intermediario hacia el conocimiento, sino que el mismo ha de “formar ciudadanos activos que se comprometan con los valores de la libertad, la igualdad, la justicia, la solidaridad y en la participación democrática” (Abellán, 2015: 80).

¹⁷ Véase Grundy, S. (1994). *Producto o praxis del currículum*. Ediciones Morata; Kolestein, A. M., & Magendzo, A. (1997). *Curriculum, educación para la democracia en la modernidad*. Piie.

A su vez, otro de los objetivos principales es seguir las directrices ya planteadas por la LOE, que incluían la lucha contra la desigualdad de género dentro del ámbito educativo, estela que han seguido tanto la Ley Orgánica 8/2013 como la Ley Orgánica 3/2020.

1.1. LA PERSPECTIVA HEGEMÓNICA CURRICULAR: EL ENFOQUE TÉCNICO INSTRUMENTAL.

El enfoque técnico-instrumental a pesar de caer en la obsolescencia, es avalado por diversos autores (Briones; G.:1993; Moreno, H.:2008; Kirk,G-:1989; Espinar, S.R.:2013) que defienden en líneas generales que el sistema educativo ha de adaptarse a las necesidades del mercado, de tal forma que los contenidos curriculares han de ajustarse únicamente a las diferentes salidas profesionales y a la formación por competencias recogidas en la actual ley educativa, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, mejor conocida como LOMLOE. Estas competencias son a su vez una adaptación de la legislación y sistema educativo español sobre las competencias recogidas en la recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente.

El enfoque técnico-instrumental debe su nombre a la *Tecné* griega, es decir, la técnica o capacidad de poder realizar algo, el desarrollo de las habilidades propias del ser humano. Es por ello por lo que un razonamiento técnico “presupone unos fines determinados y, según reglas conocidas, utiliza determinados materiales y medios para lograr esos fines” (Carr, 1990:24). Como consecuencia podemos determinar que el enfoque técnico-instrumental se ha aplicado a todas las disciplinas y áreas de conocimiento, como respuesta a una mera supervivencia humana, ya que recordamos y evaluamos con una connotación positiva aquello que nos es útil para la mejora de la calidad de vida humana. No obstante, si atendemos a lo analizado por Grundy, (1994:32-34) si analizamos el currículo académico bajo esta perspectiva, se tiende a un “control del ambiente educativo, de tal manera que el producto se ajuste a los objetivos especificados”

Es un enfoque por tanto defendido particularmente por aquellos docentes tecnócratas, especialmente los formuladores de políticas educativas,

ya que son los que establecen cuál es el modelo “más apropiado” y dirigido a la rendición de cuentas. En palabras del profesor Abellán (2015:81):

“La educación impartida en las instituciones educativas no se construye al margen de las dinámicas sociales y económicas del país donde ésta se ubica y en esta línea se defiende la necesidad de una evaluación curricular inscrita en las necesidades nacionales y globales de mercado”.

La perspectiva técnica-instrumental se sirve fundamentalmente de la herramienta metodológica de las clases magistrales. Históricamente, las clases magistrales han sido la principal metodología seguida por los docentes. Las clases magistrales consisten en “la exposición más o menos continua de un orador con el objetivo que el público aprenda algo” (Bligh,2000). Por tanto, es una lección impartida por un profesor que sin ningún otro apoyo metodológico, narra a los alumnos los diferentes contenidos didácticos de la asignatura.

Diferentes investigaciones abalan la obsolescencia de las clases magistrales. Los principales investigadores en el área, Donald Bligh y Samuel Johnson, coinciden en su crítica hacia las clases magistrales. Samuel Jhonson, en palabras del historiador Boswell (1791) afirmaba que “las clases magistrales no son tan útiles como la lectura de libros de los cuales se toman el contenido para las clases, estas fueron útiles anteriormente, pero ahora, cuando todo el mundo sabe leer, y los libros son tan numerosos, las clases magistrales son innecesarias”. Esta afirmación tenía sentido ya en la época, pues el impulso de la imprenta hizo que el número de libros creciera exponencialmente. Esto unido a las tasas de alfabetización, haría pensar que actualmente las clases magistrales no son estrictamente necesarias y no serían un vehículo útil para el docente como transmisor de conocimientos.

En las investigaciones del pedagogo Donald Bligh no se tiene una visión tan crítica de las clases magistrales pues en todo su trabajo deja claro que son un método igual de válido que otro, aunque critica que no es una herramienta que sea útil para fomentar el diálogo y el pensamiento crítico en un aula, estableciendo en sus trabajos que “la clase magistral para que sea útil no ha de tener una duración de más de veinte a treinta minutos”.

Todo lo anterior nos haría plantearnos si la metodología de las clases magistrales es útil en la actualidad, encontrándole muchas problemáticas para la enseñanza. No obstante, aunque esta investigación opta por otra metodología, no niega el valor de la clase magistral, estando esta presente en el diseño de la unidad didáctica, en la explicación de los contenidos básicos de los cuáles tienen que partir los alumnos. Ha de reconocérsele su valor a la metodología de las clases magistrales, así lo avala también la literatura académica, ya que siguen siendo la principal forma de transmisión.

Las clases magistrales pertenecen a la tradición oral de aprendizaje, como recalcamos anteriormente dentro de la crítica, pues a raíz de la imprenta y el aumento de la alfabetización comienzan las críticas a este modelo. No obstante, las mismas pueden ser especialmente útiles en determinados contextos de impulso del aprendizaje como se demuestra en las investigaciones de los profesores Marilla Svinicki y Willbert McKeachie (2006). En su investigación (2006:58), los profesores establecen como conclusión que las clases magistrales son útiles para:

1. En los casos en los que las fuentes son difíciles de consultar o en los que las mismas son antagónicas y confusas.
2. Ayudar a esquematizar grandes cantidades de información y establecer cuáles son datos y contenidos más relevantes.
3. Adaptar los contenidos de la materia para un grupo concreto.
4. Ayudar a los alumnos a entender conceptos clave.
5. Mostrar cómo han de transmitirse los conocimientos de una manera experta, a fin de que el docente se convierta en un modelo en la comunicación de ideas.

El modelo educativo, a pesar de las críticas a las clases magistrales promovida por la perspectiva técnico-instrumental, es consciente de que tiene muy difícil el hacer desaparecer las mismas. Si atendemos al informe de *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas* elaborado por el Ministerio de Educación y Ciencia junto con la UNESCO (2006: 39) la clase magistral tiene como ventajas:

1. En los casos en los que las fuentes son difíciles de consultar o en los que las mismas son antagónicas confusas.
2. Ayudar a esquematizar grandes cantidades de información y establecer cuáles son los datos más importantes que han de retener.
3. Adaptar los contenidos de la materia para un grupo concreto.
4. Ayudar a los alumnos a entender conceptos clave.
5. Mostrar cómo han de transmitirse los conocimientos de una manera experta, a fin de que el docente se convierta en un modelo en la comunicación de ideas.

1.2. ALTERNATIVAS A LA PERSPECTIVA TÉCNICO-INSTRUMENTAL

1.2.1. El enfoque práctico

El enfoque práctico apuesta ya no sólo por cumplir con las expectativas curriculares propias de la perspectiva técnico instrumental, sino por mejorar las técnicas metodológicas para conseguirlas, ya que “tiene un interés especial por la aplicación de nuevas acciones cuyo objetivo es la transformación de las formas de apropiación y distribución de saberes a través del diseño y la evaluación curricular” (Parada & Fajardo, 2016:15).

Siguiendo esta premisa, el currículo ya no es visto como algo cerrado, sino abierto a un proceso de reformulación, que se completa a través de la práctica educativa, incluyendo por tanto el tener en consideración las nuevas necesidades del alumnado, sujeto a cambios generacionales.

El enfoque práctico supuso una apertura hacia nuevas metodologías, buscando alternativas a las clases magistrales planteadas por el enfoque técnico-instrumental, dadas las dificultades que estas poseían. Desde la perspectiva práctica, el profesor ya no es un mero intermediario en el acceso al conocimiento histórico, sino que es un “sujeto activo en la construcción del currículum que se adapta a las nuevas necesidades e intereses del alumnado (Abellán, 2015:82). Es por ello que el docente que adopte esta perspectiva parte de la premisa de que no ha de cumplir únicamente con las exigencias curriculares del mercado, sino que sus mismos alumnos a través de la transformación curricular, son los que

han de contribuir a la mejora de la vida cívica y de la ciudadanía, comprendiendo cómo hemos llegado a la situación histórica actual.

No obstante, a pesar de los avances metodológicos de esta perspectiva, ésta no realiza un cuestionamiento de la realidad material ni de todos los factores que rodean al currículo y las políticas educativas.

1.2.2. El enfoque crítico

Este enfoque tiene por objetivo fomentar la igualdad, justicia y equidad social. Este es el enfoque aportado por este artículo ya que entiende que el currículo es un proceso en constante construcción, que se ve influenciado por los diferentes acontecimientos e intereses sociales, invitando a la reflexión crítica por parte del docente como de los alumnos acerca de los contenidos impartidos en las unidades didácticas. El fin por tanto de la perspectiva crítica sería no sólo contribuir a que los alumnos mejoren la vida cívica y ciudadana, sino que sean sujetos activos en la construcción de un mundo mejor, acorde a los Derechos Humanos, “con el fin de construir una sociedad mucho más equitativa y justa a través de la educación” (Parada & Fajardo, 2016:22).

La función del docente, una vez adoptada esta perspectiva, no puede reducirse únicamente a mero transmisor de conocimientos, tampoco de ofrecer mejores herramientas al alumnado para facilitar la enseñanza. Su papel es “formar ciudadanos activos que se comprometan con los valores de la libertad, la igualdad, la justicia, la solidaridad y en la participación democrática” (Abellán, 2015:80). En otras palabras, se convierte en un actor de transmisión de valores y que busca que sus alumnos tengan una capacidad curricular crítica, con el fin de construir una sociedad mejor.

2. OBJETIVOS

En la última ley aprobada de educación, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, se incide en la idea de que la coeducación es fundamental para la igualdad entre hombres y mujeres, al afirmar que la ley “adopta un enfoque de igualdad de género a través de la coeducación y fomenta en todas las etapas el aprendizaje de la igualdad efectiva de

mujeres y hombres, la prevención de la violencia de género y el respeto a la diversidad afectivo-sexual, introduciendo en educación secundaria la orientación educativa y profesional del alumnado con perspectiva inclusiva y no sexista” (LOMLOE, 2020: 122871).

A su vez, recoge en su apartado *Artículo único, Modificación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de educación*, la modificación en el punto I), reconociendo “el desarrollo de la igualdad de derechos, deberes y oportunidades, el respeto a la diversidad afectivo-sexual y familiar, el fomento de la igualdad efectiva de mujeres y hombres a través de la consideración del régimen de la coeducación de niños y niñas, la educación afectivo- sexual, adaptada al nivel madurativo y la prevención de la violencia de género, así como el fomento del espíritu crítico y la ciudadanía activa”.

Esta investigación, siguiendo la perspectiva curricular crítica, busca contribuir a la investigación y producción científica en materia de innovación didáctica educativa a través de los contenidos didácticos y guiar a los alumnos en su aprendizaje, haciéndoles reflexionar sobre los valores de la igualdad y fomentando su papel en la consecución de una igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres dentro del sistema democrático español.

Es por ello por lo que esta propuesta de innovación didáctica busca contribuir al fomento de la igualdad entre hombres y mujeres en la comunidad educativa, contribuyendo a través de la unidad didáctica *Desarrollo de la Industria y el Capitalismo. El movimiento Obrero. La expansión Imperialista y sus Consecuencias* planteada en el Decreto 65/2022, de 20 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. Esta unidad didáctica abarca el periodo histórico que comprende la Primera Revolución Industrial (mediados del siglo XVIII) hasta la Segunda Revolución Industrial (mediados del siglo XIX y principios del siglo XX).

La relación entre investigación educativa e innovación y práctica docente siempre ha sido tirante, y es uno de los retos más importantes a los que nos enfrentamos como docentes. En España, la enseñanza se ha

caracterizado por “ser muy teórica y poco práctica” (Michavila, 2009:4), por lo que los docentes en muchas ocasiones se acomodan y no sienten que sea necesario investigar en innovaciones educativas para su materia. No obstante, son múltiples los académicos del área, los *Scholars of Teaching* (Morales, 2010) que abogan por la necesidad de fomentar la innovación educativa, con la finalidad de implementar la perspectiva curricular crítica (Biggs:1999; Barr, R.B. y Tagg.:1995; Jenkins & Healey: 2005; Kreber: 2005).

Por su parte el Ministerio de Educación está haciendo especial hincapié en fomentar que los centros escolares lleven a cabo innovaciones en materia educativa, tal y como muestra la publicación del Consejo Escolar de Estado (2020), *Claves de la innovación educativa en España desde la perspectiva de los centros innovadores: una investigación cualitativa*, pues considera que la innovación educativa no sólo es necesaria para la excelencia académica, “no sólo para mejores calificaciones, sino como mejora de la convivencia o desarrollo de competencias” (Consejo Escolar de Estado, 2020:5).

Es por todo lo anterior que este artículo busca seguir las directrices del Consejo Escolar de Estado, buscando una innovación educativa dentro de la asignatura de Geografía e Historia, en concreto y dada la ley vigente, en el curso de 3 de la ESO.

3. METODOLOGÍA

3.1. LA METODOLOGÍA DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS.

La metodología empleada para esta innovación didáctica es guiada por el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) nace con las ideas del constructivismo dentro de la pedagogía (Vygotski: 1934; Piaget: 1926). El constructivismo parte de la base de que el ser humano “es una reconstrucción propia que se va reproduciendo constantemente como resultado de la interacción entre el ambiente y sus circunstancias internas” (Jonassen et al, 1995: 7). Por consiguiente, podemos afirmar según las ideas del constructivismo que la conciencia humana es formada y construida por sus circunstancias

individuales junto con las interacciones sociales, que le dan forma. No obstante, si acudimos a la literatura académica podemos observar que las críticas al constructivismo pedagógico (Sweller: 1988) radican fundamentalmente en que si el ser humano es autónomo y puede alcanzar el conocimiento objetivo por sí mismo analizando las diferentes interacciones sociales, el papel del docente en la guía del conocimiento es irrelevante.

El ABP como metodología, por otro lado, está muy vinculado a las ideas postestructuralistas políticas, lo que pueden ayudar a paliar las críticas a la metodología. El postestructuralismo dentro de la pedagogía introduce la problemática de si hay verdades objetivas (Foucault, 2002; Butler, 2001; Kristeva, 1978). Es por ello que el postestructuralismo ha sido estudiado en profundidad en materia de políticas educativas al poner el foco del estudio de políticas educativas en si es posible acceder a un saber objetivo y neutral. De esta manera, el ABP como metodología perteneciente a estas corrientes, está enmarcado dentro de una perspectiva crítica curricular, buscando comprender cómo se construyen y definen los problemas históricos, estableciendo en ellos mismos cuestionamientos sobre cómo y quién define la Historia.

Podemos por tanto afirmar que el postestructuralismo, y por tanto la metodología del ABP trae consigo la idea de que “no hay problemas definidos de manera única” (Wildavsky, 1979; Elder & Cobb, 1993:77) y por ello la investigación en cuanto a innovación educativa en la asignatura de Historia y Geografía ha de plantearse que las políticas públicas educativas en sí mismas son las que definen y construyen un problema y acontecimiento histórico y que tienen por tanto efecto en los propios actores que son contruidos por la investigación histórica y que llegan a los alumnos, pudiendo por tanto determinarse la forma en que se construye el conocimiento y las soluciones adecuadas a dichas problemáticas. De esta manera, el enfoque del ABP es altamente útil tanto a los alumnos para plantearse bajo una perspectiva crítica el por qué de las cosas y profundizar en los contenidos curriculares, como para los propios docentes, al permitirles profundizar y realizarse interrogantes que les inspiren a indagar en innovación y materia educativa.

Como herramienta metodológica el ABP está basado en el principio de “usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos” según el padre de la metodología Howard Barrows (citado por la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, 2002:83)

Esta metodología sigue una serie de fases, que coincidirán en nuestro caso con los contenidos curriculares de la unidad didáctica:

1. *Primera fase: Planteamiento del problema.* En esta fase a los alumnos se les plantea un problema real dentro del ámbito de la materia, en nuestro caso la desigualdad de género, para que la puedan enmarcar dentro de la unidad didáctica. Durante esta fase, en una manera idílica, la clase se divide en pequeños grupos de 6 a 8 personas, planteándoles la problemática a través de diferentes medios y recursos didácticos.
2. *Segunda fase: Estudio autodirigido.* No está organizado por el tutor sino por el propio grupo. Son cada uno de los miembros los que deciden el reparto de tareas y la forma en las que las van a elaborar. Por su parte también se acuerda con el profesor la duración en el tiempo que les va a conllevar la realización de cada una de las tareas.
3. *Tercera fase: Puesta en común.* Los alumnos ponen en común las ideas y conclusiones a las que han llegado en referencia a ese problema, teniendo en consideración sus ideas iniciales con respecto al problema, comparándola con la conclusión final y estableciendo si ha habido diferencias significativas en la concepción del problema.
4. *Cuarta fase: Autoevaluación.* Son los propios alumnos los que realizan una autoevaluación de su participación en la investigación del problema, estableciendo sus fortalezas y debilidades y diseminando qué podrían haber mejorado o cambiado en el proceso.

3.2. ESTABLECIMIENTO DE GRUPOS

Para el establecimiento de cada uno de los grupos, lo idóneo sería realizar un sociograma con anterioridad a la formación de los grupos pues

“se utiliza para representar la estructura del grupo pretendiendo obtener una radiografía grupal” (Pineda et al, 2009:5). Para ello, previamente ha de hacerlo el profesor en apoyo con el tutor, que es el que posee una mayor información del conjunto de la clase. Este momento es de vital importancia pues es el que va a influir en cómo se trabaje la unidad didáctica. Si la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas fuera la escogida durante todo el curso, lo ideal sería que los grupos fueran rotando para que aprendan a su vez a trabajar en equipo con personas diferentes.

Dentro de cada grupo va a haber diferentes roles o cargos que van a ayudar al funcionamiento de la metodología:

1. Portavoz. Va a ser el encargado de comunicarle al profesor qué conclusiones ha extraído cada grupo después de cada una de las sesiones.
2. Secretario. Es el encargado al inicio de cada sesión de recapitular lo tratado anteriormente, a modo de resumen para refrescar la memoria al grupo sobre lo que ya han visto. A su vez es quien se encarga de asegurar el material del equipo.
3. Coordinador. Es el que asigna las tareas y vela por el cumplimiento de las mismas.
4. Comunicador. Es el encargado de comparar la postura de su equipo con la de otros comunicadores de otros equipos, a fin de sacar conclusiones comunes entre grupos.
5. Orador. Es el encargado de realizar la exposición final de ideas acerca de lo aprendido sobre el problema a tratar.

Por contenido curricular, esta propuesta de innovación va dirigida al curso de 3 de la ESO, regido por la LOMLOE. Las actividades diseñadas, siguiendo la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas han sido diseñadas para una ratio de unos 25 alumnos, teniendo en consideración a su vez que no hubiera ningún alumno con necesidades específicas curriculares y de apoyo educativo, pues en ese caso se tendría que contar con un auxiliar que apoyase y realizase un seguimiento, y muy probablemente habría que replantearse la metodología. Sí se tiene en cuenta la presencia de dos alumnos con Trastorno con déficit de atención

e Hiperactividad en una de las clases, pero no es necesario llevar a cabo adaptaciones significativas pues no las requieren a la hora de realizar las actividades.

4. DISCUSIÓN: LAS SESIONES DISEÑADAS DE ABP.

A continuación se detallan las diferentes sesiones de ABP:

SESIÓN 1: LECCIÓN MAGISTRAL SOBRE ORÍGENES Y DESARROLLO DE LAS INDUSTRIAS.

El objetivo de esta sesión es poder situar temporal y espacialmente a los alumnos en el contenido curricular de la materia y del problema que se va a tratar. En esta sesión se comienza a tratar los orígenes en Reino Unido de la Revolución Industrial, cómo se desarrolló con ese paso de los campesinos a las ciudades y se les deja claro que no fue un fenómeno simultáneo que ocurrió a la vez en todas las partes del mundo, sentando las bases para el futuro apartado de las Potencias Industriales y sus Consecuencias a escala global.

En esta sesión los alumnos todavía se sientan tal y como era su distribución anterior en la asignatura o en otras materias, no mencionándoles todavía nada de la dinámica para no distraerles y desconcentrarles de la información que se les está transmitiendo.

Tras la lección se les muestra que toda la información tratada puede ser reforzada y ampliada por una serie de recursos didácticos aportados por el profesor. Un ejemplo de lo anterior es mi perfil de Pinterest, en el que la información está organizada y que los propios alumnos podrían consultar si quisieran, y que adjunto a continuación en el siguiente enlace: bit.ly/3LguICw . A través de este ejemplo sencillo los alumnos tendrían acceso al contenido de la lección junto a diferentes recursos didácticos.

SESIÓN 2: PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA.

Una vez analizadas las posibles consecuencias de la Revolución Industrial y haciendo un repaso esquemático de la anterior sesión, se les plantea a los alumnos el problema de la desigualdad de género, y cómo creen

que en la época las mujeres la sufrían, planteándoles incluso si las consecuencias de aquella época se han podido plasmar en la actualidad.

Llegados a este punto se les pide a los alumnos que se dividan en los 5 grupos, cuyos nombres dirá el profesor en base al sociograma previamente realizado. Una vez explicada la dinámica y las funciones asignadas a cada rol se les pide a los alumnos que decidan cómo prefieren repartirse los roles (Portavoz, Secretario, Coordinador, Comunicador y Orador).

FIGURA 1: *Presentación del profesor*



Fuente: Elaboración Propia

A lo largo de esta lección también se les pide a los alumnos que atiendan a la presentación en Power Point realizada por el profesor y que también se les explica posteriormente que está compartida dentro de uno de los

recursos web de Pinterest, para que tengan un completo acceso a ella en cualquier momento.

Esta sesión junto con la sesión 1 tienen el objetivo de presentarles y plantearles el problema de la desigualdad de género dentro de la sociedad industrial a los alumnos, estableciéndose la primera fase de la metodología del ABP.

SESIÓN 3: CRECIMIENTO URBANO

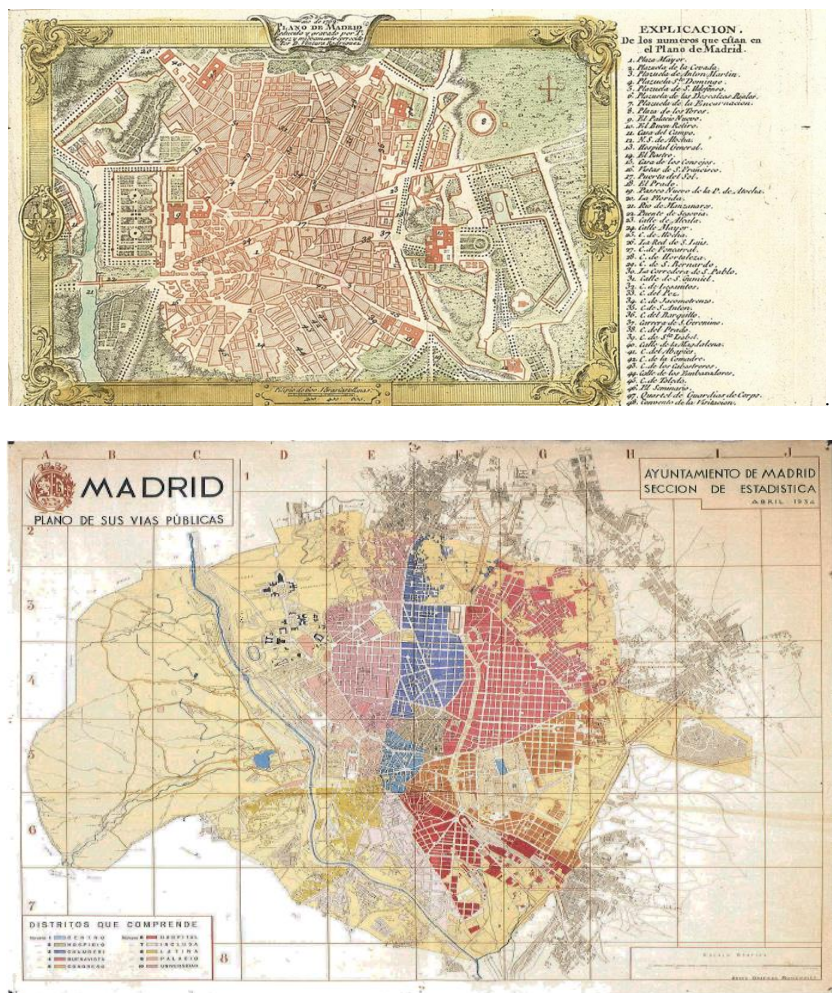
Esta sesión comienza con la recapitulación de la lección anterior. Por un lado, el portavoz de cada grupo es el que se encarga de hablar con el profesor esquemáticamente de los puntos clave que ha tenido en consideración el grupo sobre la anterior sesión. Mientras tanto, los secretarios de cada grupo vuelven a refrescar la memoria a los miembros del grupo haciéndoles un resumen de sus ideas clave y lo visto anteriormente. Los coordinadores se aseguran que el proceso se realiza correctamente y los comunicadores y oradores hacen una recopilación por escrito de ideas clave, con el fin de recopilar toda la información para que posteriormente el primero la compare con los otros grupos llegado el momento y el segundo pueda ir teniendo una idea clara de las ideas grupales que tendrá que exponer al final de las sesiones. Este proceso se realizará al inicio de cada una de las sesiones y el profesor ha de anotar tanto las ideas que le van comunicando para ver cómo están integrando los contenidos curriculares como si se está cumpliendo con la dinámica de la metodología.

En esta sesión comienza el estudio autodirigido, mostrándoles a los alumnos los cambios histórico-geográficos que han mostrado las ciudades a raíz de la Primera Revolución Industrial. Dado que los colegios a los que va dirigida esta innovación didáctica están ubicados en la Comunidad de Madrid, se les pedirá que entre cada grupo comenten diferentes mapas previos y posteriores a la Revolución Industrial (Véase Anexo 2) que el profesor les llevará impresos a clase.

A su vez, como recurso de apoyo, por si esto generase su interés, se les ofrece la posibilidad de consultar diferentes fuentes, incluyendo poder visitar el aula de informática del propio centro para poder ver los mapas en

mayor profundidad. También si el profesor observa que los mapas pueden ser de su interés y que les pueden ayudar en el conocimiento de la lección y a entender cómo los emplazamientos de las fábricas también afectan a la redistribución social, el libro *El mapa Fantasma: La epidemia que cambió la ciencia, las ciudades y el mundo* de Steven Johnson puede ser un recurso estupendo para que entiendan los efectos tanto positivos como negativos de la Revolución Industrial en en el conjunto de la población.

FIGURA 2: Mapas históricos de Madrid



Fuente: Real Academia de la Historia y Ayuntamiento de Madrid.

SESIÓN 4: CLASE MAGISTRAL DEL MOVIMIENTO OBRERO.

Tras la recapitulación de la clase anterior, esta sesión está dedicada a la explicación del movimiento obrero, para que puedan tener más información en profundidad. Para ello el profesor ha de guiarse de diferentes recursos didácticos, como puede ser el material de apoyo del Power Point (Véase Anexo 3). La película de las *Uvas de la Ira* de John Ford, puede servirles también de ejemplo pequeños fragmentos para comprender cuáles eran las consecuencias fatales de las crisis económicas tras las revoluciones industriales y qué suponían para los pequeños agricultores y trabajadores, que en muchas ocasiones se veían obligados a emigrar a las ciudades en busca de unas mejores condiciones de trabajo, aunque luego no siempre las encontraban.

Por otra parte, se les explica que en la siguiente sesión van a realizar una tarea de debate y que vayan pensando en cuáles han podido ser las principales aportaciones de las mujeres trabajadoras al movimiento obrero, contribuyendo a que tengan más información al respecto. Para ello se les aporta diferentes recursos de cara a que tengan preparado el debate y que puedan empezar a prepararlo en sus casas (Véase Anexo 4).

SESIÓN 5: TORMENTA DE IDEAS.

Esta constituye el comienzo de la Fase 3 y la puesta en común de las ideas. Para esta sesión de debate cada grupo va a adoptar un rol diferente:

El Grupo 1 va a tener el rol de empresarios e intelectuales que están en contra de la incorporación de la mujer a las fábricas, teniendo que adoptar sus ideas y defenderlas de una manera ordenada y justificada acorde a la información histórica.

El Grupo 2 va a tener el rol de los obreros que también estaban en contra de la incorporación de las mujeres a las fábricas de trabajo.

El Grupo 3 va a tener el papel de empresarios e intelectuales que estaban a favor de la incorporación de la mujer a las fábricas.

El Grupo 4 van a ser los obreros que estaban a favor de la incorporación de la mujer a las fábricas.

El Grupo 5 va a tener el papel de intermediador del turno de palabra y de recopilación de ideas. Van a ser los encargados de moderar el debate y de ir recabando las diferentes ideas que aparezcan en el debate, para al final de la clase plasmárselas al profesor en un documento que una vez revisado será el que se le envíe a los alumnos para que lo tengan como material de estudio.

SESIÓN 6: APORTACIONES DE LAS MUJERES TRABAJADORAS QUE LUCHAN POR LA IGUALDAD.

En esta sesión, la propuesta de la innovación didáctica es que, para reforzar la sesión anterior, tras la recapitulación, se invite a los alumnos a realizar una lectura compartida, previamente seleccionada por el profesor. En mi caso, pongo como ejemplo una breve lectura de María de Echarri y Teresa Claramunt¹⁸ que ha sido adaptada para que la puedan trabajar los alumnos.

De esta dinámica, lo que se espera es que en primer lugar en cada grupo un miembro lea el primer párrafo, mientras los demás lo escuchan. A continuación, otro miembro, siguiendo preferiblemente el sentido de las agujas del reloj porque tengan un orden, deberá explicar lo que ha leído su compañero y los otros tres integrantes han de encargarse de corregirle o añadir cosas que consideren relevantes de la lectura. Así se repetirá de forma sucesiva hasta que lean la lectura completa. Finalmente, se le entregará al profesor un resumen en un folio de las ideas más relevantes del texto, que serán objeto de evaluación.

SESIÓN 7: SITUACIÓN DEL PROBLEMA COM EL MOVIMIENTO INTERNACIONALISTA.

Esta sesión se les dejará de trabajo propio. Al ser informados de los pasos a seguir, los alumnos saben que en las sesiones 10 y 11 han de presentar su propio “informe” de autoevaluación. Este “informe” realmente es un diagnóstico de cómo han trabajado la unidad y las conclusiones a las que han llegado en relación con el problema. En ese aspecto, se les da total libertad creativa al permitirles un reparto de tareas. Estas

¹⁸ Véase <https://www.pinterest.es/rociosanru/revoluci%C3%B3n-industrial/>

conclusiones las pueden presentar a modo presentación de Power Point, escenificación, diseño de página web... etc. De esta manera, podemos también potenciar su imaginación al permitirles que la propia autoevaluación sea parte de un proceso creativo a la solución de problemas.

A lo largo de esta sesión pueden empezar a dibujar cómo quieren presentar su solución al problema, qué alternativas puede haber y cuál puede ser la mejor forma de comunicárselo al profesor, pero especialmente de transmitir su perspectiva al resto del conjunto de la clase. Al final, han de realizar un informe esquematizado, el cual todos los miembros del grupo deben tener claro de cara a la posterior sesión.

SESIÓN 8: PUZZLE DE ARONSON, PAPEL DE LOS COMUNICADORES.

Esta sesión, nuevamente tras la recapitulación, es una especie de adaptación del Puzzle de Aronson. Es una adaptación puesto que no hay documentos específicos que se les van a entregar a cada grupo de alumnos por parte del profesor, como en la técnica original, sino que los propios alumnos son los que realizaron un documento al final de la lección anterior, siendo cada grupo un experto sobre su propio informe y su propia perspectiva acerca del problema. La puesta en común viene por parte de los comunicadores, que van a ser los que van a ir rotando en cada grupo. Un comunicador de un grupo va a ir rotando a otro, siendo los miembros del otro grupo los que le van a informar sobre su propio documento. Así van a ir rotando sucesivamente hasta volver a su grupo de origen, donde les van a compartir las diferentes ideas de cada uno de los grupos, pudiendo ampliar su punto de vista y dando rienda suelta a la puesta en común de ideas.

Es en esta sesión donde finaliza la puesta en común formalmente de la metodología, que se realiza durante la sesión 5 y la sesión 8.

SESIÓN 9: REVOLUCIÓN INDUSTRIAL Y CAPITALISMO. SITUACIÓN MAPA DE EUROPA. POTENCIAS INDUSTRIALES Y CONSECUENCIAS A ESCALA GLOBAL, CLASSE MAGISTRAL.

En esta sesión se comienza con la lectura por parte del profesor de las principales ideas en general de los grupos, que sacó de los informes que

realizaron los alumnos en la sesión 7. Una vez realizado esto, el docente ha de finalizar la fase 2 del estudio auto dirigido, que ha estado presente en las sesiones 3,6 y 7. En esta sesión, el docente lo que ha de realizar es un reforzamiento de las ideas anteriores y avanzar en la lección.

SESIÓN 10 Y 11: PRESENTACIÓN DE CONCLUSIONES GRUPALES.

En estas sesiones tiene lugar la finalización de la metodología, con la fase 4 que es la autoevaluación. En estas sesiones, dejando la totalidad de del tiempo de las clases, los alumnos exponen cuáles son sus propias conclusiones acerca del problema de la desigualdad de género durante la fase de la Revolución Industrial. Para ello, los alumnos como mencionamos anteriormente tienen libertad creativa para poder exponer sus ideas.

SESIÓN 12: REPASO GENERAL.

En esta clase se haría un repaso general por parte del docente de los contenidos curriculares una vez más, de cara a que los alumnos puedan resolver sus dudas para poder afrontar el examen de la materia exitosamente.

5. CONCLUSIONES Y RESULTADOS

Consultando la legislación, en concreto la LOMLOE, es una adaptación a la legislación y sistema educativo español sobre las competencias recogidas en la Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. Esta propuesta de innovación didáctica logró implementar satisfactoriamente las siguientes competencias clave:

A) Competencia personal, social y de aprender a aprender: Implica la *capacidad de reflexionar sobre uno mismo para auto conocerse, aceptarse y promover un crecimiento personal constante*; gestionar el tiempo y la información eficazmente; colaborar con otros de forma constructiva; mantener la resiliencia; y gestionar el aprendizaje a lo largo de la vida. Incluye también la *capacidad de hacer frente a la incertidumbre y a la complejidad*; adaptarse a los cambios; aprender a gestionar los procesos metacognitivos; identificar conductas contrarias a la convivencia y desarrollar estrategias para abordarla .

B) Competencia ciudadana: contribuye a que alumnos y alumnas puedan ejercer una ciudadanía responsable y participar plenamente en la vida social y cívica, basándose en la comprensión de los conceptos y las estructuras sociales, económicas, jurídicas y políticas, así como en el conocimiento de los acontecimientos mundiales y el compromiso activo con la sostenibilidad y el logro de una ciudadanía mundial.

C) *Competencia emprendedora: busca desarrollar un enfoque vital dirigido a actuar sobre oportunidades e ideas, utilizando los conocimientos específicos necesarios para generar resultados de valor para otras personas.* Aporta estrategias que permiten adaptar la mirada para detectar necesidades y oportunidades; entrenar el pensamiento para analizar y evaluar el entorno, y crear y replantear ideas utilizando la imaginación, la creatividad, el pensamiento estratégico y la reflexión ética, crítica y constructiva dentro de los procesos creativos y de innovación.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Abellán, J. (2015). La reflexión sobre las finalidades de la enseñanza de la Historia. Un estudio de caso en la formación inicial del profesorado en el sistema educativo mexicano (Doctoral dissertation, Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona).
- Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). From teaching to learning—A new paradigm for undergraduate education. *Change: The magazine of higher learning*, 27(6), 12-26.
- Biggs, J. (1999). What the student does: Teaching for enhanced learning. *Higher education research & development*, 18(1), 57-75.
- Bligh, D. A. (2000). What's the use of lectures?: First U.S. edition of the classic work on lecturing. Jossey-Bass
- Boswell, J. (2023). The life of Samuel Johnson, LL.D. the life of Samuel Johnson, LL.D: Vol. IV. Salzwasser-Verlag
- Briones, G. (1993). Evaluación Curricular. Evaluación educacional: SECAB, (31-43).
- Butler, J. P. (2001). El Género en disputa: El feminismo y la subversion de la identidad. Ediciones Paidós Iberica
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado (p. 145). Barcelona: Martínez Roca.
- Cobb, R., & Elder, C. (1993). Formación de la agenda. El caso de la política de los ancianos. *Problemas públicos y agenda de gobierno*, 3, 77-104.

- de Educación y Ciencia, M. (2006). Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la universidad.
- Decreto 65/2022, de 20 de julio del Consejo de Gobierno, por el que se establecen para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.
https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2022/07/26/BOCM20220726-2.PDF
- Díaz Parada, C. A. F. T. (2016). La evaluación curricular: contrastes y similitudes entre los Enfoques técnico-instrumental. La Salle.
- Espinar, S. R. (2013). Fundamentos de la evaluación de la calidad en la Educación Superior. En S. R. Espinar, La evaluación de la calidad en la educación superior (49-64). Síntesis .
- Foucault, M. (2002). Las Palabras y las Cosas: Una Arqueología de las Ciencias Humanas (E. C. Frost, Trad.). Siglo XXI Ediciones.
- Grundy, S. (1994). Producto o praxis del curriculum. Ediciones Morata.
- Jenkins, A., & Healey, M. (2009). Developing the student as a researcher through the curriculum. *Innovations in practice*, 2(1), 3-15.
- Jonassen, D., Davidson, M., Collins, M., Campbell, J., & Haag, B. B. (1995). Constructivism and computer-mediated communication in distance education. *The American Journal of Distance Education*, 9(2), 7–26.
<https://doi.org/10.1080/08923649509526885>
- Kirk, G. (1989). El aumento de la influencia de la administración central en el currículum. En *El currículum básico* (págs. 15-33). Madrid : Paidós.
- Kreber, C. (2005). Reflection on teaching and the scholarship of teaching: Focus on science instructors. *Higher Education*, 50(2), 323–359.
<https://doi.org/10.1007/s10734-004-6360-2>
- Kristeva, J. (1978). *Semiotike: Recherche Pour Une Semanalyse*. French & European Publications.
- Ley Orgánica 3/2007 de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. <https://n9.cl/lq60a>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
<https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- Ley Orgánica 10/2022, de 6 de septiembre, de garantía integral de la libertad sexual. <https://n9.cl/mttap>
- Mayer, R. E. (2004). Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? The case for guided methods of instruction. *The American Psychologist*, 59(1), 14–19. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.14>

- McKeachie, W., & Svinicki, M. (2010). *McKeachie's teaching tips: Strategies, research, and theory for college and university teachers* (13a ed.). CENGAGE Learning Custom Publishing.
- Moreno., H. M. (2008). Fundamentación legal del currículo. En H. M. M., *Hacia un currículo por competencias* (105-125). Ediciones S.E.M.
- Oficina Internacional de la Unesco. (2002). *El Aprendizaje Basado en Problemas en la Formación Inicial de Docentes. Perspectivas*, 123(3).
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129480_spa
- Pineda, I., Renero, L., Silva, Y., Casas, E., Bautista, E., & Bezanilla, J. M. (2009). Utilidad del sociograma como herramienta para el análisis de las interacciones grupales. *Psicología para América Latina*, (16), 0-0.
- Revolución Industrial. (s/f). Pinterest. Recuperado el 9 de septiembre de 2023, de bit.ly/3LguICw
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive science*, 12(2), 257–285. [https://doi.org/10.1016/0364-0213\(88\)90023-7](https://doi.org/10.1016/0364-0213(88)90023-7)
- Wildavsky, A. (1979). *Speaking truth to power. the art and craft of policy analysis*.

LA MÚSICA EN INTERNET Y SU IMPACTO EN MENORES: LA IMPLICACIÓN PARENTAL

PALOMA BRAVO FUENTES

*Grupo de Investigación en Educación Musical
(Facultad de Ciencias de la Educación de Granada)*

1. INTRODUCCIÓN

La música ha sido una parte esencial del desarrollo humano y la expresión cultural a lo largo de la historia. Con el advenimiento de la era digital y la rápida expansión de internet, la forma en que los menores acceden y consumen música ha experimentado una revolución sin precedentes. Plataformas de transmisión, redes sociales y sitios web especializados han brindado a los jóvenes una inmensa variedad de opciones musicales a solo un clic de distancia. Sin embargo, esta facilidad de acceso también ha traído consigo un conjunto de desafíos para los menores y para sus padres.

En la actualidad, es común que los menores pasen una cantidad significativa de tiempo explorando y escuchando música en línea, sin embargo, muchos padres no asumen un papel activo en la proyección de los contenidos que sus hijos consumen. Esta falta de implicación parental puede dar lugar a diversas consecuencias, ya que la música en internet abarca un amplio espectro que va desde canciones con contenido inapropiado o explícito hasta mensajes que pueden influir en la percepción del mundo y en la formación de valores de los menores.

El presente artículo científico tiene como objetivo explorar el impacto que la música consumida por los menores en internet puede tener en su desarrollo psicológico, emocional y social. También se analizará la relevancia de la participación activa de los padres en la supervisión y orientación de la música que sus hijos eligen escuchar en línea. Para ello, se revisarán estudios y datos relevantes que proporcionen una visión

completa de cómo la música en internet afecta a los menores y cómo la falta de implicación parental puede ser un factor determinante en esta experiencia.

Diversos autores han investigado la relación entre la música consumida por menores y su bienestar. Por ejemplo, Johnson y Smith (2020) encontraron que ciertos géneros musicales con contenido violento o sexual pueden estar asociados con un aumento de conductas agresivas y comportamientos de riesgo en adolescentes. Por otro lado, la investigación de González et al. (2019) destacó cómo la participación activa de los padres en la selección de música, así como en conversaciones significativas sobre las letras y mensajes implícitos, puede promover una mayor conciencia crítica y emocional en los menores, fortaleciendo su resiliencia ante posibles influencias negativas.

Además, se abordarán posibles explicaciones detrás de la pasividad parental en este aspecto, incluyendo la falta de conocimiento sobre las plataformas musicales en línea, la dificultad de monitorear el contenido y la creencia de que la música solo cumple un papel recreativo sin consecuencias relevantes. Con base en la evidencia recopilada, se plantearán recomendaciones para empoderar a los padres y fomentar una participación más activa en la selección y discusión de la música que los menores consumen.

En última instancia, este trabajo pretende resaltar la importancia de una mayor conciencia y participación por parte de los padres en la experiencia musical de sus hijos en internet, con el objetivo de promover un entorno musical más seguro y enriquecedor para el desarrollo integral de los menores en la era digital. Al reconocer y abordar conjuntamente los desafíos actuales, podremos garantizar que la música en línea se convierta en una herramienta positiva y constructiva en la vida de los jóvenes, potenciando su crecimiento personal y cultural.

2. OBJETIVOS

El presente estudio tiene como propósito abordar de manera sistemática y exhaustiva la temática relacionada con la música que consumen los menores en internet y la falta de implicación activa de sus padres en

dicha proyección. Para ello, se plantean los siguientes objetivos de investigación:

El objetivo principal consiste en analizar el papel de los padres en la proyección y supervisión de la música que consumen sus hijos menores en internet, y cómo esta implicación (o falta de ella) afecta el desarrollo psicológico, emocional y social de los menores.

Este estudio reviste gran relevancia, ya que la música desempeña un papel significativo en la vida de los menores y puede influir en su desarrollo y bienestar de múltiples formas. La falta de implicación parental en la proyección de los contenidos musicales que los niños y adolescentes consumen en internet puede dejarlos expuestos a mensajes inadecuados o dañinos, además de limitar oportunidades para enriquecer su educación musical y desarrollar una mayor conciencia crítica. Al abordar esta temática, se espera contribuir al debate sobre la importancia de una crianza digital responsable y empoderar a los padres para proteger y guiar a sus hijos hacia una experiencia musical en línea positiva y enriquecedora. Asimismo, los hallazgos de esta investigación pueden sentar las bases para futuras intervenciones educativas y políticas públicas dirigidas a mejorar el bienestar de los menores en el entorno digital.

Finalmente, se pueden definir una serie de objetivos específicos que son los siguientes:

- Identificar el grado de conocimiento y conciencia que los padres tienen sobre los hábitos musicales de sus hijos en plataformas digitales y redes sociales.
- Evaluar la actitud y percepción de los padres hacia la música consumida por sus hijos, incluyendo sus preferencias, géneros y letras.
- Investigar los factores que influyen en la participación activa de los padres en la selección y supervisión de la música que los menores escuchan en línea.
- Analizar la comunicación y el diálogo entre padres e hijos acerca de la música que consumen, identificando las barreras y

facilitadores para discutir temas musicales de forma abierta y constructiva.

3. METODOLOGÍA

La presente investigación se enmarca en un enfoque cualitativo que ha demostrado ser especialmente valioso para explorar en profundidad las experiencias y percepciones de los participantes en contextos sociales y culturales específicos (Denzin y Lincoln, 2018). La elección de la metodología cualitativa permite capturar la complejidad y la subjetividad inherente al papel de los padres en la proyección de la música que consumen sus hijos menores en internet. Mediante el uso de entrevistas semiestructuradas, se busca obtener una perspectiva más holística, enriqueciendo la comprensión del fenómeno en su contexto real (Creswell, 2013).

Según Denzin y Lincoln (2018), la investigación cualitativa se centra en la interpretación y comprensión de los significados que los individuos atribuyen a sus experiencias, lo que resulta particularmente relevante en el contexto de este estudio. Al abordar el tema del papel de los padres en la supervisión musical de sus hijos, es esencial considerar cómo los padres interpretan y comprenden el impacto de la música en el desarrollo de los menores y cómo esta interpretación influye en sus prácticas cotidianas.

La metodología cualitativa también permite la exploración de temas emergentes y no anticipados, lo que es especialmente relevante en un campo en constante evolución como el uso de la música en internet (Creswell, 2013). En este sentido, esta investigación busca capturar nuevas perspectivas y aspectos que podrían enriquecer la comprensión actual del papel de los padres en la selección y supervisión de la música consumida por sus hijos menores.

Además, la elección de las entrevistas semiestructuradas como método de recopilación de datos ofrece flexibilidad para adaptarse a las experiencias únicas de cada familia participante (Bernard, 2018). Las preguntas abiertas permiten que los padres expresen sus opiniones de manera libre y en profundidad, lo que facilita el surgimiento de perspectivas variadas y detalladas sobre el tema. Al mismo tiempo, las preguntas dirigidas aseguran que se aborden aspectos clave relacionados con el

tema de estudio, lo que contribuye a mantener el enfoque de la investigación (Guest, Namey, y Mitchell, 2012).

El diseño cualitativo y la utilización de entrevistas semiestructuradas también facilitan la construcción de una relación cercana y de confianza entre el investigador y los participantes (Creswell, 2013). Esto es esencial para obtener información precisa y honesta de los padres, lo que a su vez contribuye a la validez y fiabilidad de los resultados. Una relación empática y respetuosa permite que los padres se sientan cómodos al compartir sus experiencias y perspectivas, lo que enriquecerá la calidad de los datos recopilados (Denzin y Lincoln, 2018).

El enfoque cualitativo y el uso de entrevistas semiestructuradas proporcionarán una visión profunda y contextualizada del papel de los padres en la proyección de la música que consumen sus hijos menores en internet. La riqueza de datos obtenida a través de esta metodología permitirá una comprensión más completa de las actitudes y prácticas parentales, ofreciendo valiosos aportes para la formulación de recomendaciones y estrategias que promuevan una experiencia musical más segura y enriquecedora para los menores en el entorno digital.

Además de analizar el papel de los familiares en la proyección y supervisión de la música que consumen sus hijos/as en internet, en esta investigación se abordarán posibles explicaciones detrás de la pasividad parental en este aspecto. A través de las entrevistas semiestructuradas, se explorarán las percepciones y actitudes de los familiares hacia la música en línea, así como las barreras que enfrentan al momento de ejercer una proyección musical más activa y consciente. Se tendrán en cuenta los siguientes aspectos seleccionados de la revisión bibliográfica realizada para fundamentar esta investigación.

1) Posible falta de conocimiento de las familias sobre plataformas musicales en línea, lo que puede dificultar su capacidad para supervisar y comprender la naturaleza de los contenidos musicales a los que sus hijos/as están expuestos. La falta de comprensión de cómo funcionan estas plataformas puede llevar a una sensación de desorientación y, en última instancia, a una proyección musical menos activa (Livingstone et al., 2020).

2) Dificultad de monitoreo del contenido, puesto que el cambiante panorama de la música en línea puede presentar un desafío para los progenitores que intentan monitorear de manera constante los contenidos que consumen sus hijos/as. La rápida proliferación de nuevos artistas, géneros musicales y plataformas hace que sea difícil para los padres mantenerse actualizados y conocer el contenido específico de cada canción o video musical. Esta dificultad de monitoreo puede generar una percepción de falta de control y conducir a una actitud más pasiva en la proyección musical (Rideout et al., 2019).

3) Percepción de la música como recreativa sin consecuencias relevantes ya que algunos progenitores pueden considerar que la música en línea es principalmente un medio de entretenimiento y diversión para sus hijos/as. Esta percepción podría llevar a subestimar el impacto que la música puede tener en el desarrollo socioemocional de los menores. La creencia de que la música no tiene consecuencias relevantes puede disminuir la motivación de los tutores/as para involucrarse activamente en la proyección musical y, en su lugar, optar por una actitud más permisiva (North y Hargreaves, 2006).

4) Falta de consciencia sobre los riesgos potenciales ya que otra posible explicación de la pasividad parental en la proyección musical podría ser la falta de consciencia sobre los riesgos asociados con algunos contenidos musicales en línea. Los familiares pueden no estar completamente informados sobre los temas controvertidos o inapropiados que ciertas canciones o videos pueden abordar, lo que puede llevar a una falta de preocupación o supervisión adecuada. La falta de consciencia de los riesgos puede generar una complacencia en la proyección musical (Livingstone y Görzig, 2014).

Al comprender estas posibles explicaciones detrás de la posible pasividad parental en la proyección musical, la investigación buscará proporcionar un panorama más completo y enriquecido sobre los factores que influyen en las prácticas parentales en el entorno musical en línea. Estos hallazgos permitirán desarrollar estrategias y programas de intervención que aborden las barreras y promuevan una mayor implicación y consciencia de los familiares en la proyección musical de sus hijos/as

preadolescentes, con el objetivo de garantizar una experiencia musical segura y enriquecedora en el entorno digital.

3.1. PARTICIPANTES

La muestra de participantes está compuesta por un total de 10 sujetos siendo estos/as el padre, madre o tutor/a legal de niños/as de edades comprendidas entre 9 y 11 años, quienes, a dicha edad, empiezan a utilizar redes sociales y tienen mayor acceso a contenidos musicales en línea (Livingstone y Görzig, 2014). La elección de los niños de 9 a 11 años como participantes en esta investigación es relevante, ya que se considera un período crucial en el desarrollo de sus habilidades cognitivas y emocionales. A medida que los menores exploran y consumen música en internet, la implicación de los padres juega un papel fundamental en la construcción de una experiencia musical positiva y segura (Rideout et al., 2019). El enfoque cualitativo permitirá capturar la complejidad y la subjetividad inherente al papel de los padres en la proyección de la música que consumen sus hijos menores. Mediante entrevistas semiestructuradas, se buscará obtener una perspectiva más holística, enriqueciendo la comprensión de cómo los padres perciben el impacto de la música en el desarrollo psicológico y emocional de sus hijos preadolescentes (Gauntlett, 2018).

Según Livingstone y Görzig (2014), los niños de 9 a 11 años experimentan un rápido aumento en el uso de redes sociales y la exposición a música en línea. Es en este contexto donde el papel de los padres adquiere una relevancia significativa en la selección y supervisión de la música consumida. Por tanto, explorar cómo los padres enfrentan estos desafíos y qué prácticas implementan para proteger a sus hijos de posibles contenidos inapropiados o perjudiciales en internet resulta crucial para promover un entorno musical en línea seguro y enriquecedor.

En resumen, el enfoque cualitativo con entrevistas semiestructuradas permitirá explorar el papel de los padres en la proyección y supervisión de la música que consumen sus hijos de edades entre 9 y 11 años. A través de este diseño de investigación, se obtendrá una visión profunda y contextualizada de las actitudes y prácticas parentales, proporcionando valiosas aportaciones para el desarrollo de estrategias que promuevan

una experiencia musical segura y enriquecedora para los preadolescentes en el entorno digital (Creswell, 2013).

3.2. PROCESO

El proceso de inicia con una revisión la literatura y trabajos previos para conformar la base y sustento sobre la que se construye esta investigación.

A continuación, para llevar a cabo las entrevistas semiestructuradas, se realizó una selección de participantes a través de un muestreo no probabilístico intencional (Creswell, 2013). El muestreo no probabilístico intencional, también conocido como muestreo por juicio o muestreo por conveniencia, es un enfoque de selección de participantes en una investigación que se basa en criterios específicos y deliberados para la elección de la muestra. Aunque este tipo de muestreo no proporciona una base estadística para generalizar los resultados a una población más amplia, tiene utilidades significativas en ciertos contextos de investigación. Por un lado, se considera una opción adecuada cuando el investigador/a tiene restricciones de tiempo, recursos y acceso a la población objetivo. Según Cohen et al. (2011), el muestreo no probabilístico es útil cuando se necesita realizar una investigación rápida y económica, o cuando se estudia una población difícil de alcanzar mediante otros métodos de muestreo. Además, en los estudios cualitativos, donde el objetivo principal es generar teorías y comprender fenómenos complejos, como es el caso, el muestreo no probabilístico intencional puede ser una opción apropiada. Autores como Patton (2002) y Creswell (2013) destacan que este tipo de muestreo permite obtener información rica y detallada de los participantes que cumplan con los criterios específicos requeridos para el estudio.

Por todo lo mencionado en las líneas anteriores, se seleccionaron deliberadamente 10 padres/madres/tutor/a que tuvieran hijos en edades comprendidas entre 9 y 11 años y que fueran usuarios regulares de internet y redes sociales. Se buscó obtener una muestra diversa y representativa en términos de estructura familiar, nivel socioeconómico y hábitos musicales de los preadolescentes.

Por todo lo mencionado, aunque el muestreo no probabilístico intencional puede presentar limitaciones en términos de generalización y representatividad, su utilidad en contextos específicos de investigación lo convierte en una opción valiosa cuando se abordan objetivos particulares y cuando las restricciones del estudio no permiten la utilización de técnicas más rigurosas de muestreo probabilístico.

Antes de llevar a cabo las entrevistas, se proporcionó a los familiares una explicación detallada sobre el propósito de la investigación, la confidencialidad de la información y la voluntariedad de su participación. Se obtuvo el consentimiento informado de todos los participantes.

Se diseñó una guía de entrevistas semiestructuradas que incluía preguntas abiertas y dirigidas relacionadas con el papel de los padres en la proyección y supervisión de la música que consumen sus hijos menores en internet. La guía se basó en los objetivos de investigación y en la revisión de la literatura relevante. Las preguntas se enfocaron en explorar las actitudes de los padres hacia la música en línea, sus prácticas de supervisión y selección musical, así como las experiencias y percepciones de los hijos preadolescentes en este aspecto.

Las entrevistas fueron realizadas individualmente con cada uno de los 10 padres participantes. Se llevaron a cabo en un entorno cómodo y privado, preferiblemente en el hogar de los participantes o en un lugar de su elección. Cada entrevista se grabó con el consentimiento de los padres, para posteriormente transcribir y analizar los datos con mayor precisión y fiabilidad.

Una vez concluidas las entrevistas, se procedió al análisis de datos. Las grabaciones de las entrevistas fueron transcritas en su totalidad para asegurar la precisión en la interpretación de las respuestas. Se utilizó un enfoque de análisis temático para identificar patrones, temas y categorías emergentes en las respuestas de los padres (Braun y Clarke, 2019). Se buscaron conexiones y contrastes entre las experiencias de los padres, y se examinaron los distintos enfoques en la proyección musical de sus hijos preadolescentes.

Una vez identificados los temas y patrones clave, se procedió a la interpretación de los resultados. Se analizó cómo los padres percibían el

impacto de la música en línea en el desarrollo de sus hijos de 9 a 11 años, y qué prácticas implementaban para protegerlos de posibles contenidos inapropiados o perjudiciales. Se consideraron también las percepciones y experiencias de los preadolescentes en relación con la música que consumían y las interacciones con sus padres en este aspecto.

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos a través de las entrevistas semiestructuradas proporcionaron una visión profunda y rica sobre el papel de los padres en la proyección y supervisión de la música que consumen sus hijos preadolescentes en internet. A continuación, se presentan los hallazgos más relevantes:

4.1. ACTITUDES PARENTALES HACIA LA MÚSICA EN LÍNEA

La mayoría de los familiares mostraron una preocupación genuina por la influencia de la música en línea en el desarrollo de sus hijos. Algunos expresaron una percepción positiva de la música como una herramienta para la expresión emocional y la creatividad de sus hijos, mientras que otros manifestaron inquietudes acerca del contenido explícito y potencialmente inapropiado presente en algunas canciones y videos.

4.2. PRÁCTICAS DE SUPERVISIÓN MUSICAL

Se observó una variabilidad significativa en las prácticas de supervisión musical implementadas por los familiares. Algunos padres se involucraban de manera activa en la selección de música para sus hijos, revisando las letras y estableciendo restricciones de contenido en plataformas digitales. Otros, sin embargo, se mostraban menos involucrados y permitían que sus hijos tuvieran mayor autonomía en la elección de la música que consumían.

4.3. COMUNICACIÓN ABIERTA SOBRE MÚSICA

La comunicación entre familiares e hijos/as acerca de la música en línea fue un factor crucial en la proyección musical. Los progenitores que fomentaban una comunicación abierta y sin juicios con sus hijos lograban

comprender mejor sus preferencias musicales y podían brindarles orientación sobre el consumo responsable y crítico de música.

4.4. BARRERAS Y FACILITADORES EN LA PROYECCIÓN MUSICAL

Se identificaron diversas barreras y facilitadores que afectaban el grado de implicación de los familiares en la proyección musical. Entre los facilitadores se encontraba el interés compartido por la música, lo cual fomentaba una mayor interacción y diálogo entre progenitores e hijos/as. Por otro lado, la falta de conocimiento sobre las plataformas musicales en línea y la escasez de tiempo fueron algunas de las barreras que limitaban la supervisión activa.

4.5. ESTRATEGIAS PARENTALES

Los familiares que implementaban estrategias basadas en la educación y el diálogo lograban una mayor conexión con sus hijos/as en torno a la música en línea. De esta manera, utilizan oportunidades de enseñanza para discutir temas relevantes de la música, promoviendo un enfoque más consciente y crítico en el consumo musical de sus hijos/as.

En general, los resultados sugieren que la implicación de los familiares en la proyección musical de sus hijos/as en internet desempeña un papel crucial en el desarrollo de una experiencia musical segura y enriquecedora. Aquellos que adoptaron un enfoque proactivo y comunicativo lograron una mayor influencia en la elección de música de sus hijos/as y promovieron una mayor consciencia sobre los contenidos en línea. Por el contrario, la falta de implicación y comunicación limitaba la capacidad de los familiares para guiar a sus hijos/as hacia una experiencia musical más segura y significativa.

Estos resultados ofrecen valiosos aportes para la formulación de recomendaciones y estrategias dirigidas a empoderar a los familiares en la proyección musical de sus hijos/as. Asimismo, destacan la importancia de una comunicación abierta y respetuosa en la relación entre progenitores e hijos/as en el contexto de la música en línea. Estos hallazgos pueden ser de utilidad para promover una experiencia musical en

internet más positiva y enriquecedora para los niños/as, y para fortalecer la protección de los menores en el entorno digital.

5. CONCLUSIONES

El A partir de los resultados obtenidos en las entrevistas semiestructuradas con 10 familiares de hijos/as de edades entre 9 y 11 años, se han derivado varias conclusiones relevantes sobre el papel de los progenitores en la proyección y supervisión de la música que consumen sus hijos/as menores en internet. Estas conclusiones arrojan luz sobre la importancia de la implicación activa de los padres en la experiencia musical en línea de los niños/as y ofrecen perspectivas fundamentales para promover un ambiente seguro y enriquecedor para los menores.

5.1. LA PROYECCIÓN MUSICAL ES UNA RESPONSABILIDAD COMPARTIDA:

La investigación evidencia que la proyección musical de los hijos/as en internet es una responsabilidad que los familiares asumen de manera diversa y con distintos grados de involucramiento. Aquellos que adoptaron un enfoque activo y comunicativo lograron una mayor influencia en la selección de música de sus hijos y promovieron un mayor discernimiento en el consumo musical en línea. La participación activa de los familiares se mostró fundamental para asegurar que los menores accedan a contenidos apropiados para su edad y desarrollen una actitud crítica hacia la música que consumen (Livingstone y Helsper, 2007).

5.2. LA COMUNICACIÓN ABIERTA FAVORECE UNA EXPERIENCIA MUSICAL POSITIVA

La comunicación abierta y respetuosa entre padres, madres o tutores/as legales con sus respectivos hijos/as emergió como un factor clave en la proyección musical efectiva. Los familiares que promovieron un diálogo fluido sobre la música en línea lograron comprender mejor las preferencias y necesidades musicales de sus hijos/as, lo que facilitó la identificación de posibles riesgos y la implementación de estrategias de protección. La comunicación efectiva también brindó a niños/as la confianza

para compartir sus inquietudes y preguntas sobre la música que consumen (Valkenburg et al., 2013).

5.3. BARRERAS PARA LA PROYECCIÓN MUSICAL ACTIVA:

La investigación identificó diversas barreras que limitaban el grado de implicación de los familiares en la proyección musical de sus hijos/as. Entre ellas, destacan la falta de conocimiento sobre las plataformas musicales en línea, la escasez de tiempo debido a las responsabilidades laborales y familiares, así como la dificultad para mantenerse actualizados sobre las tendencias musicales de sus hijos/as. Estas barreras subrayan la necesidad de proporcionar a los familiares recursos y herramientas para enfrentar los desafíos del entorno digital en relación con la música (Livingstone et al., 2015).

5.4. ESTRATEGIAS PARA UNA PROYECCIÓN MUSICAL POSITIVA:

Los familiares que implementaron estrategias basadas en la educación, la orientación y el establecimiento de límites lograron una mayor conexión con sus hijos/as en torno a la música en línea. La enseñanza sobre contenidos apropiados, el fomento del pensamiento crítico y la participación conjunta en actividades musicales resultaron efectivas para promover una experiencia musical más segura y enriquecedora para los niños/as (Rideout et al., 2019).

En conclusión, la presente investigación destaca la importancia del papel de los familiares en la proyección musical de sus hijos/as en internet. La implicación activa de los padres, madres o tutores/as legales y una comunicación abierta son elementos clave para fomentar una experiencia musical positiva y segura para los menores. La comprensión de las barreras que enfrentan los familiares y la promoción de estrategias efectivas para la proyección musical contribuirán a crear un entorno digital más protegido y enriquecedor para los niños/as en su relación con la música.

6. REFERENCIAS

Bernard, H. R. (2018). *Research Methods in Anthropology: Qualitative and Quantitative Approaches*. Rowman & Littlefield.

- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qual*
- Creswell, J. W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage Publications.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications.
- Gauntlett, D. (2018). *Creative Explorations: New Approaches to Identities and Audiences*. Routledge.
- González, A., López, M., & Ramírez, J. (2019). La influencia de la participación parental en la selección y discusión de música en adolescentes. *Revista de Psicología Educativa*, 25(2), 143-158.
- Guest, G., Namey, E., & Mitchell, M. (2012). *Collecting Qualitative Data: A Field Manual for Applied Research*. Sage Publications.
- Johnson, R., & Smith, E. (2020). Explorando el impacto de géneros musicales explícitos en adolescentes: una revisión de la literatura. *Journal of Youth Studies*, 18(3), 305-320.
- Livingstone, S., & Görzig, A. (2014). When Adolescents Receive Sexual Messages on the Internet: Explaining experiences of risk and harm. *Computers in Human Behavior*, 33, 8-15.
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2015). *Risks and safety for children on the internet: The UK report*. EU Kids Online, London.
- Livingstone, S., Haddon, L., Ólafsson, K., & Görzig, A. (2020). How parents of young children manage digital devices at home: The role of income, education and parental style. *New Media & Society*, 22(4), 695-715.
- Livingstone, S., & Helsper, E. J. (2007). Gradations in digital inclusion: Children, young people and the digital divide. *New Media & Society*, 9(4), 671-696.
- North, A. C., & Hargreaves, D. J. (2006). Music and adolescent identity. *Music Education Research*, 8(2), 195-209. Final del formulario
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Rideout, V., Robb, M. B., & Lauricella, A. R. (2019). *The Common-Sense Census: Media Use by Tweens and Teens*. Common Sense Media.
- Valkenburg, P. M., Krcmar, M., Peeters, A. L., & Marseille, N. M. (2013). Developing a scale to assess three styles of television mediation: "Instructive mediation," "restrictive mediation," and "social coviewing". *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 57(3), 291-310.

EDUCACIÓN MUSICAL Y ACOSO LABORAL: PERCEPCIÓN DOCENTE

ANA MERCEDES VERNIA CARRASCO
Universidad Jaume I

1. INTRODUCCIÓN

El acoso laboral, como parte de la violencia de género en los entornos educativos, nos lleva a una reflexión importante en los espacios de la educación musical. Nuestra hipótesis parte de la falta de apoyo y escucha que perciben las personas que sufren algún tipo de acoso laboral. Nuestra propuesta, de corte cualitativo, recoge información de una pequeña muestra, pero significativa, a través de un cuestionario que fue validado por dos expertos externos. Nuestro objetivo fue poner en evidencia el acoso laboral en los centros educativos donde se imparte educación y formación musical, con la finalidad de abrir una línea de investigación ex profeso para dar respuesta a este colectivo y poder generar herramientas útiles para poder frenar estas situaciones y hacerlas visibles. Además de conocer nueva información que nos pudiera llegar a través del cuestionario facilitado a los participantes.

Los resultados son preocupantes ya que en su mayoría reconocieron haber sufrido algún tipo de acoso laboral, y no fueron atendidos como consideraron. Por otra parte, aunque se pudiera entender que el acoso laboral podría ser solamente ejercido por compañeros y compañeras de trabajo, al tratarse de entornos educativos, algunos participantes manifestaron que el acoso fue ejercido por alumnado o por padres y madres.

Entre las conclusiones, se destaca la necesidad de formación en este ámbito para tomar conciencia, no solo por el equipo directivo y docente, sino por toda la comunidad educativa. La violencia de género, aunque no ha sido el objetivo de este estudio, se muestra como una forma de

acoso laboral común. Entendemos como una situación grave el que las instituciones traten de esconder este tipo de violencia o acoso, poniendo en evidencia la necesidad de seguir investigando en esta línea. La falta de investigación en esta línea, como señala González-Santa Cruz y Ansoleaga (2023), y especialmente en contextos educativos, hace necesario dar un primer paso hacia el conocimiento y percepción del acoso laboral, para poder tomar decisiones y hacer propuestas.

Finalmente, es importante destacar la superación de estas situaciones, que un porcentaje importante deja secuelas, siendo las víctimas las que, en algunos casos deben abandonar o cambiar el espacio laboral, señalando que en muchos casos los acosadores son personas que desempeñan algún cargo en la institución. Como conclusión final, se destaca la agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), y en su cumplimiento, especialmente en el ODS 4 y 5.

2. MARCO TEÓRICO

El marco teórico se ha dividido en diferentes apartados que pone de manifiesto el estado de la cuestión, y la necesidad de abordar en profundidad este tema. Se han recogido trabajos referentes al acoso laboral y al acoso escolar, así como las posibles causas y consecuencias de estos tipos de acciones y actitudes. También se ha dedicado un apartado a la música y las emociones, entendiéndose la posibilidad de que en contextos donde se desarrolla la educación musical, también se producen este tipo de situaciones desagradables.

2.1. ACOSO LABORAL O MOBBING

El acoso laboral o mobbing abarca todas las acciones de acoso psicológico o moral que se producen en el entorno laboral. Entre las causas, que pueden ser físicas o culturales, y que no están relacionadas con las tareas laborales, se desprende el género, edad, orientación sexual, ideología política, religión, etc. En el siguiente listado, se apuntan algunas de ellas (Perito Judicial Group, s.d.):

- Intimidaciones

- Vejaciones
- Degradaciones
- Insultos
- Amenazas
- Humillaciones
- Aislamiento
- Rumores falsos

Uno de los temas recurrentes en investigación está siendo el acoso laboral o mobbing. Como señala García Sandoval (2022), esta situación se produce más de lo que se cree, asumiéndose como situaciones normalizadas si visibilizar las consecuencias. Produciéndose, por una parte, el desconocimiento legal, y, por otra parte, quien lo sufre normaliza la situación por ser parte de su personalidad o por no poder hacer nada ya que se encuentra en desventaja respecto a sus agresores.

En su tesis doctoral Tovar Moncada (2022), aborda los problemas del acoso laboral y su relación con la calidad de vida en los contextos universitarios de enfermería en su perspectiva social, cultural y económica. Esta autora vertebra los Objetivos de Desarrollo Sostenible a través del mobbing o acoso laboral y la calidad de vida atendiendo a las Capacidades Humanas de Martha Nussbaum.

De acuerdo con Manrique Torres (2019), los riesgos psicosociales emergentes todavía no son percibidos por las organizaciones, además de un vacío empírico. Esta autora subraya que la satisfacción laboral de los trabajadores afecta su motivación laboral, la calidad de trabajo y el desgaste emocional. Por tanto, se puede decir que la prevención del acoso laboral mejora, además de la calidad de vida, la satisfacción con uno mismo.

En la línea del acoso en contextos de educación, Aguilera Luque (2021) analiza el acoso en el trabajo y sus relaciones con diversas variables relacionadas con la persona, las interacciones en el entorno de trabajo y el comportamiento organizacional, destacando la relevante incidencia del acoso psicológico. Su objetivo principal fue la búsqueda de información para poder ayudar a las organizaciones a una mejor gestión en materia de acoso laboral.

El instituto Superior de Estudios Sociales y Sociosanitarios (ISES, s.d.) muestra en datos que el 15% de trabajadores sufre acoso laboral, siendo las principales víctimas las mujeres entre 35 y 55 años. Estos datos son de España, mientras que en la Unión Europea se sitúa en el 9%. Otro dato preocupante es que un 70% de las personas que practican este tipo de acoso son hombres. Aunque ha crecido el número de demandas, todavía es difícil demostrar. Por este motivo se considera necesaria mucha más investigación al respecto.

2.2. ACOSO LABORAL VS ACOSO ESCOLAR

Para relacionar el acoso escolar con el laboral, este se define por Olwues (1993), uno de los primeros en abordar esta temática, como acciones violentas, físicas, verbales o psicológicas ejecutadas por una o varias personas en grupo y por un periodo de tiempo prolongado

Los proyectos artísticos, como señalan Marande Perrin y Vernia Carrasco (2022), pueden ser una herramienta de detección, prevención y concienciación del bullying, relacionando el tema del acoso escolar con las repercusiones positivas o negativas que puede tener en relación con el acoso laboral. Estas autoras destacan que los proyectos artísticos, por su versatilidad, permiten implicar a los diferentes agentes educativos, fomentando actitudes y valores positivos. Entre sus conclusiones, se subraya que los adultos deben ser ejemplos o modelos de comportamientos, y que el arte en los entornos educativos puede ser una herramienta y estrategia para fomentar la educación respecto a la solución de problemas escolares y para su transformación, sin perder los objetivos curriculares. En este sentido, se considera que el arte también puede comportarse como estrategia para solucionar conflictos en adultos y en contextos laborales.

El acoso laboral en el ámbito educativo tiene su consecuencia directa en el trato del acoso escolar. En este sentido Alzate (2021) considera que los centros educativos, cuya misión es formar a personas dentro de los estándares normalizado, es complicado cuando hay docentes que sufren mobbing:

Es duro para un profesional de la pedagogía y el conocimiento aceptar que viene siendo víctima de acoso laboral por sus iguales o por un superior o subordinado y esto lleva a que se sienta impotente y le genere más temor a expresarlo (Alzate, 2021, p. 28).

La disminución de la autoestima provocada por el mobbing, explica Alzate (2021) incide en el deterioro de la actividad docente, afectando negativamente también a la comunicación o la confianza. Este autor subraya algunas acciones que se manifiestan en este tipo de acoso como:

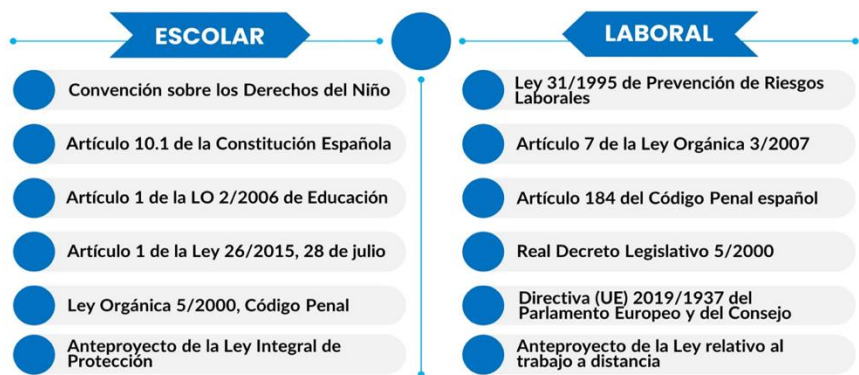
Términos de intolerancia; irrespeto; desconocimiento y trasgresión a la autonomía y libertad del otro, en su manera de pensar y actuar; el chantaje; la burla sistemática; el hostigamiento; el ensañamiento en contra de la honra y dignidad de la persona; la descalificación y el ascoso, entre otras modalidades no pedagógicas que se gestan en la escuela (Alzate, 2021, p. 27).

Según el boletín de noticias de Redacción Médica (s.d.), los problemas de salud mental generados por el acoso escolar o bullying, pueden incrementarse en la edad adulta sufriendo acoso laboral o mobbing. En este artículo se advierte, en opinión de la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Oficina Internacional del Trabajo (OIT), que el acoso laboral se manifiesta a través de compartimientos que se repiten y se mantienen en el tiempo como la humillación, venganza y crueldad, considerándose como una epidemia silenciosa.

En la siguiente figura se recoge normativa para apaliar el acoso:

Como puede apreciarse en la figura 1, hay una preocupación por el acoso, sea cual sea el ámbito de desarrollo y una clara necesidad de frenarlo y penalizarlo con leyes y decretos. No obstante, las cifras siguen creciendo según datos de (Peraíta), Siete de cada 10 niños sufren todos los días algún tipo de acoso o ciberacoso en España. Este dato sitúa a nuestro país, según la Organización Mundial de la Salud (OMS) como uno de los países europeos con mayor incidencia de bullying.

FIGURA 1: Normativas para paliar el acoso



Fuente: LISA INSTITUTE (s.d.)

Respecto al acoso laboral, Carrizosa (2023) apunta, citando a la Asociación contra el Acoso Psicológico y Moral en el Trabajo, que el 15% de los trabajadores en España sufren acoso laboral. En este mismo artículo, la autora hace referencia a la plataforma MiCVideal, cuyos datos son, por una parte, que el 52% de los casos el acoso lo ejerce un compañero, mientras que el 33% de las situaciones en las que el abusador es un superior. Como podemos observar, son aportaciones recientes, concretamente de 2023, por tanto, se pueden considerar datos actualizados que demuestran que, a pesar de tener legislación y preocupación por el acoso, las medidas no parece que estén funcionando, al menos en España, donde el incremento es mayor que en muchos otros países.

2.3. CAUSAS Y CONSECUENCIAS

No es de extrañar que el exponencial crecimiento del acoso laboral a nivel mundial, atraiga las miradas preocupantes de la OMS y la OIT (Canteros, 2022). Este autor, respecto a las características de la violencia y el acoso laboral, comparte una serie de indicadores que pueden ser puestos en alerta:

-Indicadores de violencia y acoso laboral de características psicológicas:

- Conductas de abuso de autoridad: Las que se presentan con actitudes despóticas y prepotentes, con gritos, malos tratos, sembrar el miedo, las intimidaciones, las amenazas, los chantajes y la hostilidad.
- Acciones de discriminación: por embarazo, edad, discapacidad, apariencia física, creencias personales u orientación sexual y problemas de salud.
- Conductas humillantes al estilo de: burlas directas o a las espaldas del otro, poniendo apodosos hirientes, exhibir errores laborales en público, darse crédito por el trabajo de otro.
- Conductas descalificadoras del otro, como ser: sembrar dudas sobre el trabajo o intencionalidad de los otros, criticar permanentemente sin fundamentos, menospreciar al otro, culparlo por errores de otros.
- Acciones que tiendan a ignorar al otro: no pasándole mensajes o información o hacer de manera equivocada anulando las ideas de los otros, descartándolas sin analizar, impidiendo que los otros se expresen.
- Acciones que sean injustas, por ejemplo: bajo o nulo reconocimiento por las labores que se realizan, diferencias de trato.

Indicadores de violencia y acoso laboral de características sexuales:

- Comportamientos de contenido sexual que incluyen: chistes, piropos, llamadas telefónicas o mensajes con invitaciones sexuales directas o sutiles.
- Manoseos, tocamientos, exhibir contenido sexista o pornográfico y comentarios ofensivos.
- -Indicadores de violencia física
- Agresiones no accidentales en el cuerpo de la víctima a través de la fuerza física (golpes, empujones) o a través de algún objeto.

- Restringir movimientos, encerrar o aislar físicamente a las personas de su medio laboral habitual es considerado violencia física. (p.55).

Otra forma o manera de citar el acoso, como señalan Valenzuela García y Sánchez Benítez (2022) es el *stalking* palabra inglesa del verbo to stalk, que significa de acuerdo con el Oxford English Dictionary “acosar o perseguir a una persona sin su consentimiento, de manera obsesiva y generalmente amenazante durante un período prolongado de tiempo.

Aunque el *stalking* no es el objetivo de este trabajo, si lo es las consecuencias que puede probar como las del tipo psicológicas (ansiedad, miedo, depresión, etc.) así como bajar el rendimiento académico o laboral. Y, por otra parte, como estos miedos influyen en no denunciar, como la inseguridad a no ser creído, falta de pruebas o que la situación no se considerada de gravedad.

En las conclusiones de su trabajo Gomez Rodriguez, (2017) manifiesta los conflictos que aparecen a raíz del acoso laborales, por una parte, conflictos interpersonales, y por otra parte, las relaciones negativas entre compañeros, que inciden en el bienestar y en la salud. La jerarquía estructural que se establece por ejemplo modelos universitarios es más susceptible de producir acoso psicológico en el trabajo.

En este estudio se demuestra que el personal académico es el que más sufre el acoso, especialmente en aquellos que destacan más en su formación o desempeño. Por otra parte, el género masculino se destaca como acosador preferente. Este autor resalta la necesidad investigar en esta línea con el objetivo de poder diseñar medidas adecuadas para su prevención y sanción, en caso necesario.

En el cumplimiento de la agenda 2030 y la implementación de los ODS, Rodríguez-Del Pino y Aguado-Hernández (2023) estiman el desarrollo sostenible como una necesidad, y por esta razón consideran necesario proponer estrategias y actuaciones vinculadas a las diferentes organizaciones a través de la formación. En este sentido, introducen en una de las asignaturas del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos los ODS para contribuir a la formación integral, así como mejorar los conocimientos en el medio socialvídeo proporciona una manera eficaz

para ayudarlo a demostrar el punto. Cuando haga clic en Vídeo en línea, puede pegar el código para insertar del vídeo que desea agregar.

2.4. MÚSICA Y EMOCIONES

Se podría entender que, en los ámbitos y contextos de la educación musical, no se produce ningún tipo de acoso, ya sea laboral o escolar, pensando en que la música es una herramienta para trabajar las emociones, y la educación emocional se ve mejorada por la práctica musical. Trabajos como el de Fusté Forné (2022), cuyo trabajo destacó la utilización de la música contra el bullying, para reducir la agresividad, así como mejorar las interacciones y convivencia. Entre sus conclusiones, esta autora destaca la comprensión musical como herramienta para la prevención del acoso escolar, subrayando que la relación entre música y emoción para fortalecer valores de convivencia y cohesión.

De la misma forma, Marande Perrin y Vernia Carrasco (2022), a través de un proyecto musical, demuestran el potencial de la música en especial y los proyectos artísticos en general, para la concienciación y prevención del bullying. En este trabajo, además se propone una asignatura optativa para la educación primaria, con el objetivo no solo de influir positivamente al alumnado sino también al profesorado, poniendo en valor la necesidad formativa de docentes y discentes.

En la investigación llevada a cabo por Pastor Torres y Vernia Carrasco (2022), cuya finalidad fue conseguir empoderar al alumnado para que tomaran un rol de defensor ante el acoso escolar, se utilizó la música en relación con las emociones. Aunque este trabajo se focalizó a algunas de las letras de determinadas canciones o estilo musical, se destacaron los beneficios de la música frente a determinados problemas sociales, especialmente en centros educativos.

La educación emocional, señalan Sarfson-Gleizer y Vernia Carrasco (2022), sigue con más importancia si cabe, en los entornos educativos, por este motivo, se considera relevante las competencias sociales y personales de los docentes. En relación con la música, estas autoras destacan los beneficios de la música, por el simple hecho de escucharla, enfatizando la expresión corporal en el ámbito de la didáctica de la expresión

musical y las competencias que son mejoradas por el efecto de la música, especialmente destacando la empatía, la capacidad, comunicativa y creativa, el liderazgo.

3. METODOLOGÍA

El Cuestionario, como instrumento de investigación, se utiliza preferentemente en investigaciones dentro del campo de las ciencias sociales, y de corte cualitativo (Osorio Rojas, 1998).

3.1. HERRAMIENTAS

Se utilizó un cuestionario mixto de preguntas abiertas y cerradas (ver anexo I) elaborado en base al trabajo ya realizado de González-Santa Cruz y Ansoleaga (2023) y Aravena (2019).

La muestra de $n=20$ con una edad comprendida entre los 29 y 61 años. Desempeñan la labor docente entre la universidad, la escuela de música, conservatorios elementales, profesionales y superiores. 12 género femenino y 8 género masculino

Las asignaturas que imparten se reparten entre el canto, didáctica de la música, instrumento, música e historia del arte, pedagogía y lenguaje musical.

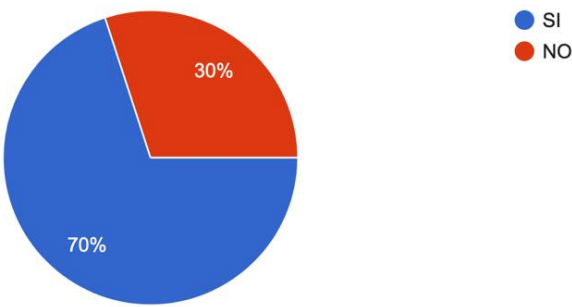
4. RESULTADOS

La siguiente figura muestra el elevado porcentaje respecto a sufrir acoso laboral. Destacando el dato que solo hubo un caso femenino que no sufrió acoso laboral, el resto de participantes que no sufrieron acoso laboral fueron hombre.

FIGURA 2: *sufrir acoso laboral*

¿Has sufrido alguna vez acoso laboral?

20 respuestas

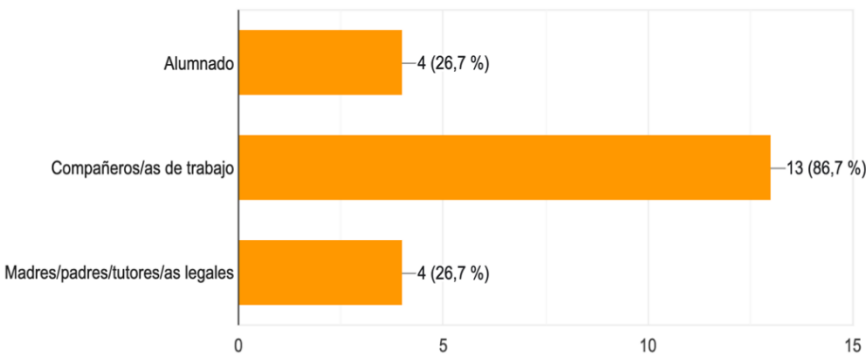


Un dato que puede resultar preocupante dentro de esta mala praxis es que el alumnado, también ejerza acoso contra su profesorado, como aparece en la siguiente figura:

FIGURA 3: *perfil del acosador*

Si ha respondido afirmativamente a la pregunta anterior conteste: ¿Quién te ha acosado?

15 respuestas

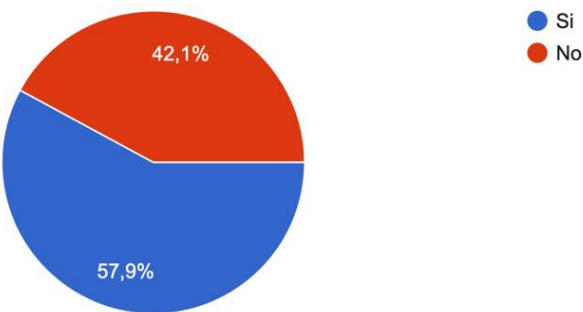


La figura 3 manifiesta el elevado porcentaje existente entre los participantes que no comunicaron y/o denunciaron el acoso a nadie.

FIGURA 4: comunicar o denunciar el acoso

¿Lo has comunicado/denunciado a alguien?

19 respuestas



La figura anterior, nos puede llevar a diferentes reflexiones, entre las que se barajan la posibilidad del miedo a las consecuencias que se puedan generar de denunciar o visibilizar la situación de acoso como ya señala Canteros (2022).

En la tabla 1 se puede observar la escasa o nula acción tomada por quienes tuvieron conocimiento del acoso, notando que el apoyo psicológico es prácticamente inexistente.

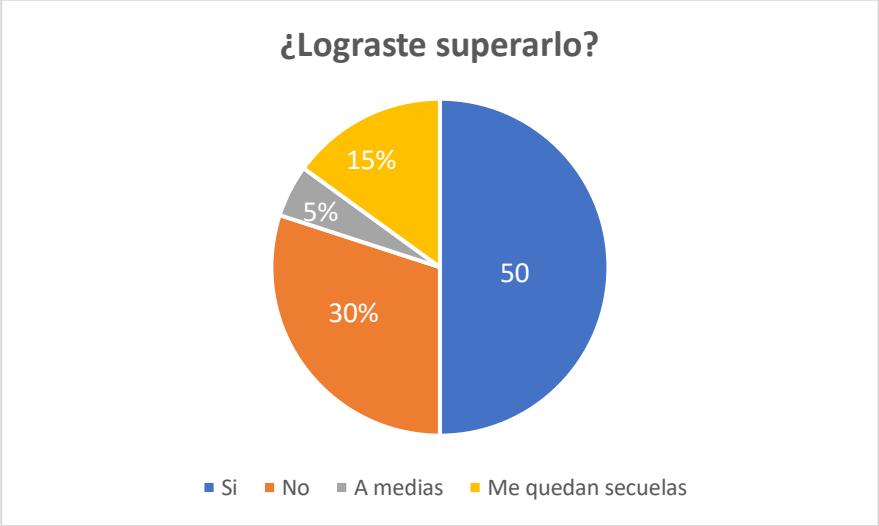
TABLA 1: apoyo o ayuda recibida

¿Qué tipo de ayuda/apoyo has recibido?
Ningún apoyo
Se hizo una investigación
Ninguna
Ninguna
Ninguna
Expulsión del alumno dos semanas
Nada

Denuncié a género de DGE solo me dieron días de licencia, pero volví a trabajar y sigue todo igual
Ninguna
Apoyo psicológico
ninguno
Ninguna
Seguimiento desde comisión de convivencia y Conselleria (por la de los padres); aviso de que denunciaría a los acosadores (compañeros)
Ninguno
No he sufrido acoso.
Tant per l'equip de gestió com per la junta es va parlar en la família per aclarir-,ho. Vaig tindre recolsament
No lo he solicitado
No ha sido necesaria
ninguna
No he tenido necesidad

La figura 5 muestra el porcentaje de superación del acoso, observando que es preocupante respecto a las secuelas. No se observó ninguna relación entre superación y género.

FIGURA 5: superación de la situación provocada por el acoso



En cuanto a los comentarios libres, espacio en el cuestionario para que los participantes pudieran añadir alguna cuestión que consideraran relevante, como se puede observar en la siguiente tabla, se pueden plantear dos líneas o debates por una parte las responsabilidades de las instituciones, y por otra parte, la impunidad de los agresores.

TABLA 2: *comentarios libres*

Añade un breve comentario si lo deseas
Considero que las instituciones intentan esconder este tipo de agresiones
Tras sufrir acoso, tuve que abandonar el centro
Es la propia Dirección la que lo ejerce
Los abusos de poder por parte de equipos directivos están a la orden del día.
Me decepciona cómo las personas que ejercen violencia de género no les hagan nada y están protegidos por el estado
Los catedráticos tienen demasiado poder y ejercen presiones a sus anchas ya que son posible tribunal de los interinos.
Mi Salud se resiente con el acoso.

En la figura 6 se puede observar como el porcentaje de espectadores es bajo, contrariamente a lo que pudiera esperar, teniendo en cuenta el alto porcentaje de mobbing existente según García Sandoval (2022)

FIGURA 6: *presenciar acoso*



El escaso número de respuesta respecto a las acciones del observador se corresponde con el bajo porcentaje de participantes que dicen haber visto algún caso de acoso laboral.

TABLA 3: *respuesta o reacción del observador*

Enfrentarme al acosador
Denunciar ante la dirección y la inspección
Ninguna
Intervenir
No puedes reaccionar

La siguiente figura, se entiende como un dato relevante, puesto que según Peralta (2004), es importante desarrollar estrategias de afrontamiento y empoderamiento para las personas acosadas, no obstante, empoderar a la víctima, como opina los participantes, no minimiza ni el daño ni la responsabilidad del acosador. Por tanto, y como se pudiera pensar, si la víctima se empodera, parece que no hay agresor ni agresión, en cambio los participantes, son contrariamente contundentes en esta afirmación. Solo un participante, de género masculino manifiesta que, si no hay víctima, no hay agresor.

FIGURA 7: *consideración respecto al empoderamiento de la víctima*

¿Considera que sin víctima no hay agresor? Es decir, si la víctima se empodera y frena al agresor, el delito desaparece.
20 respuestas

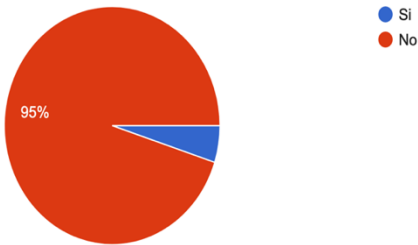


TABLA 4: comentarios libres

Aunque la víctima lo supere y se empoder, no por ello la agresión es menor
Es mucho más complicado que todo eso porque a veces el acoso puede ser muy sutil y adoptar formas muy difíciles de detectar y enfrentar
No creo. El agresor tiene una raíces profundas, que en el caso del profesorado ni siquiera es consciente muchas veces del delito que comete.
Cuando las jerarquías están establecidas es muy complicado revertir el acoso.
Creo que no desaparece porque el agresor por más denuncia que tenga.. está protegido por el estado y sigue haciendo de las suyas
La agresión está aunque la víctima no se entere.
Crec que és una bona iniciativa la que presentés. Jo porte anys al món de les escoles de música i en més d'una ocasió he tingut problemes. A l'inici he exposat que en les famílies però al llarg de tant de temps les he viscut tant per part de diferents equips de gestió o juntes com per part de famílies. [Creo que es una buena iniciativa la que presentara. Yo llevo años en el mundo de las escuelas de música y en más de una ocasión he tenido problemas. Al inicio he expuesto que en las familias, pero a lo largo de tanto tiempo las he vivido tanto por parte de distintos equipos de gestión o juntas como por parte de familias]

Como resumen de los resultados, atendiendo a los datos, sigue habiendo un número exageradamente mayor de acosadores de género masculino. También es muy preocupante que el acoso laboral se ejerza en algunos casos por parte de alumnado, esta práctica que combina bullying y mobbing, justifica la relación entre estas malas praxis y la necesidad de una educación para los discentes y una formación para los docentes. Aunque no fue el objetivo conocer el porqué de no denunciar o comunicar el sufrimiento de acoso, se pone en valor otra necesidad que es el empoderamiento de la víctima sin eximir de culpa a quien ejerce el acoso. También es necesario poner de manifiesto la falta de implicación de las instituciones o en su defecto el protocolo que se debe seguir en caso de que los acosadores sean el propio equipo directivo, porque, en este sentido quién debería aplicar el protocolo, esta es una cuestión que no hemos podido ni averiguar ni resolver, excepto en la legislación general citada en la figura 1. En cuanto a la superación de las posibles secuelas que deja el sufrir acoso, sabemos que en los centros educativos existe la figura del profesorado de Pedagogía Terapeuta (PT) suele gestionar las situaciones de estas tipologías. En las universidades cuentan con unidades de atención a la diversidad, en los conservatorios se introdujo la figura de coordinación de igualdad y convivencia, dejando este apartado

vacío en las escuelas de música. Por tanto, se desprende, por una parte, que hay una figura que se ocupa de estos procesos en el alumnado, pero no existe una atención para el docente, excepto en la universidad, lo que podría explicar este porcentaje considerable en la no superación o en las secuelas que siguen persistiendo. No sorprende el bajo porcentaje de observadores de acoso, ya que todavía en estos centros educativos, parece que no hay una identificación clara, aunque este aspecto no fue objetivo de este trabajo, así mismo, deja a reflexión que entre las personas que sí afirmaron haber observado algún tipo de acoso, no reaccionaran, no hicieran nada. Sin embargo, se pone en valor que, aunque haya empoderamiento de la víctima, no por ello desaparece la agresión.

5. CONCLUSIONES

Las conclusiones a partir de los resultados son preocupantes, ya que en su mayoría reconocieron haber sufrido algún tipo de acoso laboral, y no fueron atendidos como consideraron. Por otra parte, aunque se pudiera entender que el acoso laboral podría ser solamente ejercido por compañeros y compañeras de trabajo, al tratarse de entornos educativos, algunos participantes manifestaron que el acoso fue ejercido por alumnado o por padres y madres.

El no encontrar documentos que manifiestan científicamente el acoso sufrido en entornos laborales, por parte de alumnado, padre madre o tutores, pone de manifiesto la escasa investigación al respecto y la falta de denuncias o comunicación por parte no solo de las víctimas, sino también de las instituciones. Así como la falta de apoyo psicológico real, aunque pueda existir dentro de los protocolos de las instituciones.

Se destaca la necesidad de formación en este ámbito para tomar conciencia, no solo por el equipo directivo y docente, sino por toda la comunidad educativa. La violencia de género, aunque no ha sido el objetivo de este estudio, se muestra como una forma de acoso laboral común. Entendemos como una situación grave el que las instituciones traten de esconder este tipo de situaciones, poniendo en evidencia la necesidad de seguir investigando en esta línea. Finalmente, es importante destacar la superación de estas situaciones, que un porcentaje importante deja secuelas,

siendo las víctimas las que, en algunos casos deben abandonar o cambiar el espacio laboral, señalando que en muchos casos los acosadores son personas que desempeñan algún cargo en la institución. Como conclusión final, se destaca la agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), y en su cumplimiento, especialmente en el ODS 4 y 5

Como recomienda Peralta (2004), es necesario completar el acoso laboral desde una mirada cultural, para facilitar la expresión y la implicación en los entornos y contextos de trabajo en la realidad actual.

Finalizando, solo señalar que la educación musical, aunque pueda considerarse una buena herramienta para empoderar a las víctimas de acoso y concienciar a los maltratadores o agresores, sigue siendo importante la formación docente, discente y de las familias. Como especialista de música, se considera que la educación musical debe estar impartida por especialistas de igual manera que la terapia debe ser desarrollada por especialistas, por tanto, es necesario avanzar en este campo y con equipos interdisciplinarios.

8. REFERENCIAS

- Aguilera Luque, Ana M^a. (2021). El mobbing: un estudio en el sector educativo español. *Multidisciplinary Business Review*, 14(2), 14-25.
<https://doi.org/10.35692/07183992.14.2.3>
- Alzate, Nevardo A. (2021). El acoso laboral dentro de la profesión docente en maestros pertenecientes a diez instituciones educativas de Medellín, Tesis de Maestría. Colombia: Universidad de San Buenaventura Colombia.
<https://bibliotecadigital.usb.edu.co/entities/publication/81441126-f6c3-4f70-b879-39fcf3aed107>
- Aravena Felipe (2019) Destructive Leadership Behavior: An Exploratory Study in Chile, *Leadership and Policy in Schools*, 18:1, 83-96,
<https://doi.org/10.1080/15700763.2017.1384501>
- Canteros German R. (2022). El fenómeno de la violencia y el acoso laboral: una mirada integral. *Revista De Ciencias Empresariales*. Universidad Blas Pascal, (7(2022), 51-59. [https://doi.org/10.37767/2468-9785\(2022\)004](https://doi.org/10.37767/2468-9785(2022)004)
- Carrizosa, Susana (2023). Qué hacer si sufre acoso laboral. Periódico El País.
<https://elpais.com/economia/negocios/2023-03-22/que-hacer-si-sufre-acoso-laboral.html>

- Fusté Forné, María. (2022). Música vs bullying: el poder de la música desde el primer ciclo de la educación infantil. *Revista Infancia, Educación Y Aprendizaje*, 8(1), 1–8. <https://doi.org/10.22370/ieya.2022.8.1.2409>
- García Sandoval, Beatriz M. (2022). El acoso laboral en el ámbito educativo, una manifestación violenta disfrazada de interacción social. *Violencias*, 83. En *Violencias: marcos de análisis desde los contextos educativo, laboral, cultural y de la comunicación* Norma Gutiérrez y Ángel Román Gutiérrez (Coord.) <https://goo.su/zmTA>
- Gómez Rodríguez, Juan Manuel. (2017). El acoso laboral en la universidad una perspectiva comparada entre Colombia, España y México*. *Revista Jurídica Derecho*, 6(7), 63-81. Recuperado en 06 de julio de 2023, de <https://goo.su/lM24>
- González-Santa Cruz, Andrés y Ansoleaga, Elisa (2023). Validación de la Escala de Liderazgo Destructivo y del Cuestionario de Conductas Negativas-Revisado en Chile. *Psykhé*. <https://horizonteenfermeria.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/27999/51275>
- Marande Perrin, Gislaine y Vernia Carrasco, Ana M. (2022). Arte contra el bullying: Una experiencia y una propuesta de asignatura optativa en educación primaria. *ARTSEDUCA*, (34), 205-218. <https://doi.org/10.6035/artseduca.6430>
- LISA INSTITUTE (s.d.) Acoso escolar y acoso laboral: formación y normativa. <https://www.lisainstitute.com/blogs/blog/acoso-escolar-laboral-formacion-normativa>
- Manrique Torres, Adriana M. (2019). Acoso laboral (mobbing): Riesgo psicosocial emergente invisible. *Revista Interamericana de Psicología Ocupacional*, 38(2), 127-137. <http://revista.cincel.com.co/index.php/RPO/article/view/247/pdf>
- Olweus, Dan (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Blackwell. <https://doi.org/10.1002/pits.10114>
- Osorio Rojas, Ricardo A. (1998). La metodología del cuestionario. *La sociología en sus escenarios*, (1). <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ceo/article/view/1498>
- Pastor Torres, Aina y Vernia Carrasco, Ana M. (2022). Prevención del acoso escolar a través de la creación y composición de letras de canciones. <https://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/200239>
- Peraíta, Laura (2023). Acoso escolar: Así saben las víctimas que siempre hay una salida. *Periódico ABC*. <https://goo.su/BxANPS>

Peralta, Mana Claudia. (2004). El acoso laboral - mobbing- perspectiva psicológica. Revista de Estudios Sociales, (18), 111-122.
<http://www.scielo.org.co/pdf/res/n18/n18a12.pdf>

Perito Judicial Group (s.d.). Qué es el Mobbing Laboral y cómo demostrarlo con un Informe Pericial. <https://peritojudicial.com/mobbing-laboral/>

Redacción Médica (2019). El 'bullying' aumenta el riesgo de padecer acoso laboral en el futuro. <https://goo.su/GVcCpbn>

Rodríguez-Del Pino, Juan Antonio y Aguado-Hernández, Juli Antoni (2023). Las auditorías sociolaborales para un mundo cada vez más global-local. Objetivos de Desarrollo Sostenible, beneficios, aportaciones y dificultades . Lan Harremanak - Revista De Relaciones Laborales. <https://doi.org/10.1387/lan-harremanak.24127>

Vernia Carrasco, Ana M., y Sarfson-Gleizer, Susana (2022). La educación musical en los futuros docentes: competencias y beneficios para todas las edades. <https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/202607/80914.pdf?sequence=1>

Valenzuela García, Noelia V. y Sánchez Benítez, Cristian (2022). El acoso invisibilizado sobre la población femenina universitaria andaluza. Victimización, secuelas y reacción. Revista Española de Investigación Criminológica: REIC, 20(2), 2. <https://doi.org/10.46381/reic.v20i2.647>

Tovar Moncada, M. del Carmen. (2022). Mobbing y el Enfoque de las capacidades de Martha Nussbaum en académicas universitarias de enfermería. <https://goo.su/buh7>

ANEXO I: CUESTIONARIO

Edad
Nivel educativo donde trabaja
SEXO
Materia/as-Asignatura/as que imparte
Has sufrido alguna vez acoso laboral?
Si ha respondido afirmativamente a la pregunta anterior conteste: ¿Quién te ha acosado?
¿Lo has comunicado/denunciado a alguien?
¿Qué tipo de ayuda/apoyo has recibido?
¿Lograste superarlo?
Añade un breve comentario si lo deseas
¿Ha sido espectador de algún caso de acoso laboral?
Si ha respondido afirmativamente a la pregunta anterior conteste: ¿Cuál fue su reacción?
¿Considera que sin víctima no hay agresor? Es decir, si la víctima se empodera y frena al agresor, el delito desaparece.

FORMAÇÃO A DISTÂNCIA, A MUDANÇA DE PARADIGMA! UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE O SECTOR PRIVADO, O SECTOR PÚBLICO E A ACADEMIA EM PORTUGAL

VANESSA HENRIQUES ANTUNES

*Instituto de História da Arte da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa
(ARTIS-FLUL)*

CRISTINA NASCIMENTO

*Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP)
Palavras-chave: Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem
Moodle, Fragilidades, Forças, História Técnica da Arte, flipped-learning*

1. INTRODUÇÃO

A Moodle é uma plataforma de ensino à distância se tem destacado como extremamente importante para a formação em diferentes áreas, tanto na academia como para profissionais. Com a popularização do ensino online, especialmente em virtude da pandemia, a utilização do Moodle tornou-se fundamental para garantir a continuidade do processo de aprendizagem.

Na academia portuguesa, a Moodle tem sido utilizado para disponibilizar conteúdos didáticos e permitir a interação entre alunos e professores, além de permitir a realização de avaliações online. Já para profissionais em Portugal, a plataforma tem sido utilizada para oferecer cursos de capacitação e treino em diferentes áreas, com a vantagem da flexibilidade e da possibilidade de acesso de qualquer lugar do mundo.

A importância do Moodle na formação à distância está relacionada com a sua capacidade de oferecer recursos variados, como fóruns de discussão, videoaulas, materiais didáticos em diferentes formatos, entre outros. Além disso, a plataforma permite a criação de ambientes virtuais

de aprendizagem, em que é possível personalizar o processo de ensino e aprendizagem de acordo com as necessidades dos alunos.

Em resumo, o Moodle é uma ferramenta poderosa e versátil que tem contribuído significativamente para a formação à distância, tanto na academia como para profissionais. A sua utilização mostra-se cada vez mais necessária e relevante, especialmente em tempos de mudanças e adaptações constantes como os que vivemos atualmente.

Apresentam-se os resultados dos inquéritos online feitos, tanto a alunos da Universidade de Lisboa (UL), como a profissionais do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP).

1.1. A PLATAFORMA DE INTERAÇÃO COLABORATIVA MOODLE (COMPUTER SUPPORTED COLLABORATIVE LEARNING (CSCL))

O uso de plataformas de ensino à distância, como o Moodle, tem sido cada vez mais comum na formação profissional e no ensino superior em todo o mundo. No entanto, escolher a plataforma adequada para o ensino de uma matéria específica é um desafio que requer uma análise cuidadosa do contexto social atual, do público-alvo e dos seus interesses. Conforme destacado por Thorén (2021), estudos anteriores demonstram que são necessárias certas condições básicas de implementação para alcançar a excelência na educação empreendedora, como o apoio da liderança, dos líderes de programas de apoio e a iniciativa dos estudantes e formandos.

Neste sentido, é importante que a plataforma escolhida ofereça elementos e infraestruturas de apoio, como a pré-existência de um Centro de Inovação/Empreendedorismo, a participação dos sistemas de apoio à inovação e a colaboração com outras universidades locais. Além disso, a plataforma deve ser capaz de contribuir para uma grande experiência de aprendizagem, uma experiência única através da inovação, envolver projetos e outras proficiências não relacionadas diretamente com a disciplina. O treino individual, professores e ex-alunos treinados e a disponibilidade de espaços dedicados para as aulas também contribuem como fatores de sucesso (Thorén, 2021).

No entanto, é importante ressaltar que certas abordagens pedagógicas são desencorajadas, como os níveis de grupo mistos, salas de aula mistas com participantes presenciais e online na mesma sessão, trabalho em grupo baseado em desafios, que funciona menos bem com grupos que não têm conhecimentos ou têm graus de conhecimento heterogêneos, ou quando se aplicam ferramentas diretamente em desafio ou projeto próprio, ferramentas essas que estejam ligadas a erros processuais e por isso provoquem menor aprendizagem (Thorén, 2021).

Apesar de possuir algumas ferramentas de interatividade, como chat, fórum, wiki, entre outras, a plataforma Moodle possui algumas fragilidades na sua usabilidade, de acordo com alguns estudos. Por exemplo, a interface não é muito amigável aos alunos e o layout é semelhante ao de um blog, o que torna o acesso aos menus menos intuitivo. É necessário, portanto, fornecer suporte técnico e disponibilizar recursos didáticos em diferentes formatos para garantir uma boa utilização da plataforma (Thorén, 2021).

Em suma, a escolha da plataforma adequada para o ensino acadêmico é crucial para garantir a qualidade do processo de aprendizagem. O Moodle tem sido uma plataforma efetivamente adotada por universidades portuguesas e internacionais, oferecendo uma grande variedade de recursos e ferramentas de apoio para garantir a qualidade do ensino à distância. No entanto, é importante que sejam considerados fatores de sucesso, como a flexibilidade, a personalização do curso, o suporte técnico e a disponibilização de recursos didáticos em diferentes formatos.

2. OBJECTIVOS

Foram identificados os seguintes objetivos da pesquisa:

- -Avaliar a eficácia do Moodle como plataforma de ensino à distância para o contexto acadêmico e profissional.
- -Investigar as condições básicas de implementação para alcançar a excelência na educação empreendedora.

- Analisar a importância de elementos e infraestruturas de apoio, como a pré-existência de um Centro de Inovação/Empreendedorismo.
- Investigar como a plataforma escolhida contribui para uma experiência de aprendizagem única e inovadora.
- Avaliar fatores de sucesso na implementação do ensino à distância, como treino individual de alunos e profissionais.
- Analisar as abordagens pedagógicas que são desencorajadas no uso de plataformas de ensino à distância.
- Avaliar as fragilidades na usabilidade da plataforma Moodle.
- Investigar a importância do suporte técnico e da disponibilização de recursos didáticos em diferentes formatos.
- Analisar a flexibilidade e a capacidade de personalização do curso oferecido pelo Moodle como fatores determinantes na escolha de uma plataforma de ensino à distância.

3. METODOLOGIA

A metodologia foi direcionada para responder aos objetivos de investigar a utilização da plataforma Moodle na Universidade de Lisboa (UL) e no Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) sendo definida da seguinte maneira:

1. Amostragem: foi selecionada uma amostra representativa de alunos da UL e profissionais do IEFP que tenham utilizado o Moodle durante e após a pandemia. Considerou-se que a amostragem seria grande o suficiente para fornecer resultados significativos e representativos.
2. Inquéritos Online: A recolha de dados foi realizada por meio de inquéritos online, como mencionado no texto. Os inquéritos foram projetados de forma a obter informações detalhadas sobre a experiência dos participantes com o Moodle, incluindo aspectos positivos e negativos.

3. Questionários Estruturados: Os inquéritos online foram estruturados para abordar tópicos específicos, como a utilidade do Moodle, a flexibilidade do ensino à distância, a personalização dos cursos e a gestão do processo de ensino e aprendizagem.

4. Análise de Dados Quantitativos e Qualitativos: Os dados recolhidos nos inquéritos foram analisados quantitativamente para identificar tendências, como por exemplo, quantos participantes destacaram a flexibilidade como um fator de sucesso. Além disso, foram realizadas análises qualitativas para compreender melhor as percepções dos participantes, como questionar-lhes porque consideram o Moodle uma ferramenta importante.

5. Comparação entre Alunos e Profissionais: A pesquisa inclui uma análise comparativa entre as respostas dos alunos da UL e dos profissionais do IEFP para identificar semelhanças e diferenças nas suas percepções sobre o Moodle.

6. Validação e Confiabilidade: a equipa certificou-se que os inquéritos seriam validados para medir eficazmente os conceitos que se pretendiam avaliar e garantir a confiabilidade dos dados recolhidos.

7. Interpretação dos Resultados: Com base nos resultados da pesquisa, pode-se interpretar como a plataforma Moodle tem sido percecionada como uma ferramenta eficaz de ensino à distância, destacando os fatores de sucesso mencionados, como a flexibilidade, a personalização e a gestão do processo.

8. Recomendações: Com base nas conclusões da pesquisa, foram feitas recomendações para a melhoria contínua da utilização do Moodle na UL e no IEFP, bem como para outras instituições de ensino e formação.

Esta metodologia permitiu uma análise abrangente da utilização do Moodle nas duas instituições e forneceu insights valiosos sobre como esta plataforma tem contribuído para a continuidade do ensino à distância durante a pandemia, e posteriormente.

4. RESULTADOS

A escolha da plataforma adequada para o ensino acadêmico é crucial para garantir a qualidade do processo de aprendizagem. A MOODLE foi a plataforma selecionada uma vez que é um sistema de gestão de aprendizagem responsivo e integrável em qualquer dispositivo de acesso, como computadores, tablets e smartphones. Além disso, possibilita a interação entre professores e alunos, bem como entre os próprios colegas, através de espaços de discussão, comentários e avaliações.

Os resultados dos inquéritos online realizados com alunos da Universidade de Lisboa (UL) e profissionais do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) mostraram que a utilização da Moodle tem sido fundamental para a continuidade do processo de aprendizagem para fazer face às transformações ocorridas na educação em decorrência da pandemia. A plataforma tem sido uma importante ferramenta de apoio tanto para alunos quanto para profissionais, contribuindo para a garantia da qualidade do ensino à distância. Os alunos destacaram a possibilidade de acesso aos materiais didáticos a qualquer hora e em qualquer lugar. Além disso, os resultados dos inquéritos online também apontaram para fatores de sucesso na utilização do Moodle, como a flexibilidade do ensino à distância, permitindo a realização de cursos e treinos sem a necessidade de deslocações, além da possibilidade de personalização dos cursos de acordo com as necessidades dos alunos. Os profissionais do IEFP enfatizaram a importância do Moodle como uma ferramenta de gestão do processo de ensino e aprendizagem.

Estes fatores de sucesso estão alinhados com as condições básicas de implementação para alcançar a excelência na educação empreendedora no ensino superior, conforme destacado por Thorén (2021). Isso demonstra que a utilização do Moodle como plataforma de ensino pode contribuir para a implementação dessas condições e, assim, para a excelência no processo de aprendizagem.

5. DISCUSSÃO

5.1. A MOODLE NA UNIVERSIDADE DE LISBOA:

A MOODLE é uma plataforma que reflete a identidade da Universidade de Lisboa por meio de um layout simples e intuitivo, o que facilita o acesso aos conteúdos e recursos disponibilizados. A plataforma foi testada como meio de interação professor/aluno na disciplina de História da Arte II, na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, no segundo semestre de 2022.

Foi realizado um inquérito de satisfação acerca da utilização da plataforma MOODLE com 66 alunos, que responderam a 18 questões. Os resultados mostraram que a maioria dos alunos considera a plataforma MOODLE intuitiva e de fácil manuseamento, e concorda que ela possibilita que os conteúdos programáticos fiquem bem organizados e estruturados. Além disso, a maioria acredita que o Moodle permite criar dinâmicas criativas e motivacionais. No entanto, as opiniões dividem-se quando questionados se o Moodle permite construir cursos com um design apelativo e interessante, e se a interação entre formadores e formandos é eficaz e eficiente.

No que diz respeito à escolha da plataforma para a implementação da disciplina de História da Arte II, a MOODLE foi selecionada por ser uma plataforma LMS (Sistema de Gestão de Aprendizagem) que oferece uma interação efetiva entre os professores e alunos, bem como entre os próprios alunos, através de espaços de discussão, comentários e avaliações. Além disso, é responsiva e integra-se facilmente em qualquer dispositivo de acesso, como computadores, tablets e smartphones. O layout simples e intuitivo da plataforma reflete a identidade da UL, tornando-a uma opção ideal para a interação entre professores e alunos.

Relativamente a questões práticas de interação com a plataforma, como qual o horário mais facilitador para levar a cabo um curso no Moodle, a tarde é o período preferido para 47% dos inquiridos seguido da manhã e do pós-laboral porque consideram 'ser mais fácil ter tempo livre durante a tarde', 'tenho maior disponibilidade à tarde', 'sou mais produtivo

durante a tarde', 'De tarde porque de manhã é um pouco difícil acordar e estar atenta', 'Porque o meu horário é mais flexível na parte da tarde.', 'a realização de trabalhos para mim é mais fácil à tarde', 'Porque de tarde as pessoas estão mais dispersas e dá para voltar da faculdade para casa', 'tenho mais disponibilidade há (sic.) tarde', 'Tendo em conta as pessoas que trabalham e que chegam a casa tarde'."

Considerando a dinâmica das ferramentas da plataforma MOODLE, os inquiridos dividem-se entre não concordar e concordar a atividade do Fórum prática e útil. As razões indicadas por aqueles que não concordam são 'Não é intuitivo', 'site muito confuso, pouco prático, em vez de facilitar dificulta', 'Não é explícito', 'Devido ao difícil acesso de informação clara na aplicação', 'Não considero muito prático', 'Porque a plataforma Moodle não é prática.', 'Difícil de realizar', 'Acho que não gera interação entre os alunos', 'Nunca usei.', 'Pouco intuitiva', 'Não entendo bem o Moodle, acho uma plataforma confusa em modo geral. Considero as plataformas da Google (google classroom, google forms) muito mais claras e fáceis de trabalhar.', 'Eu tenho muita dificuldade em entender as ferramentas da aplicação, saber onde estão, o que são, como usar', 'As aulas online são desmotivadoras, não há alunos que não possuem ambientes confortáveis em casa ou computadores para realizá-las', 'Confuso', 'Complicada', 'Nunca usei'. Por outro lado, aqueles que concordam com a utilização prática do fórum afirmam que 'permite-nos ter acesso a mais informação', 'é útil mas por vezes confusa', 'tive alguma dificuldade em manusear o Moodle mesmo com algumas instruções, pois a plataforma algumas vezes é demasiado lenta mesmo com a conexão estável', 'acho que não é intuitivo', 'puxa pela aprendizagem adquirida na aula', 'sim', 'permite discussão de vários temas, no entanto pode tornar-se um pouco confusa', 'rápida e eficiente', 'nunca a usei', 'como normalmente acesso ao moodle a partir de casa, costuma correr bem', 'acho que não entendo bem o uso da atividade', 'porque facilita o compartilhamento de conteúdos', 'facilita comunicação', 'penso que talvez possa ser mais explorada', 'fácil manuseamento', 'penso que seja útil, porém, a ausência de notificações por parte do Moodle não facilita o processo', 'foi sociável', 'util', 'exige interação da nossa parte', 'não tenho a certeza'.

Em relação à atividade de Fórum, a maioria dos inquiridos (53%) considera que é uma atividade prática e útil, destacando a sua capacidade de promover a discussão e o debate entre os participantes. Alguns dos motivos mencionados pelos inquiridos que concordam com a utilidade do Fórum são: "Facilita a troca de informações", "Permite a discussão de temas e ideias", "Pode ser útil para esclarecer dúvidas", "Permite a interação entre colegas e professores", "É uma boa forma de obter feedback", "Permite a partilha de opiniões e pontos de vista", "Pode ser uma ferramenta útil para trabalhos de grupo", "Ajuda a esclarecer questões com rapidez e eficácia", "Ajuda a resolver problemas mais rapidamente", "Permite a partilha de recursos", "Facilita a comunicação e a troca de experiências".

Já os inquiridos que não concordam com a utilidade do Fórum (33%) mencionam motivos como: "Não é uma ferramenta prática para o esclarecimento de dúvidas", "Não é muito intuitivo para a sua utilização", "Não é muito utilizado pelos professores", "Não acrescenta nada à dinâmica da aula", "Não é prático", "Não é funcional", "Não tem utilidade".

Em relação ao uso da ferramenta "Wiki", os inquiridos dividem-se entre a concordância e a indecisão. Entre as razões indicadas para não concordar, estão: "Não sei o que é", "Não me parece prático", "Não entendi o funcionamento", "Não tive oportunidade de usar", "Nunca usei", "Não vejo utilidade prática", "Não é claro para mim", "Não é intuitiva", "Não utilizei esta ferramenta", "Ainda não usei", "Não entendi como funciona", "Não vi necessidade para usar". Já entre as razões para concordar, destacam-se: "Facilita o trabalho em grupo", "É muito útil", "Pode ser bastante útil para a organização de informações", "É fácil de usar", "Permite que todos contribuam para o mesmo trabalho", "É bastante prático", "É bastante simples", "Pode ser útil", "Ajuda na organização da informação".

Por fim, no que diz respeito ao uso da ferramenta "Chat", a maioria dos inquiridos concorda que é uma ferramenta prática e útil para a comunicação entre professores e alunos, bem como entre os colegas. Entre as razões indicadas para concordar, destacam-se: "Facilita a comunicação", "É bastante útil", "Permite a troca de ideias em tempo

real", "Ajuda a esclarecer dúvidas rapidamente", "Permite que a comunicação ocorra de forma mais rápida", "Permite a comunicação direta com o professor", "É fácil de usar", "Facilita o contacto com os colegas e professores", "Permite a comunicação entre alunos que estejam em locais diferentes", "É bastante prático", "É uma ferramenta importante para a resolução de dúvidas". Entre as razões indicadas para não concordar, estão: "Não usei", "Não é muito prático", "Não é intuitivo", "Não funciona bem", "Não me foi útil", "Não gosto muito desta ferramenta", "Ainda não usei", "Não vejo grande utilidade".

Relativamente à ferramenta do chat, a maioria considera a atividade prática e útil, "Modo fácil de fazer perguntas e obter resposta", "Podia ser mais intuitivo", "email é tão ou mais eficaz", "É algo a que todos os presentes na reunião têm fácil acesso, porém, tendo em conta que existem pessoas que não estão a ver a aula pelo seu próprio computador, esta partilha torna-se mais difícil, dependendo dos outros alunos partilharem os conteúdos entre si", "Facilita a comunicação", "Não conheço bem", "-", "Dá para falar facilmente", "Pq acho útil para nós", "apesar de ser uma boa ideia porem torna-se uma plataforma menos utilizada", "Permite uma fácil interação", "nao uso mas pode ser util", "não gosto de participar", "esclarecer duvidas", "considero útil mas por vezes a plataforma é lenta e as mensagens não são de fácil visualização", "é fácil comunicar com os outros membros do forum", "A ferramenta Chat do Moodle foi-me muito útil em diversos momentos especialmente porque a plataforma envia um email a informar quando recebemos mensagens pelo Chat de outros participantes", "Permite uma fácil comunicação", "rápida e facil", "Fácil utilização e bastante prático", "facilita o contacto", "Facilita a comunicação", "Porque facilita a comunicação", "Permite a interação rápida entre professor e aluno", "Sim, pelo mesmo motivo da resposta anterior", "é uma maneira mais rápida de comunicar com a professora", "Porque através do Chat conseguimos comunicar facilmente com a professora, com qualquer colega de curso ou outro utilizador, na mesma plataforma que usamos para ao mesmo tempo consultar documentos e atividades", "É importante termos um sítio onde possamos falar", "permite manter as conversas entre destinatário e remetente arquivadas, ao contrário do

email que torna as trocas de emails um pouco confusas e dispersas", "porque é útil", "Porque é prático", "É bastante pratico", "é uma forma rápida de comunicar", "É intuitiva e eficiente", "Promove a comunicação entre colegas", "Para comunicar", "É bastante prático", "porque é prático", "Estamos acostumados com o chat e é de facil manuseio", "É uma forma fácil e rápida de comunicar", "Para nos comunicarmos".

A atividade Workshop parece ser desconhecida de uma grande parte dos inquiridos pelo que as opiniões se dividem entre a prática e a utilidade efetiva da ferramenta. Em resposta a isso, é visível o desconhecimento da ferramenta: "Não é intuitivo", "Não é explícito", "Percebo a utilidade da ideia, mas não vejo muita utilidade na prática", "Porque a plataforma Moodle não é prática", "Difícil acompanhar", "Nunca utilizei", "A mesma razão do fórum", "Não conheço", "Porque não sei do que se trata", "Nunca usei", "Não é intuitivo", "Confuso", "Não conheço atividade", "Não entendo bem o Moodle, acho uma plataforma confusa em modo geral. Considero as plataformas da Google (google classroom, google forms) muito mais claras e fáceis de trabalhar", "Aprendes-se a trabalhar com a plataforma", "Confuso", "Não experimentei", "Ainda não compreendi para que pode servir", "Sem comentários", "Sem comentários", "Não muito apelativo", "Não gosto", "Não tenho a certeza", "A única que foi mais 'intuitiva'", "Tem de ser mais dinâmico", "Nunca a usei", "É algo que torna a aula mais dinâmica", "Desconheço tal atividade", "Pode se tornar confusa", "Indiferente", "Nunca utilizei atividades workshop", "Não sei qual é esta atividade", "Considero esta ferramenta bastante útil e prática apesar de algumas dificuldades de manuseio desta plataforma", "Não estou familiarizada com esta atividade ou a designação da mesma", "Não conheço", "Também me parece que sim, tendo em conta a interação entre as partes", ".", "Porque é dinâmica e facilita a comunicação", "Nunca participei num workshop", "Permite a aprendizagem".

Com relação ao formato das sessões, 39% dos entrevistados consideram mais vantajoso que as sessões sejam realizadas no formato síncrono, 36% afirmam que preferem o formato assíncrono e 16% preferem o formato blended learning. Ao perguntar o porquê dessa escolha, é

possível ver que as opiniões se dividem. Aqueles que preferem o formato assíncrono afirmam que isso "permite acessar em hora e local mais conveniente que não atrapalhe os horários presenciais da faculdade", "é mais prático", "torna-se mais interativo e é mais fácil para a captação da informação", "permite que possamos tirar dúvidas diretamente mas também rever sessões mais tarde", "porque é mais conveniente", "não sei o que é", "devido ao horário não facilitado", "porque é assíncrono", "é mais prático", "porque facilita a gestão do tempo e das atividades", "pois é necessário um contato direto professor e aluno ao nível de educação", "porque posso gerir a hora e ritmo a que faço as coisas", "porque é mais organizado", "mais fácil", "permite conciliar melhor com as aulas online, visto que são ambas plataformas na internet que permitem o acesso na mesma altura", "em termos de horários, penso que seria mais vantajoso assíncrono, se não houvesse essa problemática talvez síncrono não seria de pôr de parte", "de modo a não haver tantas distrações e haver uma interação maior com os colegas", "porque torna-se complicado ter uma sessão síncrona logo depois de uma sessão assíncrona de outra cadeira na faculdade. É pouco prático e útil levar um computador para a escola ou ter aula num auditório mas em formato síncrono, e torna-se difícil alternar entre aula presencial e aula online, daí achar mais vantajoso que as sessões das disciplinas decorram todas no mesmo formato, preferencialmente o formato assíncrono, mais fácil de comunicar e ter concentração para aprender", "sem nenhuma razão em específico", "interação com pessoas", "para que as pessoas que não consigam aceder na hora possam acompanhar depois", "é facilmente acessível para todos e dá a liberdade de aceder consoante o horário de cada um".

Já a opinião sobre o formato blended learning é que este "tem uma capacidade melhor de integrar as possibilidades horárias de cada aluno", "atende às possibilidades de todos", "porque há pessoas que não têm condições para ter aulas online", "é melhor para todos", "disponibilidade e flexibilidade de horário dos alunos", "penso que deve haver um equilíbrio entre o formato assíncrono e síncrono, há aulas que renderizavam mais e melhor se fosse através de método assíncrono", "não tenho opinião formada em relação a isto", "não havendo hipótese

de ser presencial, uma mistura ajudaria em termos de horários", "gosto da mistura dos dois formatos visto que podemos trabalhar de forma mais autónoma quando em sessões assíncronas, por exemplo a responder questionários", "gosto de ter aulas síncronas pois facilitam a apreensão dos conteúdos e promovem a concentração mas gosto também de desenvolver atividades de forma mais autónoma", "facilita a existência de tipos de aulas diferentes, com diferentes dinâmicas e atividades e também agrada a todos", "acho mais vantajoso que as sessões sejam blended learning já que assim podemos ter uma abordagem mista e escolher aquela que nos melhor adaptamos ao longo do tempo".

Algumas opiniões dos inquiridos em relação ao formato das sessões mostraram uma preferência por um formato misto, combinando sessões síncronas e assíncronas. Alguns afirmam não ter uma opinião formada sobre o assunto, enquanto outros acreditam que a mistura dos dois formatos pode ser vantajosa em termos de horários e preferem ter aulas síncronas para facilitar a apreensão dos conteúdos, mas também gostam de desenvolver atividades de forma mais autónoma. Alguns inquiridos defendem que essa mistura facilita a existência de diferentes dinâmicas e atividades, agradando a todos, e que um formato blended learning pode ser vantajoso, permitindo uma abordagem mista e adaptando-se às necessidades dos alunos ao longo do tempo.

5.2. A MOODLE NO IEFP

O Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), como serviço público de emprego nacional, tem como missão promover a criação e a qualidade do emprego e combater o desemprego, através da execução de políticas ativas de emprego, nomeadamente de formação profissional.

Sendo a formação considerada um dos pilares fundamentais da gestão de recursos humanos e o maior impulsionador do desenvolvimento pessoal e organizacional, neste processo de fusão do mundo físico com o digital, a formação a distância, em especial o e-learning, começou a fazer parte da linguagem digital mais utilizada pelas empresas e organizações, como forma de desenvolvimento de competências.

Na última década a curva de aprendizagem no desenvolvimento de competências digitais sofreu um crescimento exponencial nunca antes visto no que concerne à modernização dos processos, e perante esta realidade que exige uma mudança de paradigma, o IEFP há sete anos, começou a apostar na modalidade a distância através da plataforma MOODLE.

De facto, quando a formação a distância é pautada por parâmetros de elevada qualidade, tem um potencial muito forte no processo de aprendizagem contínuo ao longo da vida, como tal o Instituto considerou de extrema importância auscultar os seus trabalhadores, sobre toda a experiência que têm vivenciado na plataforma MOODLE.

Foi realizado o inquérito: @-Learning I Plataforma Moodle, qual a mais-valia!, dirigido a 4.090 trabalhadores, tendo 356 inquiridos respondido a 20 questões.

Verifica-se que 40 a 50% dos inquiridos considera que a plataforma MOODLE é intuitiva e de fácil manuseamento, possibilita que os conteúdos programáticos fiquem bem organizados e estruturados, permite criar dinâmicas criativas e motivacionais, permite construir cursos com um design apelativo e interessante e que os cursos frequentados estão adequados às suas necessidades profissionais.

Em relação às temáticas a serem desenvolvidas na plataforma MOODLE, consideram que podem ser: "temáticas com contextos interactivos e com a possibilidade de visualização do processo ensino/aprendizagem", "deve-se privilegiar as ações de natureza prática, com especial incidência no uso de aplicações ou bases de dados digitais do IEFP das respetivas áreas de negócio (emprego, formação e reabilitação profissional) e de suporte (gestão, contabilidade, estatística e recursos humanos); na inovação, clareza, simplificação e transparência, nomeadamente na produção de circulares e/ou regulamentos de programas e medidas, bem como no desenvolvimento de conteúdos online; e na dinamização de modelos e metodologias de interação com os utentes".

5.3. A MOODLE NA PERSPETIVA DOS IMPLEMENTADORES DA PLATAFORMA:

Em paralelo foi solicitada a colaboração de entidades públicas, nomeadamente: da TecMinho - Interface da Universidade do Minho, da Universidade de Aveiro e da Unidade FCT da FCCN, entidades que partilharam os seus projetos e as boas práticas praticadas, através do inquérito: @-Learning | Qual o impacto desta modalidade formativa!, com 12 questões, e cuja partilha foi extremamente enriquecedora e elucidativa sobre a evolução desta modalidade formativa a nível nacional e mundial.

Através das respostas ao inquérito ficamos com uma ideia muito clara e precisa sobre toda a vivência que as referidas entidades têm vivenciado, particularmente, no que concerne às plataformas colaborativas que utilizam: “Open EdX (Nau.edu.pt); Teams da Microsoft; Zoom; CBT nuggets.” e “Moodle e Teams.”.

Quanto à motivação para apostarem nesse regime formativo, a TecMinho “desde 1994 que criou o centro e-learning da TecMinho, que é um interface para a inovação e a transferência de tecnologia. Apostou na formação e-learning pela necessidade de inovar na formação e pela necessidade de chegar a formandos em várias latitudes. O pendor da organização para a inovação, tecnologia e formação, levou a considerar esta modalidade como uma aposta de futuro.”.

Na universidade de Aveiro o processo de implementação do e-learning “sofreu várias alterações, mas baseou-se essencialmente na preparação dos recursos humanos da organização, da preparação da gestão de formação, na seleção de tecnologia de formação e nos conteúdos pedagógicos a lecionar.”.

Na TecMinho “a implementação de cursos e-learning começou em 1994 com o primeiro curso de formação de e-formadores dirigido a professores da universidade do Minho. Depois foi necessário apostar na formação de técnicos e gestores e-learning e de produção de conteúdos. Já em 2014 lançou a carta da qualidade do e-learning e o portal panorama e-learning, como uma forma de lançar as bases para uma formação e-learning de qualidade e mais recentemente criaram para o

IEFP o Referencial de Formação de e-formadores, que foi intensamente utilizado pelos centros de formação para certificar e-formadores.”.

“Entretanto desenvolveram o projeto de diagnóstico e desenvolvimento de soluções e-learning para empresas e administração pública, e criaram cursos e parcerias para desenvolvimento de diagnóstico e formação online em Cabo Verde. Desde 2020

multiplicaram a oferta e-learning com cursos síncronos via ZOOM, e com cursos online via MOODLE, e ainda cursos híbridos. Também estiveram na frente MOOC a desenvolver o referencial de qualidade da plataforma NAU e criaram e implementaram um curso para gestores de cursos NAU. O nível de maturidade na implementação e-learning, permite trabalhar com entidades formadoras, formadores, universidades e professores, na procura de soluções e cursos e-learning adequados aos públicos-alvo.”¹⁹.

Em relação às temáticas que concebem e porquê, a TecMinho tem apostado na “Qualidade Ambiente e Segurança, Desenvolvimento Pessoal, Gestão de Projetos, Marketing e Vendas, Produção Industrial, Gestão e Administração, Inovação, Formação e Pedagogia.”, enquanto que a Universidade de Aveiro em “cursos de formação focados na aprendizagem colaborativa, que evidenciam melhores resultados e melhor adesão. O factor comunicação em grupo poderá ser um elemento diferenciador.”. Os maiores desafios na implementação e adoção de projetos de formação a distância, para a unidade FCT da FCCN têm sido “a falta de conhecimentos técnico-pedagógicos não só das equipas que desenvolvem os cursos, mas também de muitas empresas que deveriam ser especialistas na área.”. “No contexto nacional também identificam o número reduzido de recursos humanos para abordagens de formação a distância já que muita das vezes exige uma equipa multidisciplinar de especialistas na temática, especialistas na formação (e na formação de adultos em concreto); designers, especialistas em multimédia (nas mais

¹⁹ Segundo a TecMinho a conceção de um processo formativo implica fases muito precisas a saber: “Diagnóstico, desenvolvimento, implementação e avaliação. No caso de um curso e-Learning convém seguir os passos constantes na carta da qualidade http://www.panorameaelearning.pt/wp-content/uploads/2014/12/Carta_da_Qualidade_elearning.pdf”

diferentes áreas que vão desde o vídeo, à realidade virtual e à realidade aumentada); instructional designers, e-learning developers; engenheiros informáticos; copywriters, entre outros.”.

Para a unidade FCT da FCCN como gestores de projetos formativos a distância, as competências que necessitam para implementar e acompanhar os processos formativos são “conhecer profundamente o business model, ter muito bem estruturado o processo de implementação (estilo fabril) com momentos de quality assurance bem definidos, saber fazer um planeamento e que o mesmo seja exequível, definir milestones do projeto, conhecer os processos de avaliação e dominar um pouco de tudo nas diferentes áreas: formação, marketing, ciência dos dados, entre outras.”.

Quando as taxas de adesão são fracas, as estratégias que são adotadas pela unidade FCT da FCCN, “para que o curso alcance o sucesso desejado, começa por uma ação de prevenção primária, onde são identificados os potenciais problemas e colmatados os mesmos numa fase inicial, antes do lançamento do curso. Daí a importância de um sistema de quality assurance bem estruturado e de boas estratégias de comunicação e marketing. No entanto, se mesmo assim não houver a adesão desejada, há que recolher informação adicional junto dos participantes e desistentes para despistar possíveis problemas que possam ser resolvidos.”.

Consideram igualmente, importante, que sejam “estabelecidas parcerias entre o setor público e privado, uma vez que existem mais-valias nessas parcerias, porque a sinergia entre o privado e o público na co-criação de um curso pode ser bastante interessante se replicável e escalável para outras realidades porque cada um traz as suas competências, potencia-se e multiplica-se a razão da formação e dos seus resultados. É fundamental para o crescimento organizacional, e para melhores ofertas e-learning no terreno.”.

Segundo estas entidades, a nível mundial “há diferentes graus de maturidade e de capacidade estratégica e financeira. Neste sentido, consideram que Portugal ainda não está como front-leader nestas temáticas de modelos diferenciados de formação. Tal deve-se também a

um conservadorismo bastante elevado presente nas estruturas e na cultura do nosso país.”, “estamos num momento de crescimento mundial do e-learning, principalmente depois de 2020 em que todos os formadores e formandos foram obrigados a praticar esta modalidade formativa. Ao nível internacional a evolução e os números são espantosos, basta ver a crescente procura de mão de obra qualificada neste setor do e-learning e as ofertas de emprego multiplicam-se ao nível internacional.”.

Quanto ao "olhar" prospetivo sobre o e-learning no futuro consideram que “os dados são um fator importante para modelos de previsão de dropout das pessoas na formação e na capacidade de desenvolvimento de respostas de aprendizagem adaptativa, com maior capacidade de responder às necessidades individuais dos formandos.”. “No seu entender o futuro é promissor e que irá crescer acompanhando a evolução deste mundo digital a vários níveis de inovação: Smart Learning Contexts, Context-Aware for Learning, Immersive Learning, Digital Story Telling, Serious games, Artificial Intelligence & Machine Learning e Learning Analytics.”

6. CONCLUSÕES

Os resultados dos inquéritos indicam que a plataforma MOODLE tem sido uma ferramenta essencial tanto para a formação de alunos quanto para a formação de profissionais do IEFP em meio às transformações ocorridas na educação em decorrência da pandemia. A maioria dos inquiridos considera que a plataforma é intuitiva e fácil de manusear, e que contribui para a organização dos conteúdos programáticos e para a interação entre formadores e formandos. Embora haja opiniões divergentes quanto à utilização de algumas ferramentas específicas, a maioria dos inquiridos considera a ferramenta de chat prática e útil, sendo um modo fácil de fazer perguntas e obter respostas.

Os profissionais do IEFP reconhecem a importância da plataforma Moodle na formação contínua, uma vez que permite o acesso aos conteúdos de forma flexível e adaptável ao ritmo de cada um. Alguns apontam que as sessões síncronas são mais produtivas, mas a maioria

considera que o formato assíncrono traz mais benefícios em termos de gestão de tempo e disponibilidade para participação. Em relação à ferramenta Workshop, a opinião é dividida, sendo que muitos inquiridos não a conhecem e, por isso, têm dificuldades em avaliar a sua utilidade.

Para que a formação seja implementada com sucesso nos dias de hoje, é necessário que haja uma mudança de mentalidade e um foco no impacto a longo prazo, em meio à resistência à mudança por parte de alguns. Medidas de apoio, como a criação de centros de formação que integrem sistemas de investigação, ensino e apoio, bem como a colaboração com atores externos, podem ser levadas a cabo como suporte a esta implementação. A integração de elementos com capacidade empreendedora na liderança da formação e a integração de disciplinas do curso noutros programas e cursos são também aspetos a considerar.

Em conclusão, a tecnologia educacional LMS, como a plataforma MOODLE, é uma ferramenta valiosa tanto para a formação dos alunos como para a formação dos profissionais do IEFP. A flexibilidade e adaptabilidade desta plataforma são pontos positivos para a aprendizagem tendo em conta as mais recentes transformações ocorridas na educação e na formação. A utilização desta tecnologia pode ser a chave para a evolução do processo de ensino e aprendizagem, permitindo uma formação mais eficiente e adaptada às necessidades de cada um.

7. AGRADECIMENTOS/SUPORTES (SEÇÃO OPCIONAL)

Gostaríamos de expressar nossa sincera gratidão a todas as pessoas e instituições que contribuíram de forma significativa para o sucesso deste projeto: INA, Programa de Mentoria na Administração pública e seus representantes diretos; comunidade académica e empresas,,mais especificamente aos elementos que colaboraram no preenchimento dos inquéritos.

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto CEECIND/04141/2018.

8. REFERÊNCIAS

- Regulamento (UE) 2021/241 do Parlamento Europeu e do Conselho, de 12 de fevereiro de 2021
- Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *Internet and Higher Education*, 7(2), 95–105. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.02.001>
- Schuelter, G., Bleicher, S., Mello, C. (2017). "Moodle como ambiente virtual de apoio a mediação pedagógica: fragilidades percebidas pelo usuário", *cinahpa | 2017 – Congresso Internacional de Ambientes Hipermídia para Aprendizagem*, Blucher Design Proceedings, Volume 3, Pages 508-520, ISSN 2318-6968, <http://dx.doi.org/10.1016/16ergodesign-0051>
- Oudbier, J., Spaai, G., Timmermans, K., & Boerboom, T. (2022). Enhancing the effectiveness of flipped classroom in health science education: a state-of-the-art review. *BMC Medical Education*, 22(1). <https://doi.org/10.1186/s12909-021-03052-5>
- Sá, S., (2021) formação em Flipped Learning-Um início.), Online workshop Sept. 8, 2021.
- Kent, T. (2021), Online workshop: Success factors in entrepreneurship education, Nov 18, 2021.

