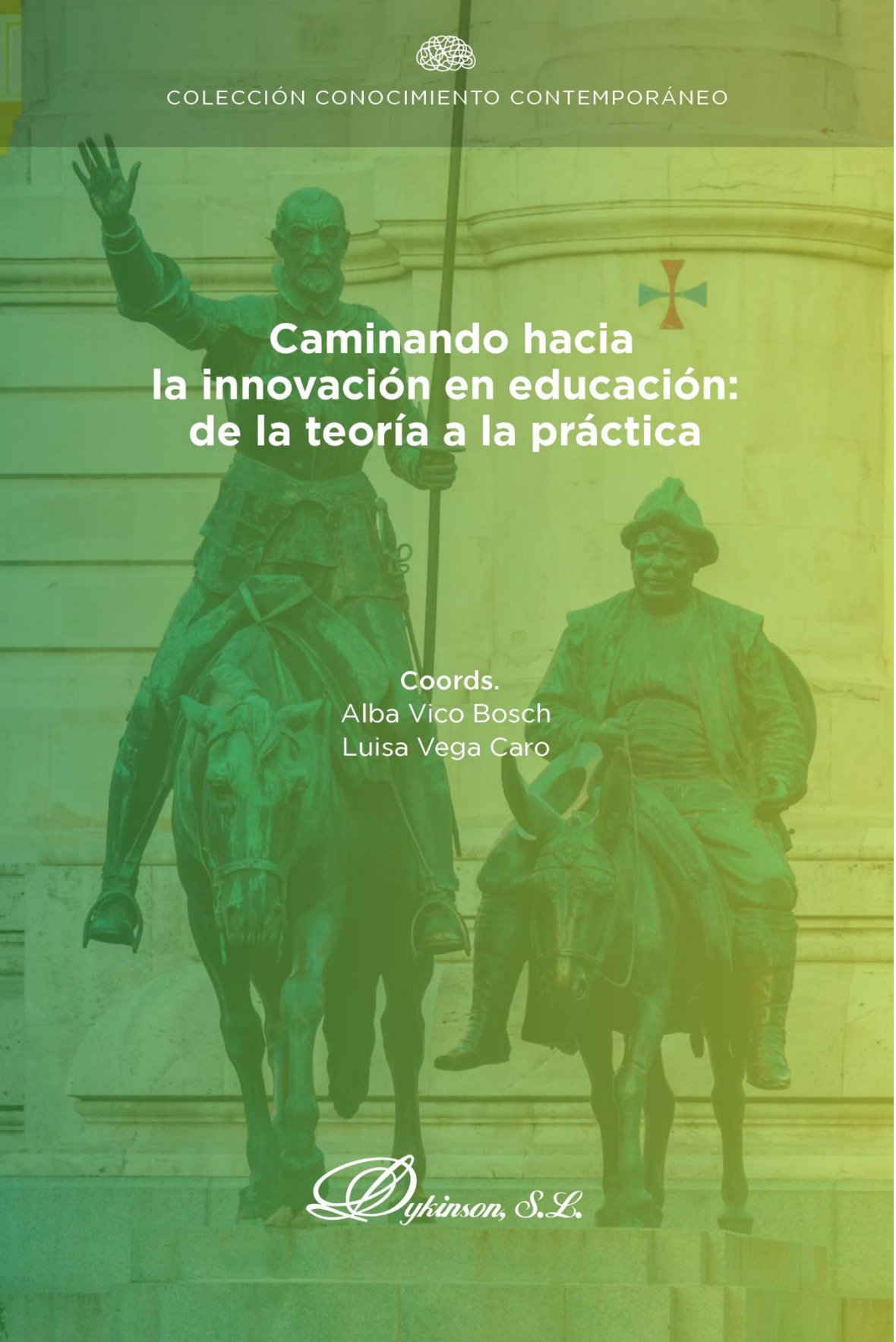


COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Caminando hacia la innovación en educación: de la teoría a la práctica

Coords.
Alba Vico Bosch
Luisa Vega Caro

Dykinson, S.L.

CAMINANDO HACIA LA INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN: DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA

COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

CAMINANDO HACIA LA INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN: DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA

Coords.

ALBA VICO BOSCH
LUISA VEGA CARO

Dykinson, S.L.
2023

CAMINANDO HACIA LA INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN: DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA

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

N.º 153 de la colección Conocimiento Contemporáneo
1ª edición, 2023

ISBN: 978-84-1170-542-4

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

SECCIÓN I.
LA INNOVACIÓN EN EL AULA PARA POTENCIAR EL PROCESO DE APRENDIZAJE DEL ALUMNADO

INTRODUCCIÓN.....12

CAPÍTULO 1. IDENTIFICACIÓN Y ANÁLISIS DE REPRESENTACIONES SOBRE ECONOMÍA SOCIAL Y SOLIDARIA COMO HERRAMIENTA DE TRANSVERSALIZACION DE VALORES SOCIALES EN LA EDUCACION UNIVERSITARIA DE EMPRESA.....15
ASIER ARCOS-ALONSO
JON LAS HERAS CUENCA
ITSASO FERNANDEZ DE LA CUADRA-LIESA
AMAIA GARCIA-AZPURU

CAPÍTULO 2. LA INOVACION EDUCATIVA, LA IMPLICACION DEL PROFESORADO EN EL GRAN RETO DE LA EDUCACION SUPERIOR.....38
NAHIA IDOIAGA MONDRAGON
ION YARRITU CORRALES
NEKANE BELOKI ARIZTI

CAPÍTULO 3. EL USO DE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: LA VISIÓN DEL PROFESORADO.....61
NAHIA IDOIAGA MONDRAGON
ION YARRITU CORRALES
NEKANE BELOKI ARIZTI

CAPÍTULO 4. LA BIBLIOTECA VIRTUAL DE LA FILOLOGÍA ESPAÑOLA (*BVFE*) COMO HERRAMIENTA DIGITAL METODOLÓGICA EN EL GRADO DE ESPAÑOL.....81
CARMEN MARTÍN CUADRADO

CAPÍTULO 5. ANALYSIS OF CREATIVITY AND INNOVATION BETWEEN HIGHER STUDIES IN SCIENTIFIC-TECHNICAL AREAS AND SOCIAL-HUMANIST AREA.....97
PATRICIA ISABEL SANTATERESA-BERNAT
MARÍA DOLORES REYES-TOLOSA
JUANJO CLIMENT-FERRER

CAPÍTULO 6. LA CONDUCTA PROACTIVA EN EL DESEMPEÑO LABORAL: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA INCENTIVARLA EN EL AULA DE CICLOS FORMATIVOS.....114
ANNA-CLARA MARTÍNEZ

CAPÍTULO 7. IMPORTANCIA Y RENDIMIENTO DE LAS COMPETENCIAS CLAVE EN EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS.....133
CLARA MARTOS MARTÍNEZ
JUAN ANTONIO PARRILLA GONZÁLEZ
MARTA MUÑOZ GUARASA

CAPÍTULO 8. APRENDIZAJE A TRAVÉS DEL MÓVIL Y DE LOS MEDIOS SOCIALES EN LAS CLASES DE EQUIPAMIENTOS E INSTALACIONES DEPORTIVAS: EL CASO DE PINTEREST.....159
SAMUEL LÓPEZ-CARRIL
SAMUEL MANZANO-CARRASCO
ALEJANDRO LARA-BOCANEGRA

CAPÍTULO 9. INNOVACIÓN DOCENTE Y RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA 179
VICENTA TASA FUSTER

CAPÍTULO 10. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y PERCEPCIONES DE LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA EN LA COMUNIDAD ESTUDIANTIL DE LOS PROGRAMAS ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS, CONTADURÍA PÚBLICA Y TRABAJO SOCIAL DE LA SEDE NORTE DEL CAUCA DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE 193
RUBIELA QUINTERO CASTILLO
DIANA LORENA ARIAS CUÉLLAR

CAPÍTULO 11. FUTUROS *BOOKTUBERS* EN LAS AULAS: DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS DE LOS ESTUDIANTES A TRAVÉS DE TIK TOK 215
ANA VIRGINIA RUBIO JORDÁN

CAPÍTULO 12. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA UTILIZACIÓN DEL VIDEOJUEGO SIMCITY BUILDIT EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA.....232
ALICIA GONZÁLEZ-MARÍN

CAPÍTULO 13. OPORTUNIDADES Y RETOS DEL AULA INVERTIDA EN LA DOCENCIA DE LA QUÍMICA DURANTE LA ÚLTIMA DÉCADA 249
RAQUEL GARCÍA MARTÍN
EVA GARCÍA-BELTRÁN
M. ALMUDENA CANTERO SANDOVAL

CAPITULO 14. ACHIEVING LANGUAGE PROFICIENCY THROUGH TASK-BASED LEARNING IN SCHOOLCHILDREN.....278
ANNA SZCZESNIAK

CAPÍTULO 15. EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS.....297
PALOMA BRAVO FUENTES

CAPÍTULO 16. APRENDIZAJE INVERSO EN LOS ESTUDIOS SUPERIORES: ASPECTOS DE MEJORA Y EXPERIENCIA PRÁCTICA EN INGENIERÍA INFORMÁTICA 313
FRANCISCO DANIEL PÉREZ CANO
GEMA PARRA CABRERA
JUAN JOSÉ JIMÉNEZ DELGADO

CAPÍTULO 17. ATENCIÓN EN EL AULA A PERFILES VOCACIONALES AMPLIOS Y DIVERSOS: UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE EN TORNO AL ALUMNADO DE COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL.....325
LAIA FALCÓN

CAPÍTULO 18. LA ENSEÑANZA DE LOS COLORES BÁSICOS EN ESPAÑOL Y SU APLICACIÓN.....343
XIAO ZHANG

SECCIÓN II.
FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y REFLEXIONES DESDE LA PRÁCTICA

CAPÍTULO 19. LA PREGUNTA SOBRE ¿SABES POR QUÉ ESTÁS AQUÍ?, EL DON DE DAR Y RECIBIR EDUCACIÓN, UNA HERENCIA DESDE OTRO LUGAR.....358
LEIDY CONSUELO TORRES COLLAZOS
VICTORIA EUGENIA PINO TERÁN
ANDRES EDILBERTO VARGAS ROJAS

CAPÍTULO 20. COMPETENCIAS EMOCIONALES EN EL LIDERZGO DIRECTIVO DE INTITUCIONES EDUCATIVAS.....373
EVELYN PIZARRO
FERNANDO DIEZ

CAPÍTULO 21. REFLEJOS Y SOMBRAS DE LA IDENTIDAD. APROXIMACIONES DESDE LA FILOSOFÍA DE LA CULTURA 392
ABRAHAM RUBÍN ÁLVAREZ

CAPÍTULO 22. TRANSFORMACIÓN DIGITAL EN CENTROS EDUCATIVOS DE SECUNDARIA: BARRERAS Y FACILITADORES DESDE UNA APROXIMACIÓN CUALITATIVA 407
BALTASAR GONZÁLEZ-ANTA
AMPARO RAMOS LÓPEZ
VICENTE PEÑARROJA CABAÑERO
VIRGINIA ORENGO CASTELLÁ

CAPÍTULO 23. TRANSDISCIPLINARIEDAD EN EL CURRÍCULO PARA LA FORMACIÓN DE MEDIADORES EN CHILE.....427
JOHANNA CARLA VARGAS UGALDE
ISABEL XIMENA GONZÁLEZ RAMÍREZ

CAPÍTULO 24. PARALELISMOS ENTRE LAS FASES DE LA RETÓRICA Y DEL PROCESO DE CONCEPTUALIZACIÓN. EJERCICIO PEDAGÓGICO PARA LA ASIGNATURA REDACCIÓN PUBLICITARIA 444
MARÍA PALLARÉS-RENAU
MARTA PÉREZ GIRÓN

CAPÍTULO 25. LA MEJORA DE LAS COMPETENCIAS PARA EL ANÁLISIS DE DATOS Y COMUNICACIÓN ESCRITA DE ESTUDIANTES DE TURISMO Y COMERCIO..... 461
CLARA MARTÍN DUQUE
LOURDES SUSAETA ERBURU
YOLANDA ROMERO PADILLA

CAPÍTULO 26. PRÁCTICAS DEL MAESTRO IGNORANTE. RANCIÈRE Y LA EDUCACIÓN PARA LA EMANCIPACIÓN 476
CARLOTA GÓMEZ HERRERA

CAPÍTULO 27. PLANTILLA DE UNA RÚBRICA AUTOMATIZADA EN EXCEL: VENTAJAS PARA CORREGIR EXÁMENES DE REDACCIÓN 492
ISABEL GONZÁLEZ AZCÁRATE

CAPÍTULO 28. MODELO DE PREDICCIÓN PARA LA DETECCIÓN DE ESTUDIANTES CON PROBLEMAS DE ABANDONO DE UNA ASIGNATURA 512
JOSÉ IVÁN SAN JOSÉ VIECO
RUTH GARCÍA MARTÍN

CAPÍTULO 29. PREVENCIÓN Y DETECCIÓN DE TRASTORNOS DE LA CONDUCTA ALIMENTARIA EN CENTROS DE EDUCACIÓN SUPERIOR ... 532
JARA MENDIA
IONE BRETAÑA ALBERDI
LARRAITZ N. ZUMETA
VIRGINIA DÍAZ GORRITI

CAPÍTULO 30. EL USO DE LAS TIC PARA APOYAR LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN DOCENTE: CASO UNIVERSIDAD DEL VALLE SEDE NORTE DEL CAUCA PLATAFORMA ENRUTA..... 549
PAULA ANDREA FIGUEROA POLANCO

CAPÍTULO 31. ARTE Y FILOSOFÍA: UNA PERSPECTIVA ESTÉTICA DE LA EDUCACIÓN 569
MARÍA CORDÓN MUÑOZ

CAPÍTULO 32. LA ESCRITURA CURSIVA EN LA ETAPA ESCOLAR: RESULTADOS PRELIMINARES DE UN ESTUDIO REALIZADO CON NIÑOS Y NIÑAS DE CUARTO AÑO DE MONTEVIDEO, URUGUAY 584
MARIANA DIEZ
RAMÓN ÁLVAREZ-VAZ

CAPÍTULO 33. ANÁLISIS DE LA APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN COMPRENSIÓN LECTORA Y ESCRITORA.....604
CYNTHIA MARÍA DELGADO GARCÍA
VIRGINIA JIMÉNEZ RODRÍGUEZ
DANIEL ONDÉ PÉREZ
JESÚS MARÍA ALVARADO IZQUIERDO

CAPÍTULO 34. ROMA Y EL *CIVIL LAW*: UNA NOTA HISTÓRICA PARA LA ENSEÑANZA DEL SISTEMA DE FUENTES.....622
FRANCISCO JOSÉ TEJADA HERNÁNDEZ

CAPÍTULO 35. EL SERVICIO CIVIL DE GRADUANDOS EN DERECHO COMO EXPERIENCIA DE ACCESO AL SERVICIO PÚBLICO EN EL ESTADO PERUANO 643
MARÍA ESPERANZA ADRIANZÉN OLIVOS

CAPÍTULO 36. EL FORTALECIMIENTO DE LA PRÁCTICA JURÍDICA CONTRA LA CORRUPCIÓN A TRAVÉS DE REDES DE CLÍNICAS 663
MARÍA ESPERANZA ADRIANZÉN OLIVOS

CAPÍTULO 37. COMPRESIÓN DE LA ACTITUD EMPÁTICA EN EL CONTEXTO DE LOS CUIDADOS A PERSONAS MAYORES DEPENDIENTES EN EL ENTORNO DEL HOGAR: UN ANÁLISIS DE LA PERSPECTIVA DEL ALUMNADO DE TRABAJO SOCIAL.....683
PAULA LÓPEZ ANILLO
MªÁNGELES MINGUELA RECOVER

CAPÍTULO 38. EL IMPACTO DEL ESTUDIO DE CASOS SOBRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EL ESTUDIO DE LA EXPRESIÓN ORAL. UNA APROXIMACIÓN DESDE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN ...712
ROCÍO BARTOLOMÉ RODRÍGUEZ
BEATRIZ MÉNDEZ GUERRERO
MERE ORTIZ MARTÍNEZ
GERARDO GONZALO LÓPEZ

CAPÍTULO 39. APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS EN LOS GRADOS ESPAÑOLES EN HISTORIA: UN ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN Y UNA PROPUESTA TEÓRICA 733
ORIOL LUJÁN

CAPÍTULO 40. EVALUACIÓN DE LA METODOLOGÍA CUANTITATIVA EN LAS TESIS DE PREGRADO DEL ÁREA DE PERIODISMO DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE PERÚ PARA EL MEJORAMIENTO DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.....750
CAROLINA ALBORNOZ-FALCÓN

CAPÍTULO 41. DIME CON QUIÉN ANDAS Y TE DIRÉ CUÁN CREATIVO ERES: RELACIONES ENTRE LA PERSONALIDAD CREATIVA Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO 766
ANDREA NAVARRO GALIANA
PABLO VIZCAÍNO - ALCANTUD

CAPÍTULO 42. EL DOCENTE DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR EN MÉXICO ANTE EL RETO DE LA EDUACIÓN 4.0 786
CAROLINA GABRIELA ANALCO PANOHAYA
MARÍA TERESA MACHADO DURÁN
ELIZABETH ROJAS VALERIO

CAPÍTULO 43. EL USO RESPONSABLE DE LAS TIC COMO EDUCACIÓN NO FORMAL EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE PRIMARIA 808
JESÚS E. ALBERTOS SAN JOSÉ

CAPÍTULO 44. EL TEATRO DE CONCIENCIA COMO HERRAMIENTA EN EL AULA: LA «REVOLUCIÓN» DE HALMA ANGÉLICO 827
LORENA ALEMÁN ALEMÁN

CAPÍTULO 45. CAPACITACIÓN EN DISEÑO PARA TODAS LAS PERSONAS A TRAVÉS DE LA UNIVERSIDAD DIGITAL. UNA PROPUESTA FORMATIVA POSGRADUAL DE ÉXITO 844
CRISTINA DÍAZ ROMÁN

CAPÍTULO 46. SOBRE EL VALOR DE LA PRAXIS ARTÍSTICA EN EL CONTEXTO DE LA COMUNICACIÓN SOCIAL. REFLEXIÓN TEÓRICA Y PROPUESTA METODOLÓGICA INSPIRADA EN *THE FIVE OBSTRUCTIONS* 868
HANNOT MINTEGIA BEASKOA

CAPÍTULO 47. PENSAMIENTO COMPUTACIONAL EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA DE INVESTIGACIONES EMPÍRICAS RECIENTES 890
SUSAN RIVERA
VIVIANE HUMMES
MARÍA JOSÉ SECKEL

CAPÍTULO 48. INNOVACIÓN Y EDUCABILIDAD DESDE LA ANTROPOLOGÍA FILOSÓFICA Y LA PEDAGOGÍA 910
VICENTE DE JESÚS FERNÁNDEZ MORA
ROMINA DENISE JASSO ALFIERI

CAPÍTULO 49. ESTADO DE LA CUESTIÓN SOBRE EL USO DEL VIDEOJUEGO COMERCIAL PARA ENSEÑAR GEOGRAFÍA 924
ALICIA GONZÁLEZ-MARIN

CAPÍTULO 50. EL DÉFICIT DE CONECTIVIDAD EN EL MEDIO RURAL Y SU ESPECIAL AFECTACIÓN A LOS CENTROS EDUCATIVOS: UN ANÁLISIS DESDE LA DOCTRINA 940
MERCEDES RAQUEL GARCÍA REVILLA
JUAN LUIS RUBIO SÁNCHEZ
OLGA MARTÍNEZ MOURE

CAPÍTULO 51. ¿QUÉ SABEMOS DE LOS ODS? CONSIDERACIONES DE PARTE DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA 967
JAVIER CONTRERAS GARCÍA

CAPÍTULO 52. "TIKTOK RACKET": UNA INNO.VACIÓN DOCENTE PARA EL DESARROLLO DE LOS FUNDAMENTOS TÉCNICO-TÁCTICOS DE LOS DEPORTES DE RAQUETA A TRAVÉS DE TIKTOK.....977
ALEJANDRO LARA-BOCANEGRA
SAMUEL LÓPEZ-CARRIL
SAMUEL MANZANO-CARRASCO

CAPÍTULO 53. APLICACIÓN DE METODOLOGÍAS ACTIVAS PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LA ASIGNATURA “OLIVICULTURA Y VITICULTURA” DEL GRADO EN INGENIERÍA AGRÍCOLA 1002
ANA MORALES SILLERO
ANA MORALES SILLERO
Mª PAZ SUÁREZ GARCÍA

La educación actual está experimentando grandes cambios en distintos niveles y las personas encargadas de liderar la formación del alumnado han tenido que transformar su propia práctica docente. En este sentido, se ha producido un cambio de paradigma centrado en el alumnado como principal protagonista de su aprendizaje y el docente cuya función primordial es la orientación y el acompañamiento al estudiante en su proceso de formación. Así, se promueve una metodología para el aprendizaje activo y participativo del alumnado, en donde la resolución de problemas, el trabajo en equipo y la creatividad son parte fundamental del proceso. Para ello, el profesorado se encuentra en un periodo de formación permanente y actualización del conocimiento, aprendiendo sobre nuevas metodologías activas.

En este libro y, a través de diversos capítulos, vamos a descubrir numerosos trabajos y experiencias innovadoras que intentan dar respuestas a las necesidades y demandas que la sociedad actual plantea.

Por ello, en la sección A de este libro, denominada **"*La innovación en el aula para potenciar el proceso de aprendizaje del alumnado*"** se divide en 18 capítulos que muestran diversas iniciativas y buenas prácticas sobre procesos de innovación en distintos niveles educativos, desde las etapas más iniciales en Educación Primaria hasta la Educación Superior. De este modo, hay que resaltar que estas experiencias no necesariamente implican el uso de tecnologías, sino que conllevan otras metodologías activas y estrategias didácticas.

En la sección B, ***"Formación inicial docente* y *reflexiones desde la práctica*"** se presentan el resto de capítulos en donde se destaca la importancia de la formación docente desde sus inicios en los estudios universitarios y desde ámbitos muy diversos como son los estudios de filología, filosofía, derecho, turismo, etc. En estas propuestas se desarrolla el pensamiento crítico y se invita a reflexionar sobre las buenas prácticas docentes.

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

SECCIÓN I.

LA INNOVACIÓN EN EL AULA PARA POTENCIAR EL PROCESO DE APRENDIZAJE DEL ALUMNADO

IDENTIFICACIÓN Y ANÁLISIS DE REPRESENTACIONES SOBRE ECONOMÍA SOCIAL Y SOLIDARIA COMO HERRAMIENTA DE TRANSVERSALIZACION DE VALORES SOCIALES EN LA EDUCACION UNIVERSITARIA DE EMPRESA

ASIER ARCOS-ALONSO
Universidad del País Vasco UPV/EHU

JON LAS HERAS CUENCA
Universidad del País Vasco UPV/EHU

ITSASO FERNANDEZ DE LA CUADRA-LIESA
Universidad del País Vasco UPV/EHU

AMAIA GARCIA-AZPURU
Universidad del País Vasco UPV/EHU

1. INTRODUCCIÓN

1.1. EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA

La Educación Superior juega un papel fundamental en el proceso de socialización de la persona y es el espacio donde, además de generarse capacidades humanas, se pueden adoptar y explorar actitudes y visiones de vida ligadas a valores y principios de solidaridad, reciprocidad, democracia o igualdad, entre otras. Es más, es necesario que la Educación Superior fomente la reflexión, la crítica y defienda principios de justicia y libertad, de tal manera que sea un inicio de camino hacia una praxis emancipadora por parte de las personas que aún están formándose (Gimeno-Lorente, 2014)

Así, las Universidades del Estado asumen la responsabilidad de formar a la ciudadanía, de tal manera que sea capaz de ser, estar y pensar de manera crítica, solidaria y comprometida con los retos del futuro

inmediato, que son cada vez mayores y más complejos. En suma, es el marco en el que el alumnado y profesorado interacciona y se transmiten creencias, valores y actitudes, que, vinculadas el currículo, ayudan a formar al alumnado como sujeto autónomo, crítico y responsable.

De esta manera, se puede argumentar que la Universidad tiene una clara responsabilidad de cara a la sociedad, ayudando a transformarla y devolviéndole aquellos esfuerzos que para ésta supone el sostener y fomentar un Sistema Universitario comprometido y de calidad. Es así como surge la Responsabilidad Social Universitaria -RSU-. Concepto que lleva décadas desarrollándose en el ámbito universitario latinoamericano, vinculado -a veces de manera excesiva y simplista- a la extensión universitaria (Vallaeys, 2014), y desde hace algunos años implantándose con fuerza en el contexto europeo y del Estado español.

En base a ello, la universidad ha de reconocerse como parte de la sociedad, con sus virtudes y des virtudes, y no como un remanso de generación de conocimiento atomístico. De esta manera, desde la Universidad ha de darse un auto diagnóstico que lleve a reconocer que no genera únicamente conocimiento y tecnodesarrollo, sino que también contribuye a generar, fomentar y transmitir "malos conocimientos" y epistemologías que inducen a malas políticas (Vallaeys, 2008).

Teniendo en cuenta que la RSU no debiera estar vinculada al altruismo -al menos de manera principal-, sino que debiera ir más allá y generar procesos de responsabilidad y concienciación individual y colectiva; ni tampoco debiera asimilarse a prácticas similares a las que ocasionalmente se dan en el mundo de la responsabilidad social empresarial ligadas generalmente al filantropismo (Vallaeys, 2008), una universidad socialmente responsable debiera mirarse en el espejo y tener todos estos factores -y otros que puedan surgir- muy en cuenta a la hora de generar y establecer procesos formales y sistemáticos de RSU. Exige, así, una coherencia institucional permanente en todos los procesos organizacionales, una congruencia entre el decir y el hacer, desde la compra de papel hasta la organización del plan curricular y el manejo de las líneas de investigación (Vallaeys, 2014)

Por tanto, la RSU exige, desde una visión holística, articular las diversas partes de la institución en un proyecto de promoción social de principios éticos y de desarrollo social equitativo y sostenible, para la producción y transmisión de saberes responsables y la formación de profesionales ciudadanos igualmente responsables (Vallaeys, 2008, 2014)

Luego, la RSU ha de tomarse desde una perspectiva transformadora. En palabras de Gaete-Quezada (2011, p.10), "la RSU tiene la función de liderar las aportaciones y reflexiones que permitan lograr una sociedad más equitativa y justa", transformando así, la sociedad, de manera que no responda únicamente a las necesidades sociales, sino que lo haga de manera responsable y concienciadora.

La universidad se erige, así como la entidad educativa especializada que desempeña un papel importante en el desarrollo de programas, acciones o estrategias para la promoción de valores sociales. Será la encargada de ofrecer una formación más abierta a la ciudadanía que contemple la conciencia ética y el compromiso cívico ((Arcos-Alonso y Alonso-Olea, 2019), a la par que contribuirá a la elaboración de soluciones para los principales problemas y necesidades sociales que existen en la actualidad. La universidad no debe quedarse en formar profesionales al uso, sino que debe ir más allá y formar ciudadanía con valores éticos, sociales y solidarios.

En esta misma línea, Ruiz y Batista (2016, p.184) plantean que la "Universidad como organización que es, con unas funciones determinadas y una misión que cumplir, debe ser consciente, y de hecho lo es, de su responsabilidad ante la sociedad".

Ahora esto va a suponer un cambio en el modelo de universidad, ya que afecta a todos los ámbitos específicos de actuación de estas instituciones. Docencia, investigación, gestión y participación social deben replantearse, ya que cada una de éstas debe estar diseñada para responder a las necesidades y demandas sociales. Y debe ser capaz de rendir cuentas aportando resultados que apoyen el desarrollo de la sociedad.

Este cambio plantea así retos en varias dimensiones, entre las que se encuentra el modelo de enseñanza-aprendizaje, que transita a un paradigma en el que el papel protagónico del profesorado cambia hacía un

modelo en el que el alumnado tenga un papel fundamental en su propio aprendizaje. De igual forma, es necesario abordar una ampliación de los márgenes y límites que se marcan en el currículo, ampliando la oferta y ofreciendo una educación más variada y holística, de manera que el alumnado pueda ser protagonista de su propio desarrollo gracias a un amplio abanico de visiones y propuestas. Tal y como aduce Vallaeys (2008),

> "En particular, el análisis crítico de la malla curricular debe ayudar a determinar en qué medida el estudiante beneficia de una formación a la vez humanista y científica, es decir, en qué medida él puede reflexionar y utilizar sus conocimientos especializados en problemas generales meta-disciplinarios de orden ético, como los del desarrollo, el futuro del planeta, la democracia, la equidad, etc." (p.10)

Remitiendo al particular de este estudio, se encuentra que, en las Facultades de Economía y Empresa, el poder saber y aprender acerca de "hacer y practicar" otras economías heterodoxas deviene en fundamental, dado que confiere al alumnado un panorama más amplio y enriquecedor de las opciones existentes a la hora de llevar a cabo el acto económico.

Son economías, además, imbuidas de valores y principios sociales que ayudan a transmitir transversalmente conceptos y prácticas que buscan la justicia social. Ello, puede ayudar, a su vez, a aminorar el impacto de las pulsiones mercantilizadoras de la universidad, que con el propósito de "acercar la educación a las necesidades del mundo de la empresa", pierde en ocasiones su acervo de responsabilidad social.

En definitiva, que la universidad se vea con capacidad de transformar la sociedad mediante la aplicación práctica de valores que hacen a todas las personas más humanas (Núñez et al., 2015).

1.2. ECONOMÍA SOCIAL Y SOLIDARIA Y EDUCACIÓN SUPERIOR

Existen diversas propuestas de economías denominadas "heterodoxas", que en realidad abarcan un amplio espectro de propuestas socioeconómicas que en mayor o menor medida se distancian de los postulados clásicos que se imparten en la mayoría de las Facultades de Economía y Empresa. Se trata de un abanico heterogéneo de "economías" entre las

cuales se pueden encontrar la Economía Social, la Social y Solidaria, la del Bien Común, Economía Ecológica, la Economía Feminista e incluso propuestas de corte marxista, amén de otras propuestas más sectoriales como puede ser la Economía Circular, entre otras.

En particular, la Economía Social y Solidaria -ESS-, que deviene del tronco común de la Economía Social (Pérez de Mendiguren, et al., 2009) propone un reenfoque del acto económico, poniendo en el centro a la persona y al trabajo desde una óptica humanista (Pérez de Mendiguren y Etxezarreta, 2015; Askunze, 2013), suponiendo una visión alternativa de la economía convencional (Laville, 2004, 2009; Coraggio, 2009).

Se trata de una alternativa económica que está en constante construcción, sustentada en la propia praxis de las entidades que la realizan, y que es capaz de aunar sinergias desde su dimensión práctica, pero también educativa.

Desde el ámbito académico y de la Educación Superior se está planteando la posibilidad de trabajar la ESS e incluso tratar de insertarla en el currículo educativo de grado de Economía y Empresa, tal y como atestiguan campañas como la Campaña por un Currículo Global para la ESS, o el "llamamiento internacional de estudiantes de económicas a favor de una enseñanza pluralista" (2014). En el ámbito de la UPV/EHU, y en la facultad de Economía y Empresa el diagnóstico dirigido por Economistas Sin Fronteras ya alertaba sobre la falta de pluralidad en la impartición de economia, o, su otra cara, la clara preponderancia de la economía Neoclásica en los programas de grado como economía "aceptada tácitamente como modelo" a nivel académico (Arcos-Alonso et al., 2020).

Es preciso apuntar que el vincular la Universidad con la ESS no es precisamente novedoso, sobre todo si nos atenemos al contexto latinoamericano y de países como Venezuela, Argentina o México (Montoya, 2017). Sin embargo, en al contexto del Estado español y, en particular, en el ámbito de la Enseñanza Universitaria de Grado en Economía y Empresa todavía queda camino por recorrer.

En efecto, es importante diseñar propuestas educativas que permitan al alumnado realizar aprendizajes no sólo de los contenidos procedimentales y conceptuales, sino de aquellos valores que tiene la economía y la sociedad. Además, este planteamiento responde a las demandas sociales y a los retos que plantea el Espacio Europeo de Educación Superior y el Modelo IKDi[3] de la UPV/EHU (Arcos-Alonso y Alonso-Olea, 2019). Es necesario considerar que ha de darse relevancia a un buen aprendizaje más que a la cantidad del mismo, abogando así, por un aprendizaje que tiene que ser profundo, es decir, que permita que el alumnado construya nuevas ideas y hechos de forma crítica y reflexiva, y los incorpore a su conocimiento (Álvarez, et al., 2019). En este sentido, poder enseñar economías heterodoxas, en este caso, la ESS, puede generar procesos de acercamiento dialógico entre alumnado y el conjunto de actores del movimiento.

Es interesante, por tanto, abordar este acercamiento, posibilitando comunidades de aprendizaje mutuo entre actores académicos y actores sociales externos de la ESS, en las que se den relaciones interpersonales con pertinencia social, protección de un patrimonio local tejido de un lenguaje común y una convivencia (Vallaeys, 2014, p.109). Una articulación con las experiencias de ESS puede cumplir un rol de importancia en el fortalecimiento y la construcción de políticas públicas participativas para el desarrollo de alternativas socioeconómicas. En concreto, si orienta los saberes en la perspectiva de producción de co-conocimiento que vincule experiencias, realidades contextualizadas, prácticas-haceres y reflexión socialmente útil en los entramados socio-políticos en los cuales la Universidad se encuentra inserta. En tal sentido, el trabajo pertinente desde la Universidad Pública en extensión, docencia e investigación pueden cumplir un rol de importancia en el fortalecimiento de la ESS, en particular, si se realiza en conjunto con los actores del territorio a través de una metodología participativa y de diálogo de saberes. (Mendy et al., 2015, p.11).

Así, la ESS, como parte del currículo, contribuye a formar profesionales y ciudadanía que construyen alternativas de transformación social en las que la solidaridad es, a la vez, un valor social, un sentimiento moral y una postura ética y política que aporta al buen vivir, al desarrollo y a la paz (Pérez y Arteaga, 2019).

Puede ayudar, por tanto, a generar ciudadanía crítica y comprometida y, además, posibilita puentes entre la academia y la comunidad. La Universidad puede servir como punto de encuentro con la ESS, puede ser refundada sobre la base de la capacidad de los actores universitarios para abrirse al diálogo y reconocimiento de procesos y actores nuevos (Montoya, 2017).

No obstante, el camino es iniciático y queda gran recorrido para ello, lo que requiere certeros diagnósticos sobre la percepción que tiene el alumnado sobre la ESS, así como la búsqueda de "nichos de oportunidad" en la propia universidad de cara a poder trabajar la ESS en el aula.

Esto último enlaza con el propio propósito de este estudio, que no es otro que determinar en qué medida el alumnado conoce la ESS y de qué manera la percibe para, a continuación, identificar una serie de experiencias que, aprovechando "brechas de oportunidad", hayan trabajado con anterioridad la ESS, de manera que se vislumbren potencialidades que se puedan explotar a futuro (Arcos-alonso et al., 2020, Arcos-Alonso y Arcos, 2021).

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Partiendo de la hipótesis de que la ESS es una herramienta efectiva de transmisión de valores y prácticas de economías heterodoxas en el ámbito de la Enseñanza Superior de Economía y Empresa, el estudio planteó los siguientes objetivos:

- Identificar las representaciones que tiene el alumnado de Educación Superior sobre lo que es e implica la ESS, como herramienta de transmisión de los valores y principios de solidaridad, redistribución y justicia (Polanyi (1944) en asignaturas del Grado de Gestión de Negocios de la Universidad del País Vasco -UPV/EHU-.

- Identificar y proponer metodologías activas para su aplicación en la enseñanza de Economía y Empresa de la Universidad del País Vasco –UPV/EHU- con un enfoque competencial.

3. METODOLOGÍA

3.1. ANÁLISIS DE TEXTOS

3.1.1. Personas participantes

En el estudio se quiere conocer la representación que sobre la ESS tiene el alumnado del grado de Gestión de Negocios de la UPV/EHU, considerando que ellas y ellos son quienes van a gestionar el mundo laboral de empresa en un futuro próximo y, por tanto, serán responsables de la transmisión de ideas, creencias y actitudes en las propias empresas. La muestra la conformaron 55 personas de ese mismo grado (65% mujeres y 35% hombres), de la Facultad de Economía y Empresa, Elcano (UPV/EHU), cuya edad media fue de 20,7 años, oscilando el rango de edad entre los 18 y los 27 años.

3.1.2. Procedimiento

La recogida de datos se realizó entre los meses de marzo y junio de 2023. El cuestionario se viabilizó mediante la herramienta google forms, con lo que el alumnado lo cumplimentó, en su gran mayoría, mediante sus propios dispositivos móviles. El profesorado estuvo presente a la hora de explicar el objeto del estudio y las características del cuestionario y pudiendo abordar cualquier aclaración del mismo.

3.1.3. Diseño

Para llevar a cabo este estudio se llevó a cabo un diseño cualitativo basado en la asociación libre de palabras. Este método es capaz de ayudar a reunir e interpretar pensamientos y representaciones que el alumnado tiene sobre temas específicos, en este caso, sobre lo que piensan, *a priori*, sobre la ESS. En primer lugar, se logró una nube de palabras relativa a qué palabras relativas a la ESS eran las más nombradas por el alumnado, que se organizaron en base a su frecuencia relativa (Molina-Neira, 2017); y un análisis de similitud, donde poder evidenciar gráficamente cómo se relacionan e intersectan diferentes conjuntos de palabras, sugiriendo pistas de análisis. Por último, se ha realizado un análisis siguiendo el método Reinert que entiende que una palabra no es independiente de otra, de tal

manera que son capaces de reflejar una forma de pensar sobre el tema o cuestión sobre el que se habla ya que, es a partir de ellas que los enunciados adquieren significado (Reinert, 1996).

3.1.4. Instrumento

El alumnado realizó una tarea mediante cuestionario de asociación libre a través del Grid Elaboration Method (Joffe y Helsey, 2014, Park y Mortell, 2020) con el fin de recoger las representaciones sobre lo que es para ellas y ellos la ESS. Se invitó al alumnado a que respondieran las cuatro primeras palabras o ideas que les vinieran a la mente al escuchar las palabras "ESS".

Una vez contestadas las cuatro palabras se procedió a pedirles que explicaran el porqué y el significado que para ellas y ellos tenía cada palabra nombrada con anterioridad. De esta información se extrajo el corpus textual que sirvió de base para el análisis de los datos.

3.1.5. Análisis de datos

Para analizar el contenido del ejercicio se realizó un análisis lexical mediante el método Reinert (Reinert,1996) a través del *software* Iramuteq. El programa de análisis de texto automático Iramuteq (versión 0.7 alpha. 2). Es un *software* libre distribuido bajo los términos de la licencia GNU GPL (v2) y permite hacer análisis estadísticos sobre corpus texto y sobre tablas individuos/caracteres. Iramuteq se basa en el *software* R -para el estudio se ha utilizado la versión 4.0.3 y diversos parches estadísticos-, y permite diferentes formas de análisis estadísticas de corpus textual y de tablas: individuos x palabras (Iramuteq, 2023).

El *software* divide el corpus inicial en Unidades Contextuales Elementales o ECUs. Cada ECU tiene una extensión aproximada de 50 palabras como máximo, así, el análisis se realiza teniendo en cuenta qué palabras completas se ubican en cada unidad. *A posteriori* se genera con estas palabras una tabla de contingencia que representa la distribución de las mismas por unidad. El programa genera una matriz cuadrada de distancias. Partiendo de aquí, si dos ECUs comparten palabras se entenderá que son cercanas.

Posteriormente se procede a realizar un análisis jerárquico descendente de donde se extrae una clasificación y agrupación de los ECUs. Así se logran clases de palabras que ocurren a la vez y que difieren de otras, y ello ayuda a la interpretación de los textos. Las palabras más importantes de cada clase se clasificarán mediante tres criterios: 1-. La frecuencia de la repetibilidad de la palabra, que sea superior a 5 en la propia clase; 2-. Que el valor de la prueba asociativa de chi cuadrado sea superior a 3,89 respecto a la clase y, 3-. que más del 50% de esta palabra se adapte a dicha clase (Camargo y Bousfield, 2009). De esta manera se genera un margen de error de $p < 0.05$ (df =1).

El resultado de este análisis (como se verá después) es un conjunto de clases formadas por palabras y ECUs con valores estadísticos significativos. Así, se procede a la interpretación del sentido de cada clase lograda que se ha tratado en el corpus. Asimismo, las clases se analizan en relación a las variables independientes, en este caso el sexo.

Por último nombrar que según Schonhardt Bailey (2013, citado en Fernández, Jaureguizar, e Idoiaga-Mondragon, 2021), las operaciones derivadas de la aplicación del método Reinert son estadísticas, transparentes y reproducibles hasta el momento de la interpretación, en el que las investigadoras asignan un nombre a cada una de las clases basándose en el vocabulario específico y segmentos típicos de la misma propuestos por el *software*, apoyándose en coocurrencias y patrones de distribución.

3.2. ANÁLISIS DE SIMILITUD

Este estudio se basa en las propiedades de conexión de todo el corpus, sin tener en cuenta las unidades de texto específicas (ECU) ni los sujetos. Según este tipo de análisis, cuantos más sujetos traten dos elementos de la misma manera, más cerca estarán del objeto al que se refieren (en cuanto a la estructura representativa) (Molina-Neira, 2017).

De esta manera, se trata de identificar las concordancias entre las palabras en función de sus conexiones en el texto y se ayuda a identificar la estructura del contenido del corpus textual, ya que se visualiza en forma gráfica el contenido y la organización interna de la representación social del objeto analizado, incluyendo componentes comunes y

particularidades propias (Marchand y Ratinaud, 2012). Por tanto, el análisis permite definir la identidad de los núcleos de expresión de los sujetos, identificando el programa un núcleo semántico detectado por ocurrencias conjuntas de palabras (Camargo y Justo, 2013).

Es decir, el análisis de similitud presenta un resumen de la estructura contenida en una representación a partir de un gráfico en forma de árbol que contiene las formas máximas y las que están relacionadas, en el que los nodos son formas y se muestran comunidades léxicas (Ormeño, 2016), haciendo ver "las clases formadas entre los elementos que forman una representación sobre un objeto y la intensidad de los enlaces" (Latorre, 2005).

A la hora de interpretar, las formas están en los nodos del gráfico y los bordes/ramas representan lo que ocurre entre sí. Cuantas más palabras pronunciadas, más grandes en el gráfico. Cuanto más se produce entre las palabras, más espesa es su unión. Se trata de dar a conocer las relaciones entre formas a partir de objetivos de investigación (Ruiz-Bueno, 2017).

3.3. Identificación de metodologías activas para su aplicación en la enseñanza de economía y empresa

La segunda parte del estudio tuvo como objeto la identificación de metodologías activas tendentes a favorecer la transversalización de la ESS en el aula. Para ello, se hizo una revisión de literatura científica y búsqueda de información sobre experiencias habidas en los últimos 5 años en la universidad del País Vasco (UPV/EHU) en diversas bases de datos como Web of Science, Scopus o Google Scholar.

Por otro lado, se procedió a generar un grupo de discusión informal entre las personas docentes involucradas en la investigación.

4. RESULTADOS

Se han estructurado los resultados en dos partes. La primera corresponde al análisis automático de texto realizado con el programa Iramuteq. En él se ha desarrollado: 1) un análisis de similitud de las respuestas

vertidas por el alumnado, y 2) un análisis lexical utilizando el método Reinert (Reinert, 1996). Este análisis se acompaña de un pequeño apartado cualitativo donde se muestran las voces más relevantes del alumnado que soportan estos resultados.

Por otro lado, se han identificado diversas experiencias en la UPV/EHU donde se ha incorporado la ESS al currículo. Se detallan todas ellas y se sistematizan.

4.1. Análisis de textos: representaciones sobre lo que el alumnado de grado de negocios entiende que es la ESS.

4.1.1. Nube de palabras

En la siguiente nube de palabras se puede observar la significancia, medida en términos de mayor frecuencia relativa de aquellas palabras o conceptos que el alumnado ha nombrado. Como se recoge en la figura 1, la primera palabra más nombrada es *economía* (n = 217), seguida a su vez de *social* (n = 137) y *solidario* (n = 132). A continuación, con un número de menciones que se reduce casi a la mitad estarían: *persona* (n = 74), *palabra* (n = 72), *ayudar* (n = 72) y *sociedad* (n = 68). También toman cierta relevancia las palabras dinero (n = 59), *ayuda* (n = 47) o *igualdad* (n = 41). Por último, aparecen las palabras, *crear/creer* (n = 39), *hacer* (n = 38) y *equidad* (n = 35).

Se observa que el alumnado asocia la ESS con la disciplina económica, asociando además a ella conceptos como solidaridad, persona, sociedad, ayudar o igualdad, que en sí mismas tienen una vinculación directa con la ESS. Visto de otra manera, se ve la ESS como un tipo de economía, eso sí, muy vinculada a la sociedad, a la reciprocidad, solidaridad o ayuda. Tal vez lo importante es que no se observan, por tanto, palabras que podrían asociarse a otras ramas económicas, como podrían ser eficiencia, rendimiento, capital, mercado, competencia, competitividad etc.

FIGURA 1. *Nube de palabras de la representación que tiene el alumnado sobre la ESS*

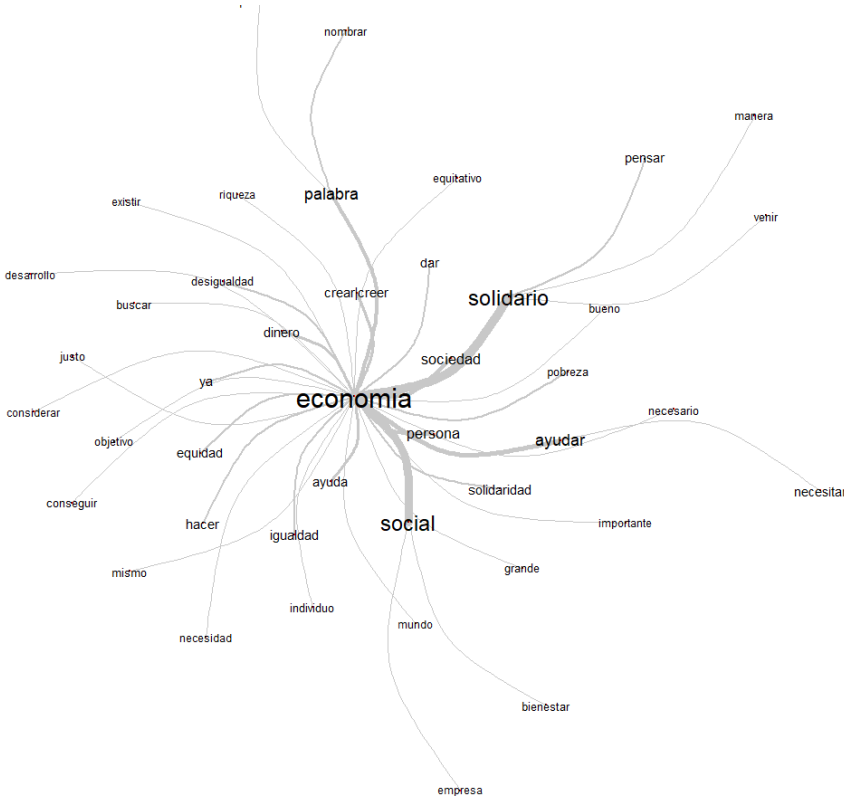
Fuente: elaboración propia

4.1.2. Análisis de similitud

Tal y como se ha visto en el apartado de metodología, en el análisis de similitud se puede observar cómo las palabras están en los nodos del gráfico y las aristas/enlaces representan la co-ocurrencia entre ellas. Cuanto mayor sea la frecuencia de las palabras, mayor será su tamaño en el gráfico. Cuanto mayor es la co-ocurrencia entre palabras, más gruesa es la línea que las une.

En la figura 2 se puede apreciar este fenómeno. Se ha generado una imagen que refleja las co-ocurrencias entre todas las palabras del corpus más allá de su división en clases. Se realizó un análisis de similitud léxica con todas las palabras con una frecuencia superior a 16, cuyos resultados se muestran en la Figura 2. De esta manera, es posible analizar e interpretar cómo las palabras del corpus están interconectadas en un plano común e identificar los núcleos de las representaciones.

FIGURA 2. *Resultados del análisis de similitud léxica producido por el ejercicio de asociación libre.*



Fuente: elaboración propia

Los resultados del estudio de similitud muestran que la *economía* (n= 217) es la palabra más citada y la que se configura como núcleo de representación emergente desde el cual se observan ulteriores asociaciones. De esta manera, a tenor de las asociaciones y el grosor, se puede observar cómo se asocia este tipo de economía fundamentalmente a lo *social* (n = 137) vinculado al *bienestar* (n = 29) y en lo que la *empresa* (n = 16) tiene un papel que cumplir. Asimismo, ser *solidario* (n=132) desde la economía se vincula a la *sociedad* (n = 68). Ahora bien, habría que *pensar* (n = 28) la *manera* (n = 17) de llevarlo a cabo, es decir, lo que está por *venir* (n = 20). Se vincula la ESS a la *persona* (n = 74), dado que es su fin último, y al *ayudar* (n = 72) en lo necesario (n = 21). Se observa cómo el crear/creer (n= 39) se vincula a la *palabra* (n = 72)) y

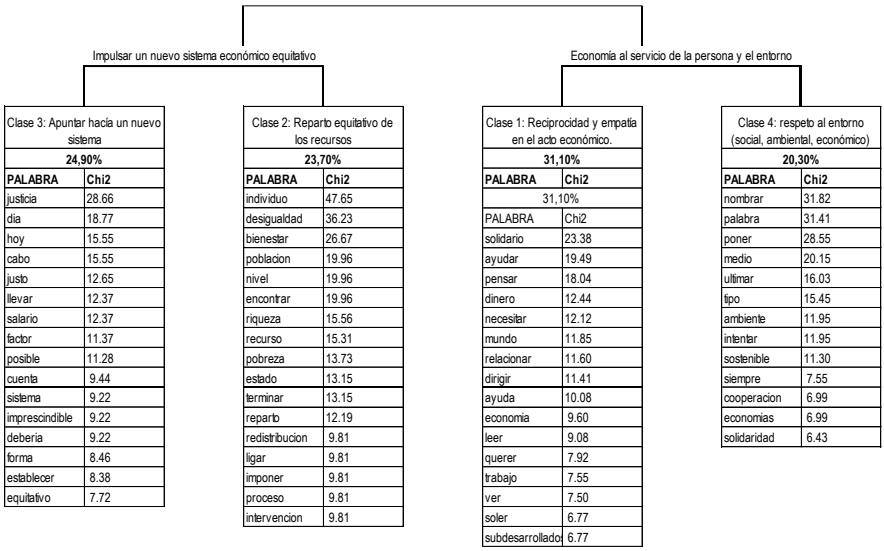
a la *economía*. La *desigualdad* (n = 28) tiene que ver con el tipo de *desarrollo* (n = 17) que se da en el contexto actual. Más atomizados, y con menor nivel de co-ocurrencia se encuentran palabras que igualmente se asocian tradicionalmente a la ESS, como son la *igualdad* (n = 41), la *equidad* (n = 35), lo *equitativo* (n = 20) o el *mundo* (n = 16). Interesante es ver cómo a la economía (vinculada a la ESS) se le asocia también con cierto nivel de co-ocurrencia el *dinero* (n = 59), la *riqueza* (n = 16) o lo *bueno* (n = 21), conceptos, que desde una óptica escéptica de las potencialidades de la ESS podrían no asociarse *a priori*.

De esta manera, la economía se consideró como la representación central de lo que es la ESS, vinculada a valores y principios tradicionalmente afines a ella, y que son parte sustancial de la misma. Ello muestra que las representaciones del alumnado sobre lo que es la ESS no están demasiado alejadas de lo que se propugna desde el movimiento de ESS. Sin embargo, a la par, parece que existe una cierta asociación a su carácter asistencial o de ayuda, vinculado a creencias o suposiciones de que este tipo de economías heterodoxas únicamente sirven para desenvolverse en el ámbito social, alejándose de su potencialidad transformador del sistema.

4.1.3. Método Reinert

A continuación, se presentarán los resultados devenidos de la aplicación del método Reinert de análisis lexical de las respuestas del alumnado sobre lo que representaba para ellas y ellos la ESS. Se obtuvieron un total de 55 respuestas. A resultas de ello surge un corpus completo formado por 8.918 palabras, 1.274 de ellas eran palabras únicas. Además, el análisis jerárquico descendente estuvo formado por 121 ECUs. En la figura 3 se puede observar el dendograma referente a este estudio, que está formado por cuatro clases o temáticas principales, que surgen del análisis de clúster. Estas temáticas se refieren a qué representa la ESS para el alumnado del grado de Gestión de Negocios de la UPV/EHU.

FIGURA 3. *Dendograma de la Clasificación Jerárquica Descendente de la representación que tiene el alumnado sobre la ESS*



Clase 3: Apuntar hacia un nuevo sistema	
24,90%	
PALABRA	**Chi2**
justicia	28.66
dia	18.77
hoy	15.55
cabo	15.55
justo	12.65
llevar	12.37
salario	12.37
factor	11.37
posible	11.28
cuenta	9.44
sistema	9.22
imprescindible	9.22
deberia	9.22
forma	8.46
establecer	8.38
equitativo	7.72

Clase 2: Reparto equitativo de los recursos	
23,70%	
PALABRA	**Chi2**
individuo	47.65
desigualdad	36.23
bienestar	26.67
poblacion	19.96
nivel	19.96
encontrar	19.96
riqueza	15.56
recurso	15.31
pobreza	13.73
estado	13.15
terminar	13.15
reparto	12.19
redistribucion	9.81
ligar	9.81
imponer	9.81
proceso	9.81
intervencion	9.81

Clase 1: Reciprocidad y empatía en el acto económico.	
31,10%	
PALABRA	**Chi2**
31,10%	
PALABRA	Chi2
solidario	23.38
ayudar	19.49
pensar	18.04
dinero	12.44
necesitar	12.12
mundo	11.85
relacionar	11.60
dirigir	11.41
ayuda	10.08
economia	9.60
leer	9.08
querer	7.92
trabajo	7.55
ver	7.50
soler	6.77
subdesarrollado	6.77

Clase 4: respeto al entorno (social, ambiental, económico)	
20,30%	
PALABRA	**Chi2**
nombrar	31.82
palabra	31.41
poner	28.55
medio	20.15
ultimar	16.03
tipo	15.45
ambiente	11.95
intentar	11.95
sostenible	11.30
siempre	7.55
cooperacion	6.99
economias	6.99
solidaridad	6.43

Fuente: elaboración propia

Se observa así, que surgen cuatro clases que se subdividen en dos ramas. La primera rama se compone de la tercera y segunda clase. Este ramal se refiere a la necesidad de "Impulsar un nuevo sistema equitativo" (Texto asociado: *Es necesario concienciar a la población primero porque deben de reconocer que un nuevo modelo social y solidario, más allá de ayudar a combatir la contaminación también fomenta la equidad, el empleo justo, etc*. E.4. Mujer). A su vez, este ramal se compone de dos clases diferenciadas. La clase 3 (24,90%) se refiere a la necesidad de "apuntar hacia un nuevo sistema socioeconómico" (vinculado a la ESS) (Texto asociado: *Buscar una economía más responsable, que tenga en cuenta las necesidades y los derechos de todas las personas, incluyendo las generaciones futuras, y que no se base únicamente en el beneficio económico a corto plazo".* E.53. Hombre), (Texto asociado: *Porque es necesario cambiar el sistema a mejor, y la ESS creo que va de eso*. E.32. Mujer). Según parte del alumnado, existe la pertinencia de cambiar el sistema lo antes posible, transitando a uno con más justicia, es decir, más justo y que tenga en cuenta factores como los salarios dignos.

Por otro lado, la clase 2 (23,70 %) representa la segunda parte de este primer ramal. Trata sobre la necesidad de que los recursos se repartan de manera más equitativa, mejorando la posición de cada individuo, generando y repartiendo riqueza entre la población y mejorando su bienestar y nivel de vida. La redistribución equitativa es, así, importante para el alumnado. (Texto asociado: *En un sistema económico equitativo, se busca asegurar que todas las personas tengan acceso a los recursos necesarios para satisfacer sus necesidades básicas, como vivienda, alimentación, salud y educación. Esto implica una distribución justa de la riqueza y los ingresos, así como una igualdad de oportunidades…* E.54. Hombre). Igualmente se señala la necesidad de afrontar la desigualdad, es decir, mejorar la igualdad y la equidad entre la sociedad. (Texto asociado: *Porque todos deberíamos ser iguales ante la economía, la ESS, yo creo que según el nombre indica, trata de dar más a aquellos que no tienen, y por eso igualdad de oportunidades.*E.21. Mujer), (Texto asociado: *Porque considero que la ESS tiene responsabilidades importantes como combatir la pobreza, la desigualdad, ayudar al entorno, es decir, buscar la igualdad entre clases…* E.5. Mujer).

Por otro lado, el segundo ramal del dendograma, compuesto por las clases 1 y 4, trata sobre el hecho de que la economía ha de estar al servicio de la persona y el entorno, lo que es coincidente con los postulados de la ESS.

La primera clase, la 1 (31,1 %), trata sobre la empatia y la reciprocidad en el acto económico. Es necesaria la solidaridad, el ayudar, relacionarse, pensar etc. Al final, se trata de que la economía esté al servicio de la persona y no viceversa, lo que implica un cambio de valores y transformar la realidad mediante principios sociales diferentes. (Texto asociado: *Considero que la ESS existe para fomentar la ayuda a los que la necesitan.* E.12. Hombre), (Texto asociado: *Porque la solidaridad implica empatía y ayuda a la sociedad, por lo tanto, ayudará a conseguir una ESS.* E.23. Mujer). Por su parte, la cuarta y última clase (20,30 %) trata sobre el respeto hacía el entorno (también coincidente con los postulados de la ESS). El alumnado representa a la ESS como una economía cercana, y que ayuda a respetar el entorno socioeconómico y ambiental inmediato. (Texto asociado: *El entorno es la base de la economía*

solidaria. E3. Mujer), (Texto asociado: *La ESS considero que debe tener como objetivo la mejora de la sociedad en general (...), esa mejora sería en el medio ambiente, la economía de la región y la economía cercana*...E.34. Mujer).

Así, los resultados arrojan datos interesantes, habida cuenta de que el alumnado identifica una serie de elementos consustanciales a los postulados de la ESS, lo que es esperanzador y una buena base para trabajar sobre ello.

4.2. Experiencias de ESS en la UPV/EHU

Por último, se han identificado una serie de experiencias que, de manera inconexa, han trabajado mediante metodologías activas diversas la ESS en el aula durante los últimos años. A esta recopilación habría que sumar diversos cursos o seminarios que han tratado la ESS en las diferentes facultades, muchos de ellos ejecutados en colaboración con agentes sociales. Sin embargo, debido a las limitaciones del estudio, no han podido ser incluidos.

Así, en la siguiente tabla 1 se muestran algunas de las experiencias identificadas. Se muestran un total de 13 experiencias en las cuales se han utilizado tres metodologías activas diferentes. Han sido aplicadas en dos campus -Bizkaia y Araba-, en dos facultades distintas; educación y economía y empresa, y en varias asignaturas, tanto técnicas como no.

TABLA 1. *Experiencias recogidas de ESS en la UPV/EHU*

CURSO	FACULTAD	CAMPUS	GRADO	ASIGNATURA	COLABORACIONES	METODOLOGIA
2017/2018	Educación	Bizkaia	Ed. Social	Intervención socioeducativa	Emaús Fundación Social	Aprendizaje-Servicio
2018/2019	Educación	Bizkaia	Ed. Social	Intervención socioeducativa	Emaús Fundación Social	Aprendizaje-Servicio
2019/2020	Educación	Bizkaia	Ed. Social	Intervención socioeducativa	Emaús Fundación Social	
2019/2020	Aulas de la experiencia	Bizkaia	Aulas	Cuestiones de actualidad de la Protección Social	Emaús Fundación Social	Aprendizaje-Servicio
2019/2020	Economía y Empresa	Araba	ADE	Política Macroeconómica	-	Aprendizaje Basado en Problemas

2019/2020	Economía y Empresa	Araba	ADE	Estadística aplicada a la empresa	-	Aprendizaje Basado en Problemas
2020/2021	Educación	Bizkaia	Ed. Social	Intervención socioeducativa	Emaús Fundación Social	Aprendizaje-Servicio
2020/2021	Economía y empresa	Araba	ADE	Estadística aplicada a la empresa	-	Aprendizaje Basado en Problemas
2021/2022	Economía y Empresa	Araba	ADE	Gestión de la dimensión social de la empresa	Etikalia Inmobiliaria ética S.L.	Método de Caso Docente
2021/2022	Educación	Bizkaia	Ed. Social	Intervención socioeducativa	Emaús Fundación Social	Aprendizaje-Servicio
2021/2022	Economía y Empresa	Araba	ADE	Introducción a la economía: Principios de macroeconomía	Etikalia Inmobiliaria ética S.L.	Método de Caso Docente
2022/2023	Economía y Empresa	Araba	ADE	Economia social y RSE	Bioalai	Método de Caso Docente
2022/2023	Educación	Bizkaia	Ed. Social	Intervención socioeducativa	Emaús Fundación Social	Aprendizaje-Servicio

Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A tenor de los resultados obtenidos, se pueden avanzar algunas conclusiones que, además, llevan a plantear algunos interrogantes y líneas de avance a futuro.

Este estudio ha servido como línea de base para entender cómo y en qué medida el alumnado medio de una Facultad de Economía y Empresa concibe la ESS. Partiendo de este punto, se puede decir que los resultados denotan una notable correlación con lo que es en realidad la ESS.

Los resultados más significativos muestran que este alumnado representa la ESS como una suerte de economía con valores relativos a conceptos como solidaridad, reciprocidad, cooperación, empatía, ayuda, equidad, igualdad o respeto. La ven vinculada a la ayuda desinteresada y de carácter voluntario más que como una propuesta económica de desarrollo estructural. Se echa en falta, por tanto, una visión de la ESS como alternativa viable y global al sistema.

No obstante, ven en ella una posible palanca de cambio social sostenible para mejorar su bienestar, en el que la participación de la gente es fundamental. La ESS se concibe como un espacio donde la persona es

protagonista, y a la empresa como un espacio donde es posible generar bienestar.

Todo lo anterior parece indicar que existe un notable sustrato sobre el que trabajar en el currículo universitario de la ESS (u otras economías). Existen mimbres, pero es necesaria una oferta sistemática y formal que pueda generar procesos profundos de enseñanza-aprendizaje en relación a la ESS para que el alumnado pueda formarse en economías ligadas a valores sociales y ambientales.

Por otro lado, se aprecia una ligazón de la ESS con la ayuda o el ayudar que se viabilizaría mediante terceros (ONGDs). Ello genera la oportunidad y pertinencia de trabajar en conjunto con agentes socioeconómicos y sociales de la ESS, de manera que se acerque la universidad a la sociedad y viceversa. Como se planteaba al inicio, no se trata de replicar procesos de extensión universitaria (Coraggio, 2002, 2014; Vallaeys, 2014; Montoya, 2017), ni siendo colaboraciones destinadas a temáticas únicamente de carácter solidario o asistencial, sino también colaboraciones en investigación académica, emprendizaje o innovación social, por poner algunos ejemplos. Se trataría así, más bien de insertar estos procesos en procesos más amplios de cambio estructural en la Universidad de RSU.

Además, existen nichos de oportunidad mediante metodologías activas para transversalizar valores sociales en la enseñanza de Economía y Empresa de grado, tal y como atestigua el hecho de que existan experiencias, que, aunque no de manera sistemática hayan trabajado la ESS. El trabajar en base a competencias, con metodologías activas como el *método de caso docente* o el *aprendizaje-servicio* pueden ser brechas de oportunidad de cara a transversalizar este tipo de economía de valores.

Así pues, tanto el uso de metodologías activas como la inserción de nuevos contenidos y enfoques, concretamente en la ciencia económica relacionados con la ESS, permitirán al alumnado ampliar su capacidad crítica y ver un mismo reto desde diferentes ópticas plurales. De esta manera, se otorga al alumnado la posibilidad de desarrollar también una serie de competencias transversales necesarias ante la resolución de problemas socioeconómicos en diferentes contextos ante un mundo ampliamente complejo y globalizado. Todo esto está alineado con el modelo

educativo de la UPV/EHU; el IKDi[3], y su catálogo de Competencias Transversales, que es el marco donde parecen cristalizar diferentes brechas de oportunidad para ir avanzando en la transversalización de la ESS. A este respecto, el apoyo del Servicio de Asesoramiento Educativo -SAE-, de la UPV/EHU parece fundamental, tanto en la ayuda de cara a investigar experiencias de ESS como en la propia aplicación y generación de sinergias entre grados y facultades.

Queda, no obstante, camino por recorrer.

6. REFERENCIAS

Álvarez, J.A., Álvarez, S.T., Sandoval, R., y Aguilar, M. (2019). La exploración en el desarrollo del aprendizaje profundo. *RIDE, Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo*, 9(18). DOI: https://doi.org/10.23913/ride.v9i18.474

Arcos-Alonso, A. (2020). Valores sociales, metodologías activas y enseñanza a distancia de Estadística durante la emergencia del COVID 19. In *COVID-19: imperativo para el cambio cambio* (pp. 47-60). Tirant lo Blanch.

Arcos-Alonso, A. y Arcos Alonso, A. (2021) Problem-based learning and other active methodologies as support for distance teaching during the COVID pandemic. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 16(1), 289-299. ISSN. 1305-905X

Arcos-Alonso, A., Arcos Alonso, A. y Elias Ortega, Á. (2020). Intergenerational Service Learning, Sustainability, and University Social Responsibility: A Pilot Study. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 15, 1629-1641. ISSN. 1305-905X

Arcos-Alonso, A., Astorkiza Ikazuriaga, K., Barredo Zuriarrain, J., Las Heras Cuenca, J., Rodríguez González, C. y Zubiri Rey J.B., (2020) Diagnóstico y Revisión del Grado de Economía de la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea: *En pos de la pluralidad, transversalidad e interdisciplinariedad*. Economistas Sin Fronteras. Bilbao, España.

Arcos-Alonso, A., y Alonso-Olea, M. J. (2019). Trabajando competencias transversales en estadística mediante la economía social y solidaria. In CUICIID 2019: Congreso universitario internacional sobre la comunicación en la profesión y en la Universidad de hoy IX: Contenidos, investigacion, innovacion y docencia: 23 y 24 octubre octubre (p. 48). *Fórum Internacional de Comunicación y Relaciones Públicas* (Fórum XXI).

Ascunce, C. (2013). Más allá del capitalismo: alternativas desde la Economía Solidaria. *Documentación social*, (168), 91-116.

Camargo, B. V. y, and Justo, A. M. (2013). IRAMUTEQ: um software gratuito Para análise de dados textuais [IRAMUTEQ: a free software for analyzing textual data].]. Temas em Psicol., 21, 513–518. DOI: 10.9788/TP2013.2-16

Camargo, B., & Bousfield, A. B. (2009). Social representation, risk behaviours and AIDS. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(2), 565-575.

Coraggio, J. (2002). Universidad y desarrollo local. Ponencia presentada en el Seminario Internacional La educación superior y las nuevas tendencias. Quito, Ecuador

Coraggio, J. (2014). La Economía Social y Solidaria: El papel de las universidades. Ponencia presentada en el seminario Universidad pública y economías solidarias, organizado por el Seminario de Economía Social, Solidaria y Popular. Lima, Perú.

Diversos autores (2014). Llamamiento internacional de estudiantes de economía a favor de una enseñanza pluralista. *Revista de Economía Institucional*, 16(30), 339-341.

Fernández P., Jaureguizar, J. y, Idoiaga Mondragon, N. (2021). Representaciones sobre sexismo en Educación Superior y Formación Profesional. *Educación XXI*, 24(2), 421-440. https://doi.org/10.5944/educXX1.28225

Gimeno P. (2014). La dialéctica de dominio y de la emancipación en la teoría Crítica: un debate falso. *Conciencia social*. 18, 111-118.

Iramuteq (2023). http://iramuteq.org/

Joffe, H. y, & Elsey, J. W. B. (2014). Free Association in Psychology and the Grid Elaboration Method. *Review of General Psychology*, 18(3), 173–185. https://doi.org/10.1037/gpr0000014

Latorre, M. (2005). ¿Cuáles son las características de las prácticas pedagógicas de profesores chilenos en ejercicio? (What are the characteristics of the pedagogical practices of practicing Chilean teachers?). *Revista digital PREAL*, 1-20.

Laville, J. L. (2009): Supporting the social and solidarity economy in the European Union, en *The Social Economy. International Perspectives on Economic Solidarity*, editado por A. Amin, 232-252. Zed Books. Londres.

Laville, J. L. (2004): El marco conceptual de la Economía social y solidaria, en *Economía social y solidaria. Una visión europea*, editado por Jean Louis Laville. Buenos Aires: Fundación OSDE - Universidad Nacional de General Sarmiento - Editorial Altamira, pp. 1-25.

Marchand, P. y, Ratinaud, P. (2012). L'analyse de similitude appliquée aux corpus textuels: les primaires socialistes pour l'élection présidentielle française (septembre-octobre 2011).). *Actes des 11eme Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles*. JADT, 2012, 687-699.

Mendy, G., Chiroque, H. y, Recalde, E. (2015). Construcción de espacios institucionales en economía social y solidaria desde el ámbito universitario: el caso del proyecto CREES de la Universidad Nacional de Quilmes-Argentina. *Praxis Social, revista de trabajo social*, 6(3), 125-51.

Molina-Neira, J. (2017). Tutorial para el análisis de textos con el software IRAMUTEQ. Barcelona.

Montoya, L. (2017). Experiencias de vinculación de universidades públicas con organizaciones y movimientos de economía social y solidaria de Argentina y Perú. *Revista Economía*, 69(109), 79-98.

Park, J., y Mortell, J. (2020). Using the Grid Elaboration Method (GEM) to investigate transition experiences of young autistic adults. *Educational Psychology in Practice*, *36*(2), 193-207.

Pérez de Mendiguren, J. C. P., y Etxezarreta, E. (2015). Sobre el concepto de economía social y solidaria: aproximaciones desde Europa y América Latina. *Revista de Economía Mundial*, *40*, 123-143.

Pérez de Mendiguren, J. C., Etxezarreta, E., y Guridi, L. (2009). Economía Social, Empresa Social y Economía Solidaria: diferentes conceptos para un mismo debate. *Papeles de Economía Solidaria*, *1*(1), 1-41.

Polanyi, K. (1944). The Great Transformation. Beacon Press

Reinert, M. (1996). Alceste (Version 3.0). Images.

Ruiz, M., y Bautista, M. (2016). La responsabilidad social en la universidad española. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, *28* (1), 159-188.

Ruiz-Bueno, A. (2017). Trabajar con IRAMUTEQ: Pautas. Universitat Autónoma de Barcelona.

Sena, S., Baliño, G. y, & Martínez, M. (2012). En un diálogo de saberes: organizaciones sociales, universidad, economía social y solidaria. *II Jornada de Investigadores sobre Aprendizaje-Servicio*.

Vallaeys, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *RIES Revista Iberoamericana de Educación Superior*, *5*(12), 105-117. DOI: https://doi.org/10.1016/S2007-2872(14)71945-6

LA INOVACION EDUCATIVA, LA IMPLICACION DEL PROFESORADO EN EL GRAN RETO DE LA EDUCACION SUPERIOR

NAHIA IDOIAGA MONDRAGON
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

ION YARRITU CORRALES
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

NEKANE BELOKI ARIZTI
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

1. INTRODUCCIÓN

En el contexto del EEES y del nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje, la actividad docente del profesorado no se reduce a los tiempos programados en el aula. Su función docente va más allá, puesto que tiene que buscar, seleccionar, diseñar, planificar, realizar y evaluar un conjunto de tareas y sus resultados, dentro del marco del proyecto educativo institucional al que pertenece (Lobato et al., 2012). En este sentido tenemos que resaltar la importancia de la planificación previa de la docencia, tanto en lo que se refiere a las guías docente de las asignaturas elaboradas por cada Departamento, como a nivel individual, en los propios programas de las asignaturas que cada profesor/a va a impartir (Zabalza, 2010).

En el contexto que acabamos de presentar, la UPV/EHU, tras un profundo proceso reflexivo, decidió alrededor del año 2010 construir un modelo educativo propio, como seña de identidad de la propia universidad (Fernández y Palomares, 2011). Este modelo curricular propio se denominó "*Ikaskuntza Kooperatiboa eta Dinamikoa (IKD)"* ("Enseñanza Cooperativa y Dinámica").

Al impulsar este modelo se estableció como objetivo que el estudiantado aprendiera de manera cooperativa y dinámica, a través de metodologías

activas y con el apoyo de las TICs, en un contexto de enseñanza plurilingüe (Fernández y Palomares, 2011). El horizonte que en ese momento se tenía en mente se dibujaba de la siguiente manera:

> IKD es la imagen de lo que queremos ser dentro de diez años, un lugar donde los estudiantes y los profesores y profesoras debaten en torno a problemas y proyectos, trabajan con sus ordenadores portátiles encima de mesas redondas, los estudiantes explican y el profesorado les escucha atentamente, donde es difícil distinguir dentro y fuera del aula, donde se hablan distintos idiomas… (Garaizar y Fernadez, 2009: 56).

El modelo IKD fue aprobado por unanimidad en la Junta de Gobierno de la UPV/EHU en abril de 2010 en sus "Bases para el desarrollo curricular de las titulaciones oficiales de la UPV/EHU" y quedo desarrollado de manera operativa en su "Plan estratégico 2012-2017" (UPV/EHU, 2010). En él se plantea este modelo como clave para transitar desde la práctica curricular del momento al curriculum de la universidad del siglo XXI, inmerso en una sociedad en continua transformación y caracterizada por la incertidumbre, en la que se quiere "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" (UPV/EHU, 2010).

Tal y como se ha mencionado la confección del modelo IKD fue el resultado de un proceso reflexivo interno y, también de contraste con agentes externos expertos en desarrollo curricular (por ejemplo, se tomaron como referentes las experiencias previas de Maastricht University, Mc Master University o del Instituto Tecnológico de Monterrey). En ese proceso se establecieron como prioridades (Fernández y Palomares, 2011: 20):

1. Satisfacer en materia de formación las necesidades de la sociedad vasca con criterios de calidad y compatibilizando esta voluntad con el desarrollo de su identidad universitaria propia.
2. Dar una dirección, un sentido común, a todas las acciones universitarias que permitan llevar a cabo, de modo integral, el desarrollo curricular de los grados de nuestra universidad.

En suma, el modelo IKD persigue crear nuevas maneras de enseñar y aprender más activas y cooperativas (desarrollo curricular) en la

formación de los y las estudiantes. Para ello presenta cuatro características claves (UPV/EHU, 2010).

1. El modelo IKD tiene su centro de gravedad en el aprendizaje del alumnado. A través de metodologías activas y con el apoyo de las tecnologías de la información y comunicación, fomenta el aprendizaje en un contexto de enseñanza plurilingüe.

Este modelo es dinámico y activo. Para responder a la necesidad de adaptación y cambio (diseño e implantación de los nuevos títulos, adopción del ECTS, necesidad de innovación…) y a las demandas emergentes de formación (continua y no solo presencial), se plantea nuevos retos organizativos y metodológicos.

Es un modelo plural. Su interpretación es local y diversa, debiendo hacerse en cada titulación y en cada centro docente de forma flexible, pero respondiendo a la seña de identidad común de la UPV/EHU.

El modelo IKD 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. Todos ellos comparten, bajo un clima de confianza mutua, proyectos e iniciativas en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para ello se consideran cuatro elementos claves para el desarrollo curricular (UPV/EHU, 2010): el desarrollo profesional, el desarrollo social y territorial, el desarrollo institucional y la educación activa. Estos elementos se vuelcan en la formación del profesorado, en las políticas institucionales, en la relación con el entorno y en que los nuevos roles del alumnado operen de forma sinérgica y colaboren de forma ordenada y coherente.

En concreto, y profundizando en lo que ya se ha mencionado, la estructura del desarrollo curricular se articula en torno a:

1. El desarrollo profesional: el objetivo principal es el desarrollo de una identidad docente, aprender a ser docente en la UPV/EHU, y propiciar así un desarrollo profesional adecuado. Para ello la formación se considera una estrategia fundamental, aunque no la única. El

programa de formación de noveles (HASIBERRIAK[1]), el programa de formación de profesorado en ejercicio (ERAGIN[2] ya extinto, FOPU[3]), los proyectos de apoyo a la innovación educativa (PIE[4], ya extinto, IKD i[3] Laborategia[5]) y las herramientas de evaluación de la docencia (DOCENTIAZ[6]), entre otras, constituyen acciones que apoyan la construcción de IKD y permiten al profesorado trazar una ruta para su desarrollo profesional.

El desarrollo social y territorial: el modelo IKD vincula la formación del alumnado con la realidad social, cultural, y económica del país. La bibliografía científica pone en evidencia que enfrentar a los/las estudiantes a la resolución de los problemas reales del entorno aumenta la motivación y permite desarrollar competencias fundamentales en la sociedad del conocimiento (sentido de la iniciativa, responsabilidad social, trabajo en equipo, utilización de redes sociales, etc.). De esta forma, la UPV/EHU, desde su vocación pública, se compromete con su entorno social y comunitario, con criterios de sostenibilidad económica y social, promoviendo valores de equidad e inclusión.

2. El desarrollo institucional: para que nuevas formas de aprender y enseñar en la universidad sean exitosas es necesario que el entramado institucional (políticas, normativas, cultura organizativa, clima institucional…) sea repensado y reorientado en esta dirección. El desarrollo curricular IKD impulsa políticas institucionales que fomentan la cooperación entre los agentes implicados en la docencia, en un clima de confianza y dinamismo. Programas como EHUNDU[7] (Arandia y Rekalde, 2014), que incentivan la estructuración institucional de las enseñanzas a través de las figuras del coordinador/a de curso/módulo y grado, las comisiones de calidad y la promoción de

[1] https://www.ehu.eus/es/web/sae-helaz/hasiberriak

[2] https://www.ehu.eus/es/web/sae-helaz/eragin

[3] https://www.ehu.eus/es/web/sae-helaz/content/-/asset_publisher/rW67/content/fopu

[4] https://www.ehu.eus/es/web/sae-helaz/pie-hbp

[5] https://www.ehu.eus/es/web/sae-helaz/i3kd-laborategia

[6] https://www.ehu.eus/es/web/sed-iez/docentiaz

[7] https://www.ehu.eus/es/web/sae-helaz/ehundu-oinarriak

equipos docentes son elementos fundamentales en esta nueva cultura docente.

3. La educación activa: IKD necesita que el alumnado se convierta en protagonista de su propio aprendizaje y le brinda la oportunidad de realizar lecturas contextuales sobre su significado y sobre las acciones que deben desarrollar en este sentido. Dentro del programa ERAGIN (ya extinto, FOPU) se concluyó que el formato de conferencia tradicional no era eficaz para el aprendizaje (Duch et al., 2011) y por ello se apostó por impulsar las metodologías activas en la docencia de la UPV/EHU (Fernández et al, 2013). En concreto se apostó por formar al cuerpo docente en el Aprendizaje Basado en Problemas o Proyectos (ABP y ABP), Métodos de caso (MdC) y Aprendizaje Cooperativo (AC).

Por otra parte, IKD establece como línea de desarrollo prioritaria la participación del alumnado en la gobernanza de la universidad, en las comisiones de calidad, en proyectos de aprendizaje en servicio, en prácticas externas o en programas de movilidad (ERASMUS, SENECA).

Así se entiende el modelo IKD como proyección del lema de la UPV/EHU "*eman ta zabal zazu*" ("da y expande"), simbolizado por el árbol y su fruto, cuyo tronco esta enraizado en el país y la cultura vasca y cuyas ramas se extienden más allá, abarcando a la comunidad que aprende, enseña e investiga dentro y fuera de las fronteras vascas (Fernández y Palomares, 2011).

Partiendo de lo descrito hasta ahora, es evidente que el modelo IKD no es algo estático, sino un modelo dinámico que está en constante adaptación a su entorno. Una de sus trasformaciones clave ha venido de la mano de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible aprobada en la Asamblea General de las Naciones Unidas y adoptada por 193 países en el año 2015 como continuación de la labor iniciada en el año 2000 con los Objetivos de Desarrollo del Milenio (Naciones Unidas, 2015). Teniéndolo presente, el modelo IKD se sometió a una revisión para adecuarlo a las tendencias pedagógicas modernas, a la renovada Agenda de la Unión Europea para la Educación Superior (Comisión Europea, 2020)

y a sus programas de financiación, así como a la antes citada Agenda 2030 (Naciones Unidas, 2015).

El resultado fue el IKD i^3:"i a la potencia de tres"; aprendizaje ("ikaskuntza" en euskera) x investigación ("ikerkuntza") x sostenibilidad ("iraunkortasuna"), que supone multiplicar el aprendizaje por la investigación y por la sostenibilidad, es decir, el crecimiento exponencial de cada uno de estos términos, abriendo el camino a procesos y productos hasta ahora desconocidos (EHUAgenda 2030, s.f.).

Ese camino, evidentemente, es amplio, aunque de partida se querrían destacar las siguientes aportaciones (Sáez de Cámara et al., 2021):

- En el ámbito del APRENDIZAJE este nuevo modelo refuerza el modelo IKD con el catálogo de competencias transversales comunes de la UPV/EHU (Uranga et al., 2019) y los programas de ajuste, planificación y actualización curricular en grado, máster, doctorado y formación continua. En él serán clave las metodologías activas, incorporándose a las que ya se trabajaban en el modelo IKD el aprendizaje basado en la investigación (Inquiry-based Learning y Research-based Learning).

- En el ámbito de la INVESTIGACIÓN, con más de 290 equipos de investigación operativos, la UPV/EHU cuenta con la mayor capacidad investigadora del País Vasco, en todas las áreas de conocimiento. Por ello se plantea como principal reto que haya una vinculación más fluida entre el capital de investigación y transferencia y las titulaciones de grado.

- En el ámbito de la SOSTENIBILIDAD se pretende alinear las capacidades de aprendizaje e investigación ya mencionadas con los, ya citados, Objetivos del Desarrollo Sostenible y la Agenda 2030, ya que se consideran los mayores retos que tiene el planeta actualmente. Por ello, lo que se pretende es que toda la comunidad de la UPV/EHU interiorice la sostenibilidad como parte de sí misma y esto se vea reflejado tanto en el diseño de cursos, asignaturas, programas, prácticas, laboratorios

o movilidad, como en las conversaciones con el entorno social, económico, medioambiental y cultural.

En suma, IKD i^3 es la respuesta a medio-largo plazo que la UPV/EHU quiere implementar dentro de su propio modelo educativo y se espera que tenga unas posibilidades de creación y expansión mucho más amplias, incluso, de las aquí expuestas (Saénz de Cámara *et al*., 2021). Pero para ello es necesario, también, que este modelo esté en constante análisis y revisión por parte de la propia institución, más allá de los procesos de seguimiento obligatorios.

2. OBJETIVOS

Esta investigación nace precisamente del deseo de analizar el efecto que la estrategia IKD i3 ha tenido en el profesorado de la UPV/EHU. En concreto, su objetivo principal es analizar el modo en que el profesorado de la UPV/EHU se ha incorporado a proyectos de innovación educativa o al programa de evaluación de la actividad docente del profesorado (DOCENTIAZ).

3. METODOLOGÍA

Con el fin de alcanzar los objetivos propuestos para este proyecto se han recogido datos cuantitativos a través de cuestionarios online elaborados para tal fin (diseñada con la herramienta Google Forms®). A través de estas encuestas se ha pedido a los y las participantes que respondieran a distintas preguntas, con las cuales se han medido las diferentes variables.

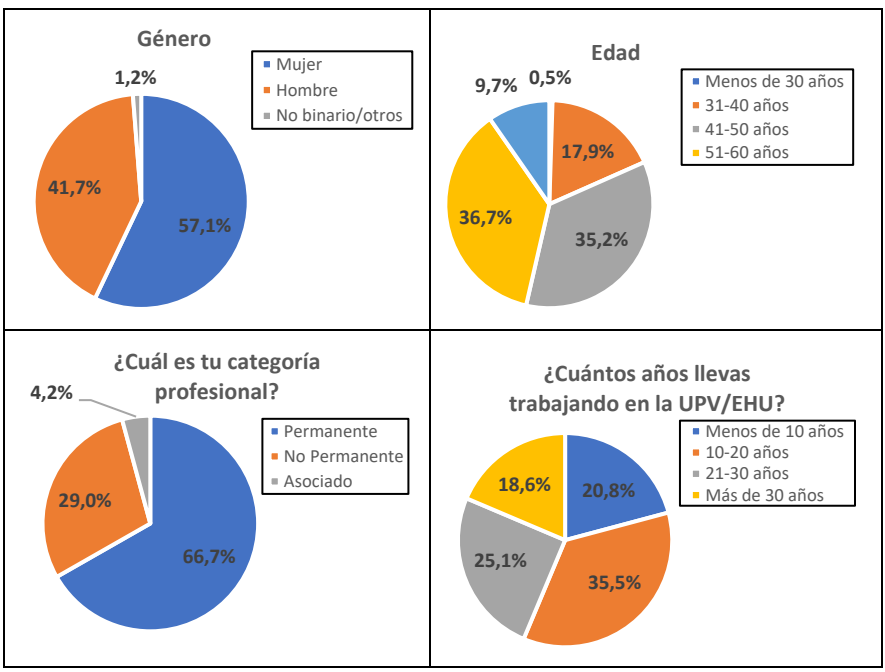
3.1. Muestra

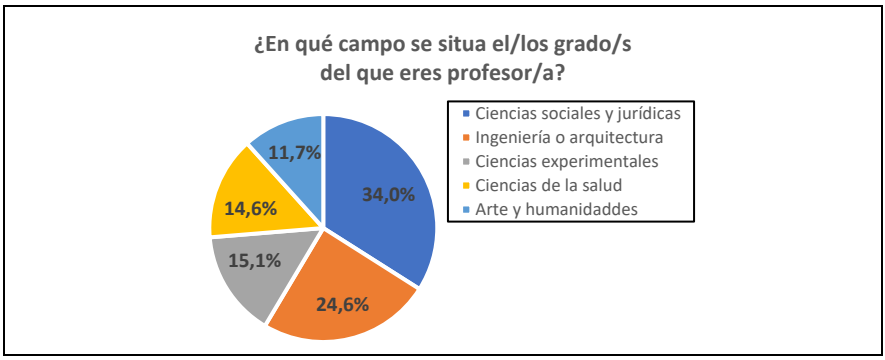
Un total de 403 personas participaron en este estudio. La muestra se reclutó entre todo el profesorado de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) (excluyendo al PDI que es sólo investigador y a los y las visitantes) que está formado por 4.314 docentes. Teniendo en cuenta dicho tamaño de la población y asumiendo un nivel de confianza del 95%, una muestra de 403 participantes garantiza que los resultados son

extrapolables a la población con un margen de error menor que el 5% (4,65%).

La muestra se compuso por 230 mujeres (57.1%), 168 hombres (41.7%) y 5 personas no binarias (1.2%). Además, el 0.5% eran menores de 30 años, el 17.9% tenían entre 31 y 40 años, el 35.2% entre 41 y 50 años, el 36.7% entre 51 y 60 años y el 9.7% más de 60 años. Desde la perspectiva laboral el 66.7% era profesorado permanente, el 29.0% no permanente y el 4.2% asociado. Asimismo, el 20.8% lleva trabajando en la UPV/EHU menos de 10 años, el 35.5% entre 10 y 20 años, el 25.1% entre 21 y 30 años y el 18.6% más de 30 años. Respecto al campo de trabajo de los y las docentes el 34.0% de ciencias sociales y jurídicas, el 24.6% de ingeniería o arquitectura, el 15.1% de ciencias experimentales, el 14.6% de ciencias de la salud y el 11.7% eran de arte y humanidades. Los porcentajes de las variables que caracterizan la muestra pueden verse en la Figura 1.

FIGURA 1. *Variables que caracterizan la muestra*





3.2. Procedimiento

Una vez obtenida la aprobación del proyecto por parte del Comité de Ética (Ref.: M10/2022/107), se inició el reclutamiento de los participantes. El cuestionario se pudo responder tanto en euskera como en castellano. En ella se les explicaba que el SAE-HELAZ de la UPV/EHU quería analizar el grado de uso de las estrategias del modelo IKD i^3, de cara a planificar su estrategia formativa. Además, se les informaba de que la participación es voluntaria y anónima y de que la encuesta se podía realizar en 15 minutos. En la misma página, los y las participantes debían mostrar estar de acuerdo con participar en el estudio mediante una respuesta de SÍ/NO. Si se respondían NO la encuesta terminaba.

La encuesta contaba con diferentes preguntas a las que los participantes debían responder de las siguientes maneras: a) mostrando su grado de acuerdo con la afirmación presentada mediante una escala Likert del 1 ("Nada de acuerdo") al 7 ("Totalmente de acuerdo"); b) mediante desplegables con categorías de respuesta discretas (p. ej., Genero: Mujer, hombre, no binario)

3.3. Análisis

Para las variables medidas mediante escalas Likert de 1 a 7 se utilizarán ANOVAs y pruebas t-student para establecer si existen diferencias entre los grupos de participantes. Estudios previos sugieren que las pruebas paramétricas (ANOVAs y t-student, entre otras) son lo suficientemente robustas para ser utilizadas con variables medidas en escalas ordinales

(como la escala Likert del presente estudio), pese a que este hecho suponga una violación de los supuestos para el uso de dichas pruebas (Norman, 2010).

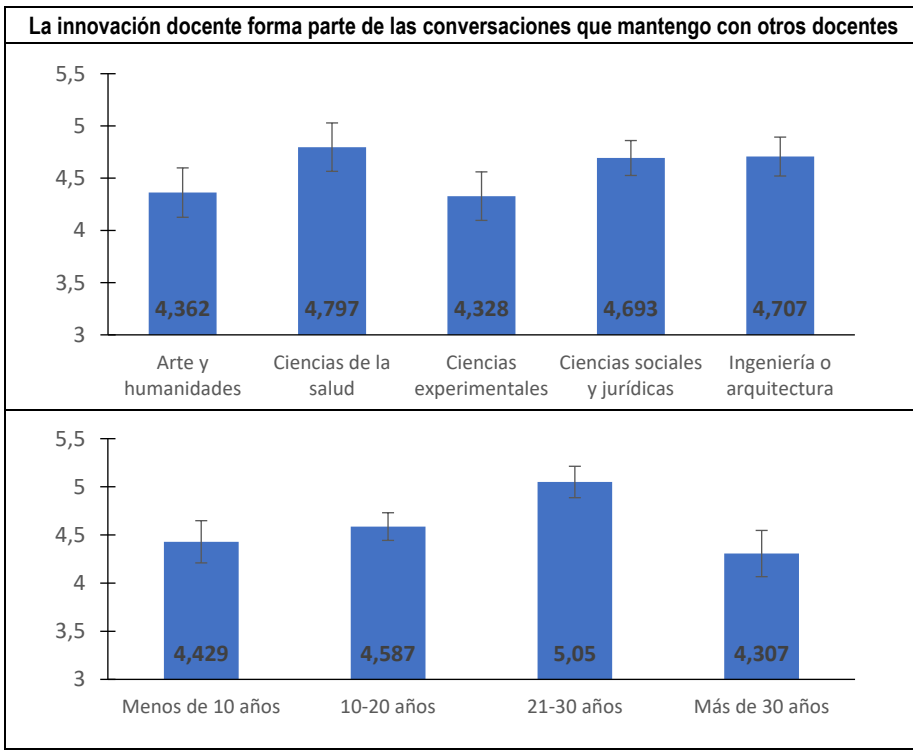
Para las variables medidas mediante escalas discretas (SÍ/NO) se utilizarán prueba chi-cuadrado para establecer si existen diferencias entre los grupos de participantes[8].

4. RESULTADOS

El modelo educativo IKDi[3] tiene presente la necesidad de innovación en el marco de la actividad docente. Es por este motivo que la innovación docente debe estar presente en el día a día del PDI de la UPV/EHU. Cuando el profesorado es preguntado por el grado de acuerdo con la afirmación acerca de si la innovación docente forma parte de las conversaciones que mantiene con otros docentes, las puntuaciones son significativamente superiores al valor intermedio de la escala (i.e., 4), t (402) = 6.716, $p < .001$. Esto parece indicar que efectivamente la innovación docente está en boca del profesorado. Se realizó un ANOVA univariado sobre las puntuaciones de este ítem añadiendo como factor el campo de conocimiento en el que se imparte la docencia. Los resultados no muestran efecto principal significativo, $F(4, 398) = 0{,}854$, $p = .492$ $\eta_p^2 = 0.009$, lo que no nos permite asumir que el campo sea un factor relevante con respecto a esta cuestión (ver Figura 2). A continuación, se exploró el efecto que podía tener sobre las puntuaciones a este ítem los años trabajados en la universidad. El ANOVA univariante mostró un efecto principal significativo, $F(3, 399) = 2{,}896$, $p < .05$ $\eta_p^2 = 0.021$, sugiriendo que los años trabajados tienen un efecto en el grado en el que el profesorado conversa con sus compañeros sobre innovación docente (ver Figura 2).

[8] Algunas variables muestran valores perdidos. De ahí, que algunos grados de libertad de los análisis cuantitativos no encajen con este tamaño de la muestra.

FIGURA 2. *Grado de acuerdo con la afirmación acerca de si la innovación docente forma parte de las conversaciones que mantiene con otros docentes en función de las variables Campo de conocimiento y Años trabajados en la universidad*[9].

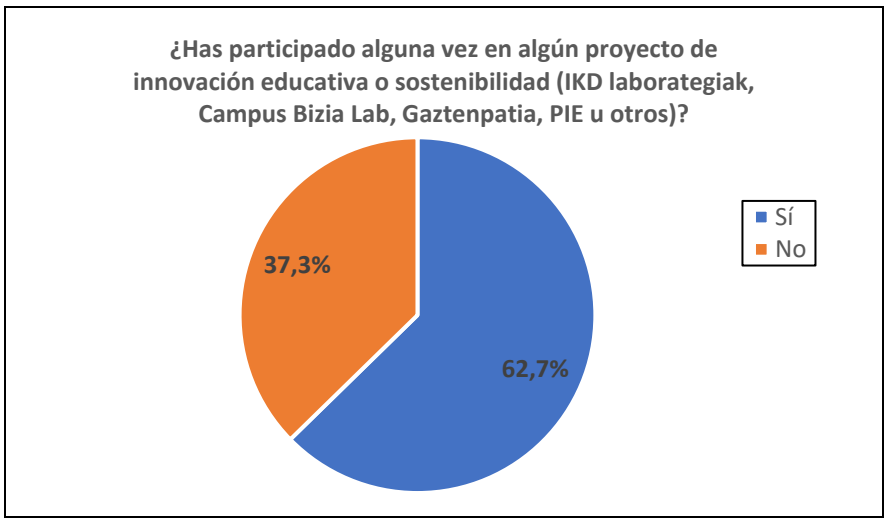


Estos resultados muestran que la innovación docente es un tema recurrente entre el profesorado, particularmente entre los que llevan años trabajando en la universidad (rango de 21-30 años). Para explorar si esta tendencia se traduce actividades académicas, se exploró la cuestión de si el profesorado participa en proyectos de innovación docente. En lo que respecta a esta cuestión el 62,7% del profesorado afirma haber participado en algún proyecto de innovación docente (ver Figura 3). Se realizó una prueba de bondad de ajuste Chi-cuadrado, para establecer si la proporción de respuestas afirmativas difería significativamente de la proporción de respuestas negativas. El resultado confirma que son más

[9] Tanto en este gráfico de barras como en el resto de los que hay en este documento las barras de error representan el Error Típico de la Media.

los profesores y profesoras que han participado en algún proyecto de innovación docente que los que no, $\chi^2(1, 402) = 25.881$, $p < .001$.

FIGURA 3. *Porcentaje de participantes de la muestra total que han participado en proyectos de innovación docente.*



Siguiendo con la participación en proyectos de innovación, se quiso explorar el efecto potencial de otras variables como el campo de conocimiento, la categoría académica o los años trabajados en la universidad. Para ello se realizaron sendas pruebas de independencia Chi-cuadrado. En primer lugar, los análisis descartan que haya una relación significativa entre el campo de conocimiento y la participación en proyectos de innovación, $\chi^2(4, 402) = 7.843$, $p = .097$ (ver Figura 4).

En segundo lugar, en lo que respecta a los años trabajados en la universidad, los resultados muestran que sí existe relación entre esta variable y el haber participado en proyectos de innovación, $\chi^2(3, 402) = 32.308$ $p < .001$. Si bien la participación en proyectos entre el profesorado que lleva pocos años trabajando en la universidad no es muy alta, según se va adquiriendo experiencia dicha participación aumenta. No obstante, ésta se reduce en el último rango de edad (ver Figura 5).

FIGURA 4. *Porcentaje de participantes que han participado en proyectos de innovación docente en función del campo en el que sitúa el grado en el que imparte docencia.*

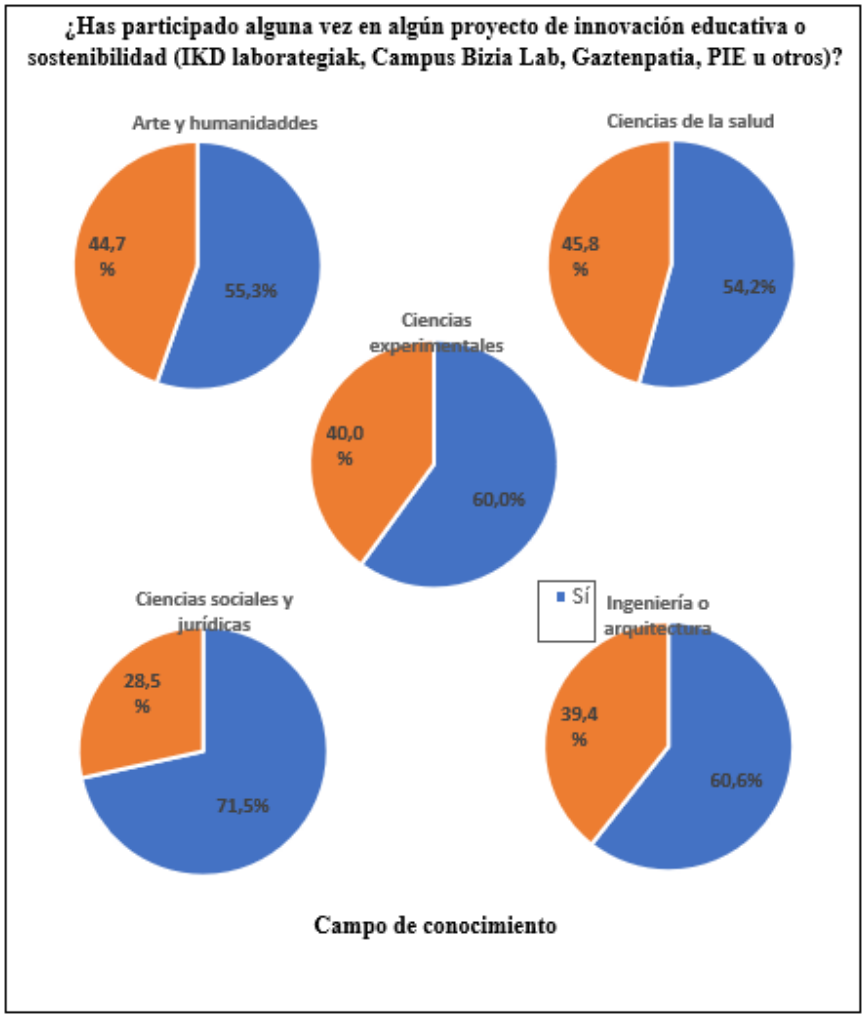
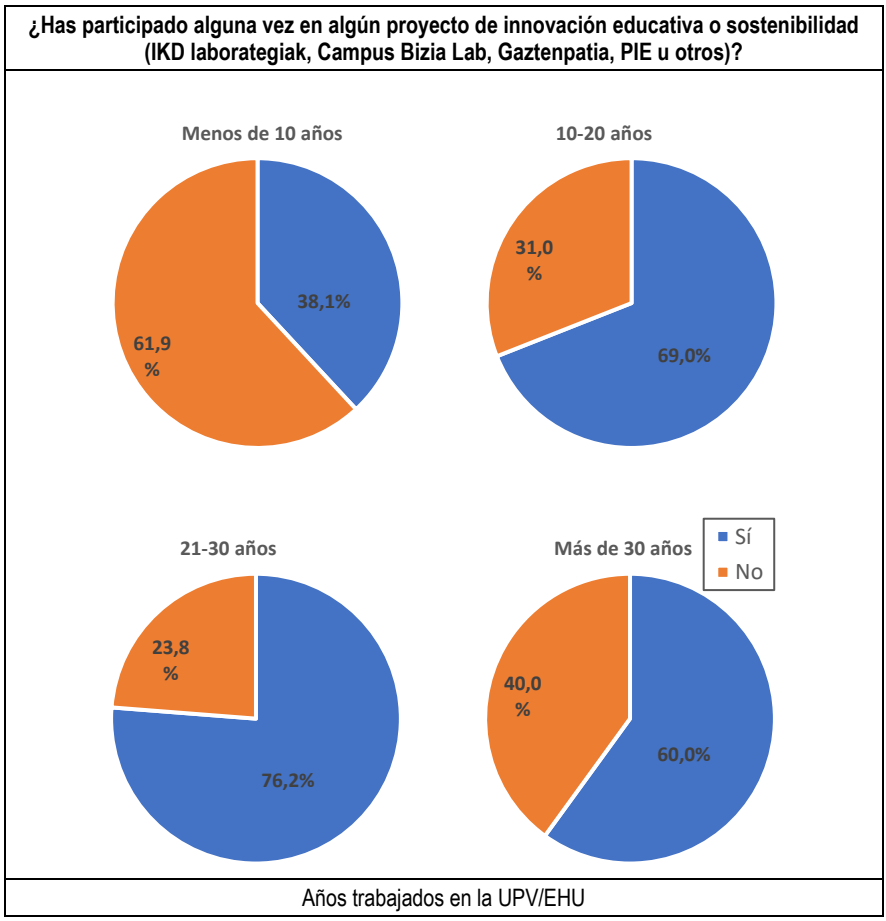
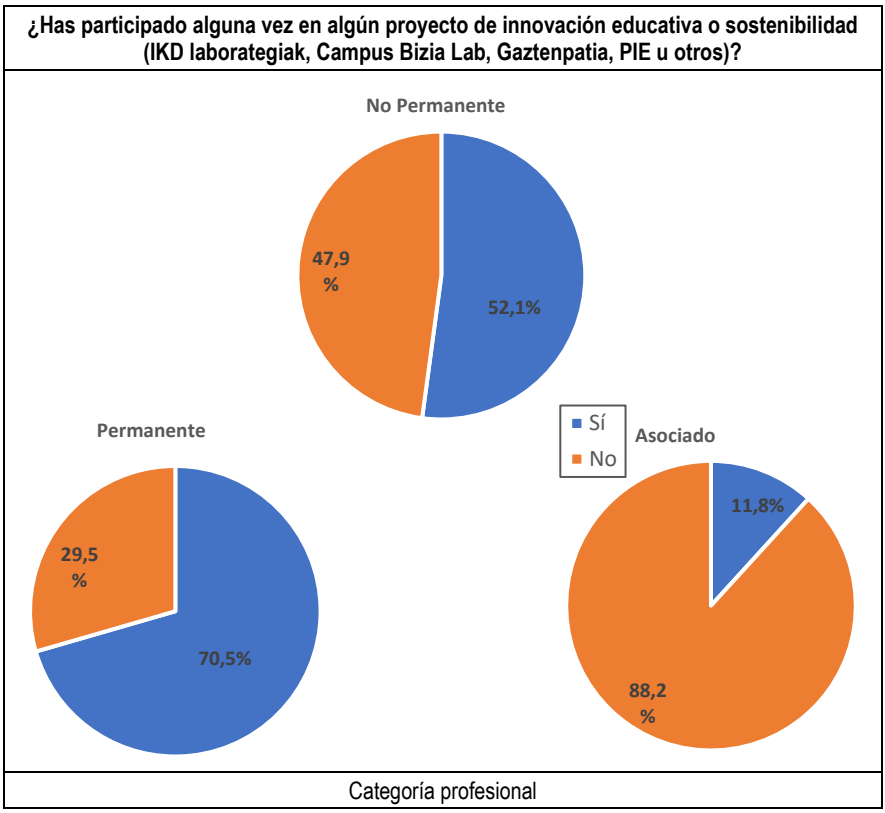


FIGURA 5. *Porcentaje de participantes que han participado en proyectos de innovación docente en función de los años trabajados en la UPV/EHU*



Por último, los resultados referidos a la categoría profesional muestran la relación significativa entre ésta y el haber participado en proyectos de innovación, $\chi^2(1, 402) = 25.881$, $p < .001$. Tal y como se puede observar en la Figura 6, la relación parece radicar en que el profesorado permanente ha participado en mayor medida que el resto en proyectos de innovación y en el bajo número de profesorado asociado que ha participado en dichos proyectos.

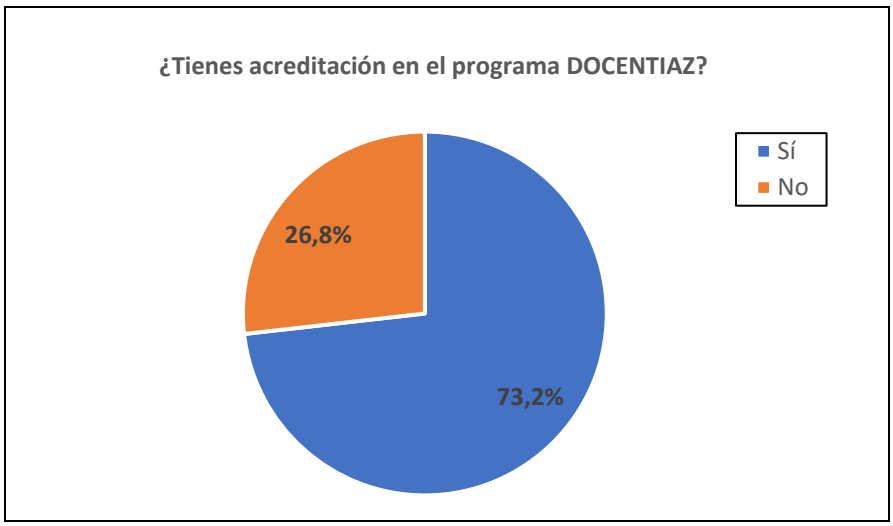
FIGURA 6. *Porcentaje de participantes que han participado en proyectos de innovación docente en función de la categoría profesional*



El programa de evaluación de la actividad docente DOCENTIAZ está ligado a los programas de innovación docente diseñados por la UPV/EHU. Su acreditación puede ser considerada, por tanto, un reflejo de la innovación docente llevada a cabo por el profesorado de la universidad. Por este motivo, se exploró la cuestión de si el profesorado está acreditado en el programa DOCENTIAZ. En lo que respecta a esta cuestión el 73,2% del profesorado afirma estar acreditado (ver Figura 7). El resultado de prueba de bondad de ajuste Chi-cuadrado confirma que la

proporción de profesorado acreditado es significativamente mayor que la que no lo está, $\chi^2(1, 403) = 86{,}772$, $p < .001$.[10]

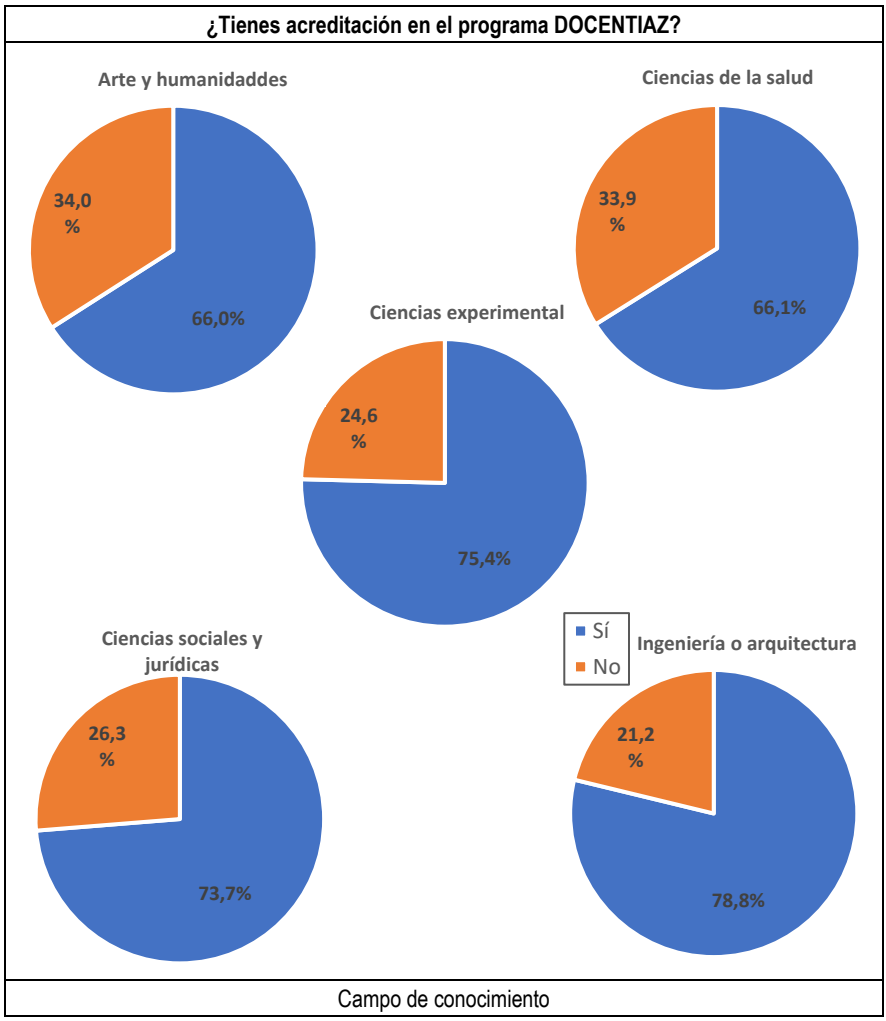
FIGURA 7. *Porcentaje de participantes que han participado en proyectos de innovación docente en función de la categoría profesional.*



Siguiendo con la proporción de acreditados por el programa DOCENTIAZ, se quiso explorar el efecto potencial de las variables campo de conocimiento, la categoría académica y años trabajados en la universidad. Al igual que ocurría con la participación en proyectos de innovación docente, las pruebas de independencia Chi-cuadrado descartan que haya una relación significativa entre el campo de conocimiento y la acreditación de DOCENTIAZ, $\chi^2(4, 403) = 4.519$, $p = .340$ (ver Figura 8).

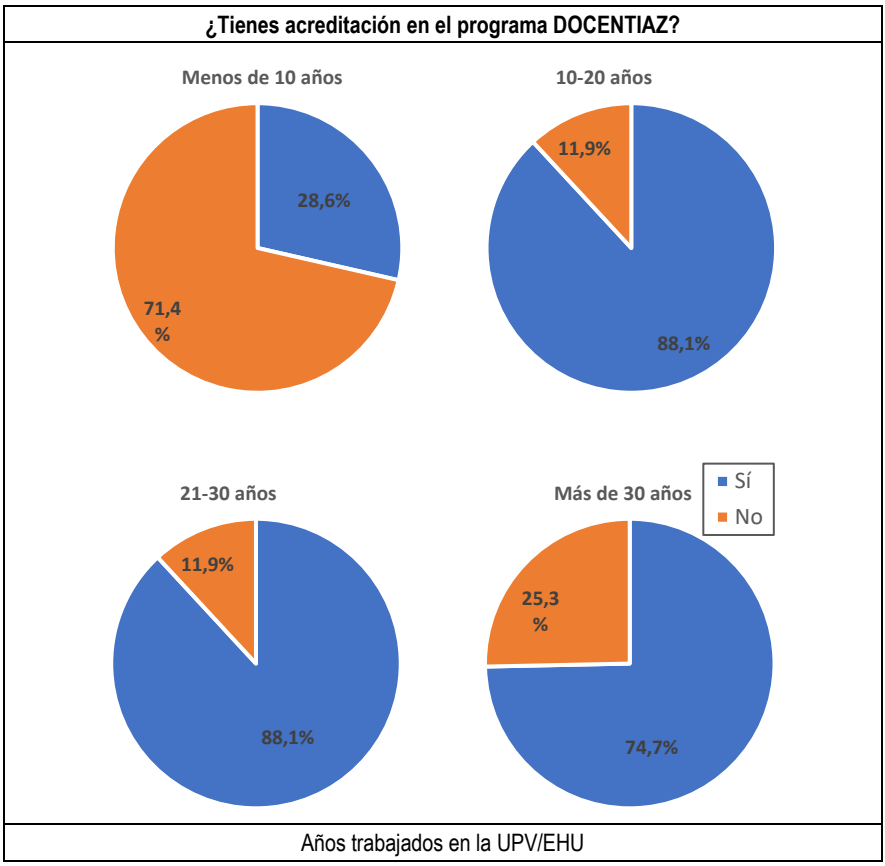
[10] Cabe destacar que estas proporciones se refieren a la muestra obtenida, que puede estar sesgada. En todo caso esta cuestión se ha de dirimir observando los datos reales de acreditados por el programa.

FIGURA 8. *Porcentaje de participantes total que tienen la acreditación del programa DOCENTIAZ en función del campo en el que sitúa el grado en el que imparte docencia.*



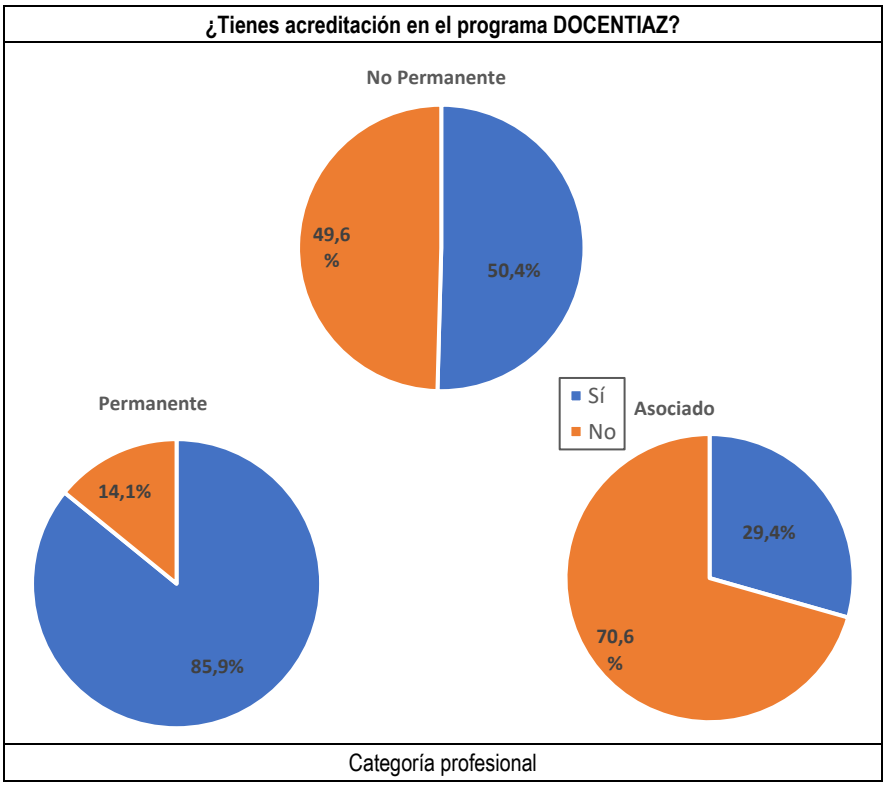
No obstante, el tener la acreditación de DOCENTIAZ sí se relaciona significativamente con los años trabajados en la universidad, $\chi^2(3, 403) = 113.035$, $p < .001$ (ver Figura 9).

FIGURA 9. *Porcentaje de participantes que han participado en proyectos de innovación docente en función de los años trabajados en la UPV/EHU.*



Asimismo, la categoría profesional también se relaciona con el hecho de tener la acreditación de DOCENTIAZ, $\chi^2(3, 402) = 69.571$, $p < .001$ (ver Figura 10). Estos últimos resultados sugieren que la experiencia, entendida como años trabajados o como categoría profesional, es un factor relevante en lo que respecta a la acreditación de DOCENTIAZ.

FIGURA 10. *Porcentaje de participantes que han participado en proyectos de innovación docente en función de la categoría profesional.*



5. DISCUSIÓN

Los resultados de esta investigación apuntan a que los y las docentes participantes de la UPV/EHU se interesan por la innovación educativa y hablan de ella, reflejo de que tanto el concepto como las maneras de hacer del modelo IKD han permeado en ellos y ellas (Fernández y Palomares, 2011). Además, es destacable que este interés sea unánime en las diferentes áreas de conocimiento, y que respecto a los años trabajados son el profesorado que lleva bastante tiempo (21-30 años) los más interesados en el tema, algo que se podría justificar ya que estos suelen tener su permanencia asegurada y mas expertise en su docencia por lo

tanto mayor posibilidad de análisis sobre la innovación educativa (Macanchi et al., 2020).

Pero más allá del mero hecho de hablar sobre la innovación docente también se vio que de entre el profesorado que participó en la muestra fueron más los profesores y profesoras que han participado en algún proyecto de innovación docente que los que no. Además, en este caso tampoco hubo diferencias por campo tal y como sí se encontró en investigaciones previas (Matas et al., 2004). Asimismo, respecto a los años trabajados, los resultados han expuesto un patrón similar al del apartado anterior observándose que la participación en proyectos entre el profesorado aumenta según se va adquiriendo experiencia, aunque ésta se reduce en el último rango de edad (García et al., 2010). En consecuencia, el profesorado permanente ha participado en mayor medida que el resto en proyectos de innovación.

Finalmente, el último objetivo de esta investigación era analizar la acreditación de la calidad docente del profesorado participante. Recordemos que la UPV/EHU ha desarrollado un programa de evaluación denominado DOCENTIAZ para realizar la evaluación de la actividad docente del profesorado de la UPV/EHU que se encuentra certificado por la ANECA y UNIBASQ. DOCENTIAZ cumple con los requisitos establecidos por el programa DOCENTIA de la ANECA, tal como se reconoce en la verificación realizada por la propia agencia y en el convenio de desarrollo suscrito entre la UPV/EHU y UNIBASQ en mayo de 2007 (Basaras y Mendiguren, 2021). Este programa, que evalúa la actividad docente durante cinco años y de origen voluntario, hoy en día tiene repercusión en la reducción de la docencia, en la asignación y consolidación de complementos retributivos adicionales del PDI que asigna el Consejo Social de la UPV/EHU, acreditaciones de Grados y Másteres y acreditaciones del profesorado (Ansola, 2010). En este caso también es alta la proporción del profesorado acreditado en esta muestra y se vuelve a seguir el mismo patrón tanto por área de conocimiento como por años trabajados.

La limitación principal de este estudio es que la muestra, aunque representativa, solo aúna a parte del profesorado de la UPV/EHU. Aunque esta muestra en apariencia es bastante diversa en estudios de esta índole

suele ser bastante común que contesten mayormente personas a las que el tema les parece relevante. Por lo tanto, se debe de tener en cuenta como algo plausible que el cómputo total de profesorado que hable sobre innovación docente, participe en proyectos de innovación docente o tenga su calidad docente acreditada sea menor y convendría analizar estos datos con toda la población de dicha universidad. Sin embargo, las tendencias encontradas tanto por área de conocimiento es decir una respuesta unánime en las mismas, reflejo de una labor de difusión amplia, como por años como docente es decir una subida paulatina, ligada a la permanencia que desciende solamente en personas que llevan trabajando más de 30 años, sí que nos da información muy relevante sobre el patrón de apego del profesorado de la UPV/EHU por la innovación educativa.

6. CONCLUSIONES

Ya han pasado más de diez años desde que la UPV/EHU presentó su modelo educativo IKD, y otros 6 desde la relectura que impulsó la estrategia IKD i3. Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en esta investigación podría afirmarse que esta estrategia, y sobre todo la labor que se ha hecho para que la misma llegase a toda la comunidad universitaria, ya se está reflejando en su vinculación con la innovación educativa. Ante este contexto debemos recordar que la estrategia IKD i3 esté en constante desarrollo y se espera que un crecimiento exponencial de cada uno de los términos (aprendizaje, investigación, sostenibilidad) posibilite procesos y productos inéditos, pero para ello, el compromiso del cuerpo docente será clave. Resulta preciso seguir trabajando junto a ellos y ellas con esfuerzos como los ya realizados en décadas previas mediante programas de formación y promoción de la innovación y calidad docente en todos sus formatos y sobre todo haciendo especial hincapié en potenciarlo entre el profesorado más novel.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Se agradece la colaboración y la difusión de esta investigación al Servicio de Asesoramiento Educativo de la UPV/EHU (SAE/HELAZ).

8. REFERENCIAS

Ansola, P. T. (2010). Requerimientos del Programa Docentiaz al profesorado y su integración en el Sistema de Garantía Interna de la Calidad de la EU de Enfermería de San Sebastián (Universidad del País Vasco). REDUCA (Enfermería, Fisioterapia y Podología), 2(1).

Basaras, M., & Mendiguren, A. (2021). DOCENTIAZ, evaluando al profesorado de la Facultad de Medicina y Enfermería. FEM: Revista de la Fundación Educación Médica, 24(1), 33-35.

De Miguel, M. (coord.) (2005). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias: orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior. Ediciones Universidad de Oviedo.

Fernández, I. y Alkorta, I. (2014). El aprendizaje activo como reto: razones visibles e invisibles de una política de desarrollo docente en la UPV/EHU. En J. Guisasola y M. Garmendia (eds.). Aprendizaje basado en problemas, proyectos y casos: diseño e implementación de experiencias en la universidad. UPV/EHU.

García, C. M., Ruíz, C. M., & Noche, B. G. (2010). Innovación educativa en España desde el punto de vista de sus protagonistas. Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado, 14(1), 111-134.

Pino-Juste, M., & Fernandez-Feijoo, B. (2016). Influence of a Relaxation Experiment on Students' Academic Performance. The International Journal of Assessment and Evaluation, 23(4), 43.

Fernández, I., y Madinabeitia, A. (2020). La transformación docente de la universidad a 20 años de Bolonia: Balance y claves para un futuro por definir. Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado, 24(2), 28-52. https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.15149

Fernández, I. y Palomares, T. (2010). ¿Cómo desarrollar un currículum universitario en la sociedad del conocimiento? IKD, un modelo de desarrollo curricular en la Universidad del País Vasco. En N. Balluerka y I. Alkorta (Eds.). Desarrollo curricular de las nuevas titulaciones de grado (pág. 13-36). UPV/EHU

Hargreaves, A., y Fullan, M. (2014). Capital profesional. Ediciones Morata.

Jiménez, D., González, J.J. y Tornel, M. (2020). Metodologías activas en la universidad y su relación con los enfoques de enseñanza. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 24(1), 76-94. DOI:10.30827/profesorado.v24i1.8173

Jiménez, D., Sancho, P. y Sánchez, S. (2021). Estudio acerca de las opiniones del profesorado universitario en la Región de Murcia sobre la formación de métodos activos. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24(2),113-124.

Macanchí Pico, M. L., Orozco Castillo, B. M., & Campoverde Encalada, M. A. (2020). Innovación educativa, pedagógica y didáctica. Concepciones para la práctica en la educación superior. Revista Universidad y Sociedad, 12(1), 396-403.

Martínez-Clares, P. y González-Morga, N. (2018). Teaching methodologies at university and their relationship with the development of transversal competences. Cultura y Educación, 30:2, 233-275. DOI:10.1080/11356405.2018.1457610

Matas Terrón, A., Tójar Hurtado, J. C., & Serrano Angulo, J. (2004). Innovación educativa: un estudio de los cambios diferenciales entre el profesorado de la Universidad de Málaga. Revista electrónica de investigación educativa, 6(1), 01-21.

Moreno, A.J., Trujillo, J.M. y A. I. (coord) (2021). Metodologías activas para la enseñanza universitaria. Graò.

Norman, G. (2010). Likert scales, levels of measurement and the "laws" of statistics. Advances in health sciences education, 15, 625-632.

Paricio, J., Fernández, A. y Fernández, I (Eds). (2019). Cartografía de la buena docencia universitaria. Narcea.

Sáez de Cámara, E., Fernández, I., y Castillo-Eguskitza, N. (2021). A holistic approach to integrate and evaluate sustainable development in higher education. The case study of the University of the Basque Country. Sustainability, 13(1), 392. https://doi.org/10.3390/su13010392

Samwel, E. (2010). Entrepreneurship education: a review of its objectives, teaching methods and impact indicators. Education & Training, 52 (1), pp. 20-47.

EL USO DE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: LA VISIÓN DEL PROFESORADO

NAHIA IDOIAGA MONDRAGON
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

ION YARRITU CORRALES
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

NEKANE BELOKI ARIZTI
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

1. INTRODUCCIÓN

Cuando hablamos de metodología en el ámbito de la enseñanza, nos referimos al diseño de un plan de acción, en el que se definen los objetivos que se pretenden alcanzar, los procedimientos que se van a llevar a cabo y los recursos que se van a utilizar (De Miguel, 2005). Una organización y secuenciación coherente de estos tres aspectos en todas las fases y momentos del plan de acción "permiten responder a la finalidad última de la tarea educativa" (De Miguel, 2005).

Según Samwel (2010) podemos distinguir entre métodos tradicionales, también llamados metodologías pasivas; y, por otro lado, metodologías activas o basadas en la acción. Una de las principales características de las metodologías tradicionales es que implementan una estrategia de enseñanza lineal, que comienza con la explicación del profesor y termina con la evaluación de los contenidos, centrándose en los resultados finales. Las metodologías activas, en cambio, permiten flexibilizar el currículo para adaptarlo a los intereses de los alumnos y se centran en el aprendizaje por competencias como proceso de desarrollo de habilidades sociales (Moreno et al., 2021). Por tanto, la enseñanza basada en metodologías activas es una enseñanza centrada en el alumno, en su formación en competencias propias del conocimiento de la disciplina y, por

tanto, dan protagonismo a los alumnos, centrándose en sus motivaciones e intereses (Moreno et al., 2021). El principio básico es lo que hace el alumno y no tanto lo que hace el profesor (Paricio, et al. 2019).

Como afirman Fernández-Feijoo y Pino-Juste (2016), existen numerosos estudios empíricos que cuestionan el uso de los métodos tradicionales en la educación superior, al tiempo que tratan de demostrar que los métodos innovadores basados en técnicas activas y participativas son, en realidad, tan eficaces como se cree.

1.1. Metodologías activas en la enseñanza superior

La entrada del sistema universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) trajo consigo importantes transformaciones en la forma de concebir, gestionar e implementar la educación de los estudiantes (Fernández y Madinabeitia, 2020).Como señala De Miguel (2005), esto ha supuesto una reforma metodológica que tiene entre sus características una mayor implicación y participación de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que ha permitido pasar de un enfoque docente centrado en el profesor (teaching-driven) a otro más centrado en el estudiante (learning-driven) (Jiménez, et al., 2020).

Teniendo en cuenta que "el profesorado es posiblemente uno de los componentes más decisivos de cualquier proceso educativo ya que debe ser considerado como un proveedor, cuyo objetivo es la satisfacción de las necesidades educativas a través de su participación en el diseño y desarrollo de los programas" (Sanhueza y Otondo, 2020, p.), existe unanimidad en afirmar que la formación del profesorado en metodologías y estrategias activas, junto con la investigación en la materia, es una de las principales claves para lograr esta transición que exige el EEES (Martínez-Clares y González-Morga, 2018; Jiménez, et al., 2021). Esto implica un fuerte compromiso por parte del docente, imprescindible para lograr el cambio de paradigma educativo propuesto (Hargreaves y Fullan, 2014).

1.2. Metodologías activas en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

Los responsables del diseño y gestión de las políticas de innovación, calidad y desarrollo docente de la UPV/EHU, en el momento de la firma del Tratado de Bolonia, entendieron que "esta reforma debía ser una oportunidad para que la universidad saliera fortalecida, reorientara su sentido institucional e hiciera emerger uno nuevo y más eficaz desde el punto de vista del aprendizaje y de su vocación pública, social y territorial" (Fernández y Alkorta, 2014, p.14).

Esta intención derivó en el diseño y definición de un modelo educativo propio, que diera sentido a los cambios que se estaban proponiendo en el marco del EEES. De este análisis se derivó, en 2010, la formulación del modelo IKD (aprendizaje cooperativo y dinámico), que ha sido, en cierta medida, una versión local del modelo de aprendizaje basado en el alumno (Fernández y Palomares, 2010), y que sirve como marco concreto desde el que pensar y actuar. Posteriormente, en 2016, se vio la necesidad de revisar el modelo IKD para adecuarlo a las tendencias pedagógicas modernas, a la renovada Agenda de la Unión Europea para la Educación Superior y a la Agenda 2030. El resultado fue el IKD i3 ("i a la potencia de tres": aprendizaje ("ikaskuntza" en euskera) x investigación ("ikerkuntza" en euskera) x sostenibilidad ("iraunkortasuna" en euskera), que supone multiplicar el aprendizaje por la investigación y por la sostenibilidad, es decir, el crecimiento exponencial de cada uno de estos términos, abriendo camino a procesos y productos hasta ahora desconocidos (Sáez de Cámara et al., 2021).

En el marco de este modelo y a lo largo de todos estos años, el Servicio de Orientación Educativa de la UPV/EHU ha puesto en marcha diferentes programas y acciones específicas para formar al profesorado en metodologías activas. Destacamos el programa ERAGIN, a través del cual se pretendía crear una red de profesores formados y acreditados en metodologías activas (Aprendizaje Basado en Problemas, Aprendizaje Basado en Proyectos y Método del Caso) que se convirtieran en influyentes a través de la formación, investigación, divulgación y difusión de la experiencia (Fernández y Alkorta, 2014). Este programa se desarrolló a lo

largo de 8 años y en 6 convocatorias bianuales, la última en 2016, y en él participaron 336 profesores y 30 mentores. La distribución del profesorado por territorios estaba bastante equilibrada, no así por áreas de conocimiento.

Algunas pruebas, relacionadas con el impacto de este programa, que se identificaron en su momento fueron las siguientes:

- El 90% de los profesores participantes cambiaron su forma de hacer (actuación) y su forma de conceptualizar la enseñanza y el aprendizaje (pensamiento).
- El 18% de los participantes acabaron siendo mentores.
- Más del 30% de los participantes acabaron asumiendo distintos tipos de responsabilidades formativas.
- El 92,3% de los participantes publicaron su experiencia metodológica.
- Aumento de la demanda de formación
- Aumento de los proyectos de innovación educativa

En este artículo mostramos datos actuales sobre la situación del profesorado de la UPV/EHU en relación con el uso de metodologías activas y las razones de su uso. Esto nos permitirá analizar los avances realizados y proponer acciones futuras.

2. OBJETIVOS

Esta investigación nace precisamente del deseo de analizar el efecto que la estrategia IKD i3 ha tenido en el profesorado de la UPV/EHU. En concreto, su objetivo principal es analizar el modo en que el profesorado de la UPV/EHU ha incorporado e interiorizado el área de aprendizaje propuesta por el modelo en la última relectura de esta estrategia. Para ello, se plantearán las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Utilizan metodologías activas los docentes universitarios de la UPV/EHU?
- ¿Qué formación en metodologías activas tienen los docentes de la UPV/EHU?
- ¿Cómo se perciben los docentes de la UPV/EHU cuando utilizan las metodologías activas?
- ¿Cómo es la difusión de los resultados de las metodologías activas utilizan los docentes universitarios de la UPV/EHU?

3. METODOLOGÍA

Con el fin de alcanzar los objetivos propuestos para este proyecto se han recogido datos cuantitativos a través de cuestionarios online elaborados para tal fin (utilizandoGoogle Forms®). A través de estas encuestas se ha pedido a los y las participantes que respondieran a distintas preguntas, con las cuales se han medido las diferentes variables.

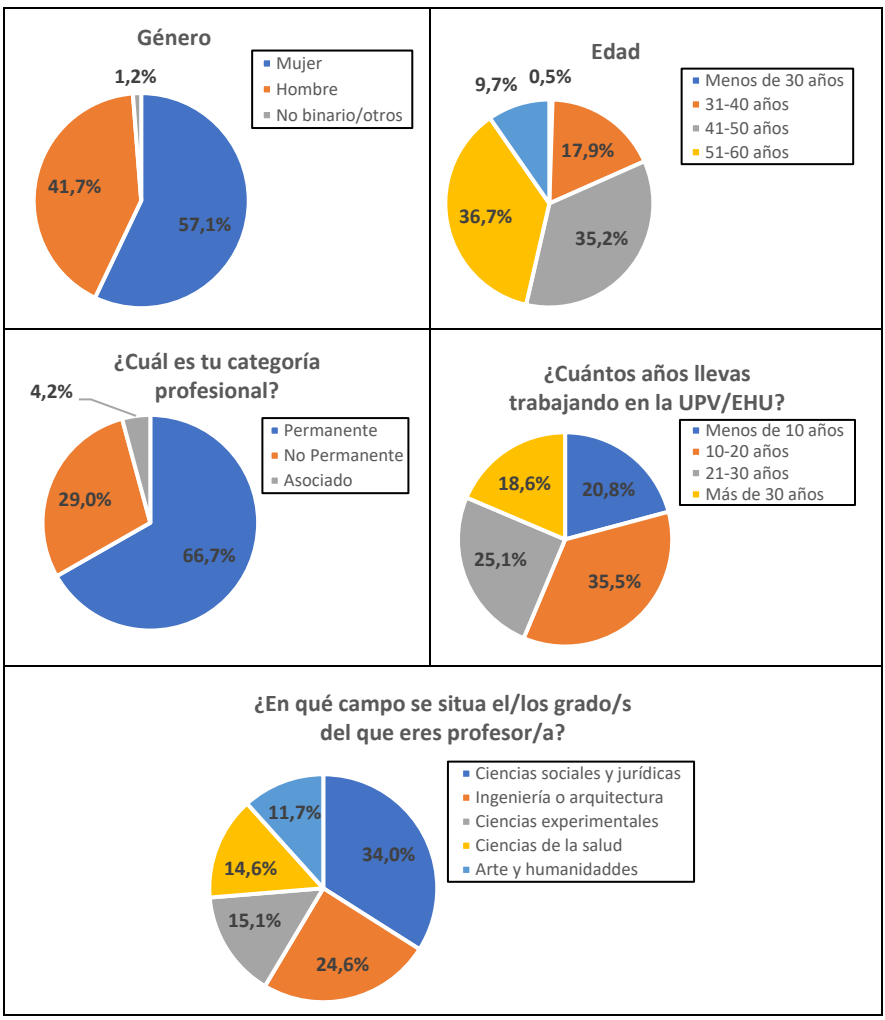
3.1. Muestra

Un total de 403 personas participaron en este estudio. La muestra se reclutó entre todo el profesorado de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) (excluyendo al PDI que es sólo investigador y a los y las visitantes) que está formado por 4.314 docentes. Teniendo en cuenta dicho tamaño de la población y asumiendo un nivel de confianza del 95%, una muestra de 403 participantes garantiza que los resultados son extrapolables a la población con un margen de error menor que el 5% (4,65%).

La muestra se compuso por 230 mujeres (57.1%), 168 hombres (41.7%) y 5 personas no binarias (1.2%). Además, el 0.5% eran menores de 30 años, el 17.9% tenían entre 31 y 40 años, el 35.2% entre 41 y 50 años, el 36.7% entre 51 y 60 años y el 9.7% más de 60 años. Desde la perspectiva laboral el 66.7% era profesorado permanente, el 29.0% no permanente y el 4.2% asociado. Asimismo, el 20.8% lleva trabajando en la UPV/EHU menos de 10 años, el 35.5% entre 10 y 20 años, el 25.1% entre 21 y 30 años y el 18.6% más de 30 años. Respecto al campo de

trabajo de los y las docentes el 34.0% de ciencias sociales y jurídicas, el 24.6% de ingeniería o arquitectura, el 15.1% de ciencias experimentales, el 14.6% de ciencias de la salud y el 11.7% eran de arte y humanidades. Los porcentajes de las variables que caracterizan la muestra pueden verse en la Figura 1.

FIGURA 1. *Variables que caracterizan la muestra.*



3.2. Procedimiento

Una vez obtenida la aprobación del proyecto por parte del Comité de Ética (Ref.: M10/2022/107), se inició el reclutamiento de los participantes. El cuestionario se pudo responder tanto en euskera como en castellano. En ella se les explicaba que el SAE-HELAZ (Servicio de Asesoramiento Educativo) de la UPV/EHU quería analizar el grado de uso de las estrategias del modelo IKD i^3, de cara a planificar su estrategia formativa. Además, se les informaba de que la participación era voluntaria y anónima y de que la encuesta se podía realizar en 15 minutos. En la misma página, los y las participantes debían mostrar estar de acuerdo con participar en el estudio mediante una respuesta de SÍ/NO. Si se respondían NO la encuesta terminaba.

La encuesta contaba con diferentes preguntas a las que los participantes debían responder de las siguientes maneras: a) mostrando su grado de acuerdo con la afirmación presentada mediante una escala Likert del 1 ("Nada de acuerdo") al 7 ("Totalmente de acuerdo"); y b) mediante desplegables con categorías de respuesta discretas (p. ej., Genero: Mujer, hombre, no binario).

3.3. Análisis

Para las variables medidas mediante escalas Likert de 1 a 7 se utilizarán ANOVAs y pruebas t-student para establecer si existen diferencias entre los grupos de participantes. Estudios previos sugieren que las pruebas paramétricas (ANOVAs y t-student, entre otras) son lo suficientemente robustas para ser utilizadas con variables medidas en escalas ordinales (como la escala Likert del presente estudio), pese a que este hecho suponga una violación de los supuestos para el uso de dichas pruebas (Norman, 2010).

Para las variables medidas mediante escalas discretas (SÍ/NO) se utilizarán prueba chi-cuadrado para establecer si existen diferencias entre los grupos de participantes[11].

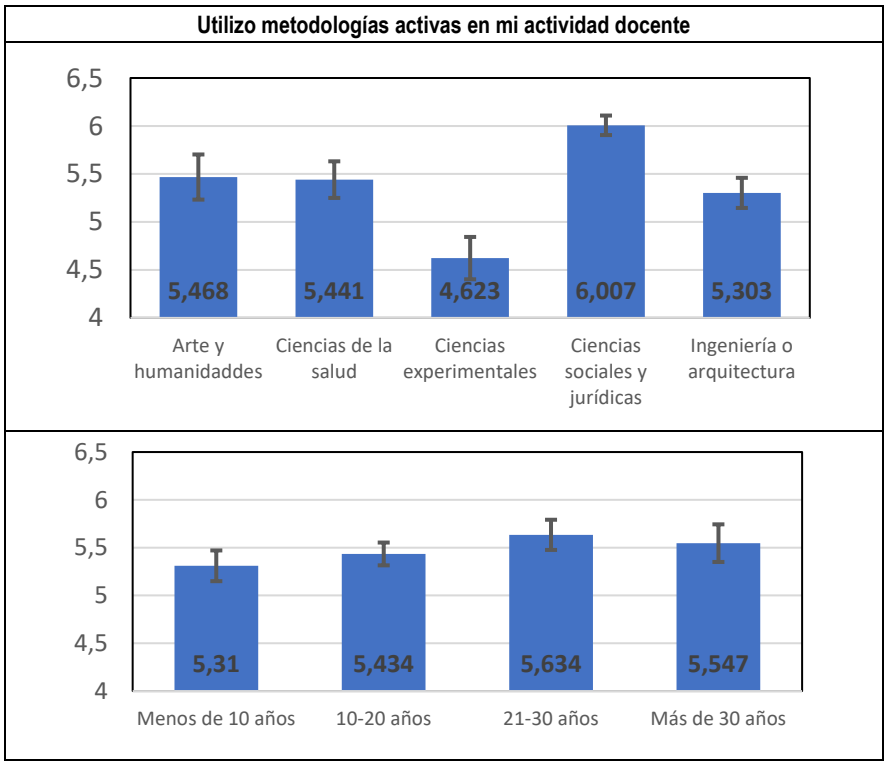
[11] Algunas variables muestran valores perdidos. De ahí, que algunos grados de libertad de los análisis cuantitativos no encajen con este tamaño de la muestra.

4. RESULTADOS

4.1. ¿UTILIZAN METODOLOGÍAS ACTIVAS LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS DE LA UPV/EHU?

Con el fin de saber si el profesorado de la UPV/EHU utiliza habitualmente las metodologías activas se le pidió que indicase el grado de acuerdo con la siguiente afirmación: "utilizo metodologías activas en mi actividad docente". Las puntuaciones a este ítem son significativamente superiores al valor intermedio de la escala (i.e., 4), t (402) = 19.409, $p <$ .001. Esto parece indicar que, efectivamente, el profesorado utiliza las metodologías activas en su actividad docente. Se realizó un ANOVA univariado sobre las puntuaciones de este ítem añadiendo como factor el campo de conocimiento en el que se imparte la docencia. Los resultados muestran efecto principal significativo, $F(4, 398) = 10{,}026$, $p < .001$ $\eta_p^2 = 0.092$, lo que nos permite asumir que el campo es un factor relevante con respecto a esta cuestión. Como se puede apreciar en la Figura 2, el profesorado que imparte docencia en el campo de las ciencias experimentales puntúa más bajo que el resto en este ítem, mientras que los que lo hacen en ciencias sociales y jurídicas puntúan más alto. A continuación, se exploró el efecto que podía tener sobre las puntuaciones a este ítem los años trabajados en la universidad. El ANOVA univariante no mostró efecto principal significativo, $F(3, 399) = 0{,}778$, $p = .507$ $\eta_p^2 = 0.006$, lo que no nos permite asumir que los años trabajados tengan un efecto en esta cuestión (ver Figura 2).

FIGURA 2. *Puntuaciones del ítem "Utilizo metodologías activas en mi actividad docente" en función de las variables Campo de conocimiento y Años trabajados en la universidad.*



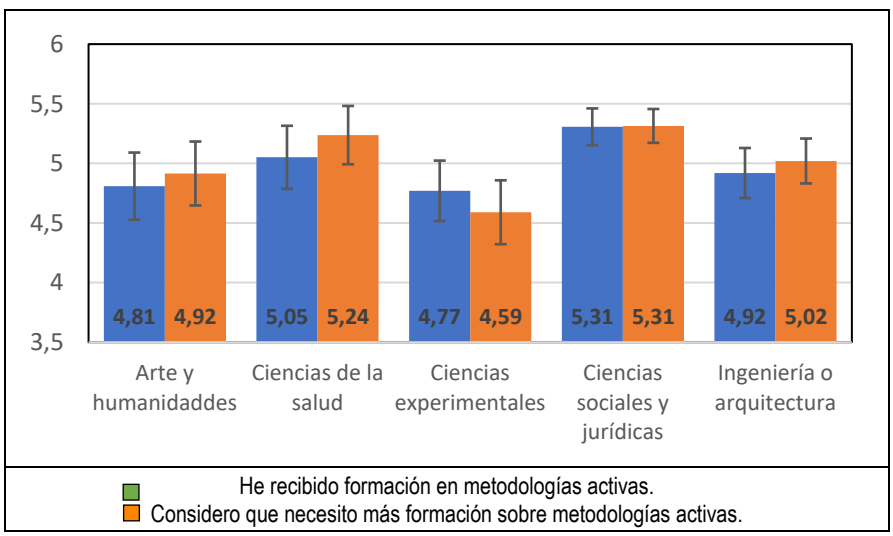
4.2. ¿Qué formación en metodologías activas tienen los docentes de la UPV/EHU?

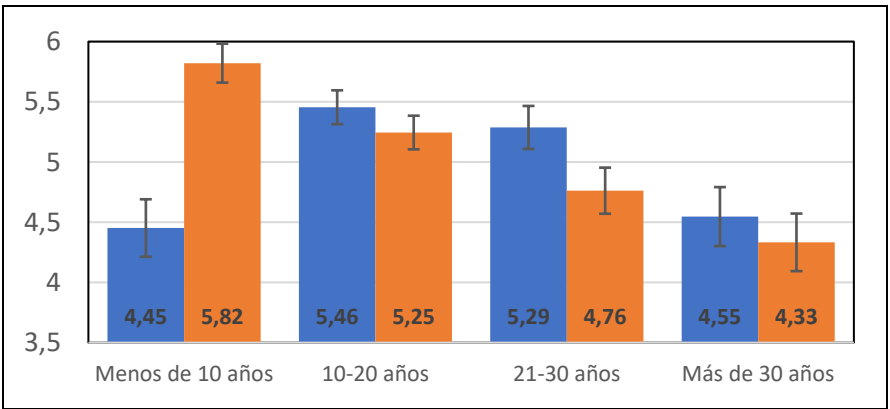
La formación en torno a las metodologías activas se ha abordado mediante dos ítems, en los que el profesorado debía mostrar su grado de acuerdo con las afirmaciones presentadas. En concreto se pidió a los participantes que indicaran el grado de acuerdo con las siguientes dos afirmaciones: "He recibido formación en metodologías activas" y "Considero que necesito más formación sobre metodologías activas". Las puntuaciones medias a esas dos afirmaciones fueron 5.035 (DT = 1,95) y 5.074 (DT = 1,84), respectivamente. Ambas puntuaciones medias son significativamente mayores que el valor intermedio de la escala, t (402) = 10.642, $p < .001$, y t (402) = 11.693, $p < .001$, sugiriendo que, en líneas

generales, el profesorado sí ha recibido formación relativa a las metodologías activas, no obstante, la considera insuficiente.

Se consideró valorar si sobre estas dos cuestiones podían afectar el campo de conocimiento y los años de experiencia en la universidad. La Figura 3 muestra las puntuaciones medias a estos ítems en función de dichas variables. En lo que respecta al campo de conocimiento en la Figura 3 no se aprecian grandes diferencias entre los campos. Se realizaron sendos ANOVAs univariados sobre los dos ítems cogiendo esta variable como factor en el análisis. No se encontró efecto principal significativo en ninguno de los casos (mínima $p = 0.115$).

FIGURA 3. *Puntuaciones de los ítems relativos a la formación en metodologías activas en función de las variables Campo de conocimiento y Años trabajados en la universidad*





No obstante, sí se aprecian diferencias cuando se observan las puntuaciones en función de los años trabajados. Por un lado, los participantes con menos de 10 años en la universidad, junto con los que llevan más de 30, parecen estar menos de acuerdo con el ítem "He recibido formación en metodologías activas", si los comparamos con los participantes de las categorías intermedias (10-20 años y 21-30 años). El ANOVA univariado sobre este ítem con los años trabajados como factor parece apoyar esta apreciación al mostrar un efecto principal de este factor, $F(3, 399) = 7.136$, $p < .001$ $\eta_p^2 = 0.051$. Por otro lado, el profesorado con menos de 10 años en la universidad muestra una puntuación más alta que el resto en el ítem "Considero que necesito más formación sobre metodologías activas", lo que también parece confirmarse con el ANOVA univariado, $F(3, 399) = 10.723$, $p < .001$ $\eta_p^2 = 0.075$. En esta línea, sugieren que existe un déficit de formación en metodologías activas más acentuado entre el profesorado que lleva menos años en la universidad, quien lo percibe como una necesidad no cubierta.

4.3. ¿Cómo se perciben los docentes de la UPV/EHU cuando utilizan las metodologías activas?

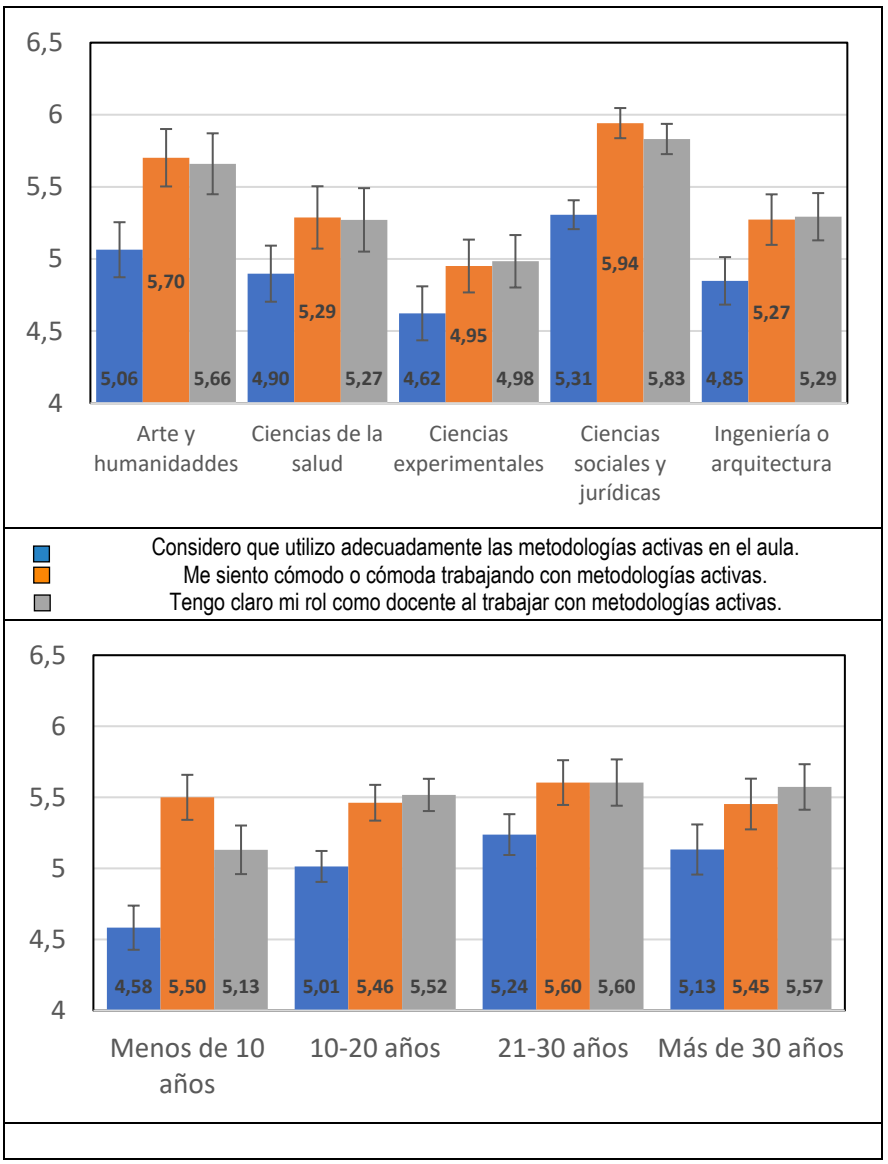
De cara a valorar como se perciben el profesorado de la UPV/EHU cuando hace uso de las metodologías activas en su actividad docente, se analizó el grado de acuerdo de los participantes con respecto a tres ítems.

En primer lugar, el ítem "Considero que utilizo adecuadamente las metodologías activas en el aula" muestra una puntuación media de 5.00 (DT = 1.42), la cual es significativamente mayor que el valor medio de la escala, t (402) = 14.169, $p < .001$. En segundo lugar, el ítem "Me siento cómodo o cómoda trabajando con metodologías activas" muestra una puntuación media de 5.50 (DT = 1.52), la cual también es significativamente mayor que el valor medio de la escala, t (402) = 19.903, $p < .001$. En tercer y último lugar, el ítem "Tengo claro mi rol como docente al trabajar con metodologías activas" muestra una puntuación media de 5.47 (DT = 1.49), también es significativamente mayor que el valor medio, t (402) = 19.838, $p < .001$.

Se exploró si sobre estos tres ítems afectaban el campo de conocimiento en el que imparte el profesorado y los años de experiencia en la universidad. La Figura 4 muestra las puntuaciones medias a estos ítems en función de dichas variables. En lo que respecta al campo de conocimiento en la Figura 4 se aprecian marcadas diferencias entre los campos. En particular, parece que en el campo de Ciencias Sociales y Jurídicas las puntuaciones son más altas que en resto de campos y, por el contrario, en el campo de Ciencias Experimentales éstas son más bajas. Este patrón parece repetirse en los tres ítems. Los ANOVAS univariados parecen confirmar estas impresiones mostrándose efecto principal significativo con respecto a las puntuaciones de los tres ítems (máxima p =.015).

En lo que respecta a los años trabajados en la universidad, en la Figura 4 se aprecian diferencias en función de este factor en el ítem "Considero que utilizo adecuadamente las metodologías activas en el aula". Concretamente, el acuerdo con esta afirmación parece ser más bajo en los primeros años que en el resto de rangos de años de experiencia. El ANOVA univariado confirma estas impresiones, $F(3, 399) = 3.647$, $p < .05$ $\eta_p^2 = 0.027$. En lo que respecta a los otros dos ítems los ANOVAs no muestran diferencias significativas (mínima $p = .127$). Estos resultados son coherentes con lo visto anteriormente acerca de la necesidad de formación. Parece que es el profesorado con menor experiencia quien tiene mayores dudas acerca de cómo utiliza las metodologías activas.

FIGURA 4. *Puntuaciones de los ítems relativos a la percepción los docentes de la UPV/EHU cuando utilizan las metodologías activas en función de las variables Campo de conocimiento y Años trabajados en la universidad*



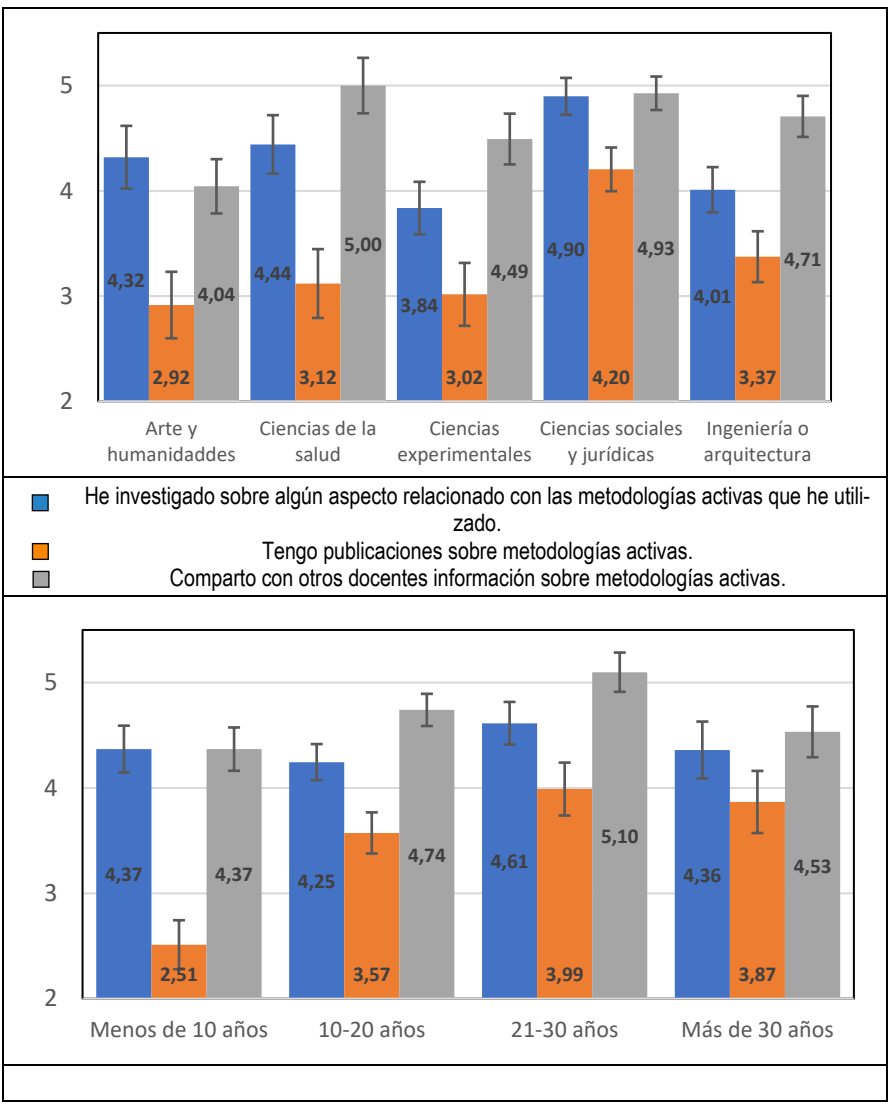
4.4. ¿CÓMO ES LA DIFUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS UTILIZAN LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS DE LA UPV/EHU?

Se quiso explorar en qué grado el profesorado de la universidad contribuye a la difusión de los resultados de su actividad docente relacionada con las metodologías activas. Para ello se analizó el grado de acuerdo de los participantes con respecto a tres ítems. En primer lugar, el ítem "He investigado sobre algún aspecto relacionado con las metodologías activas que he utilizado" muestra una puntuación media de 4.38 (DT = 2.10), la cual es significativamente mayor que el valor medio de la escala, t (402) = 3.676, $p < .001$. En segundo lugar, el ítem "Tengo publicaciones sobre metodologías activas" muestra una puntuación media de 3.51 (DT = 2.44), la cual es significativamente menor que el valor medio de la escala, t (402) = 4.026, $p < .001$. En tercer y último lugar, el ítem "Comparto con otros docentes información sobre metodologías activas" muestra una puntuación media de 4.71 (DT = 1.91), también es significativamente mayor que el valor medio, t (402) = 7.502, $p < .001$.

La Figura 5 muestra las puntuaciones medias a estos ítems en función de las variables campo de conocimiento y años trabajados en la UPV/EHU. En lo que respecta al campo de conocimiento en la Figura 5 se pueden aprecian diferencias entre los campos. En primer lugar, en el ítem "He investigado sobre algún aspecto relacionado con las metodologías activas que he utilizado" parece que en el campo de Ciencias Sociales y Jurídicas las puntuaciones son más altas que en resto de campos y, por el contrario, en el campo de Ciencias Experimentales éstas son más bajas. El ANOVA univariado sobre este ítem confirma el efecto principal del factor campo de conocimiento, $F(4, 398) = 4.011$, $p < .005$ $\eta_p^2 = 0.039$. En segundo lugar, en relación al ítem "Tengo publicaciones sobre metodologías activas" la Figura 5 muestra una marcada diferencia entre los campos, teniendo el campo de las Ciencias Sociales y Jurídicas puntuaciones mayores que el resto. De nuevo el ANOVA univariado confirma el efecto principal de este factor, $F(4, 398) = 4.732$, $p < .001$ $\eta_p^2 = 0.045$. En último lugar, la Figura 5 sugiere que en lo respecta al ítem "Comparto con otros docentes información sobre metodologías activas" las puntuaciones son similares en todos los campos, excepto en el campo de Arte y Humanidades, donde se ven puntuaciones más bajas

que en el resto. El ANOVA univariado confirma el efecto principal de este factor, $F(4, 398) = 2.444$, $p < .05$ $\eta_p^2 = 0.024$.

FIGURA 5. *Puntuaciones de los ítems relativos a la difusión de los resultados de las metodologías activas en función de las variables Campo de conocimiento y Años trabajados en la universidad*



En lo que respecta a los años trabajados en la universidad, en la figura se aprecian diferencias en función de este factor en el ítem "Tengo publicaciones sobre metodologías activas". Concretamente, el acuerdo con esta afirmación parece ser más bajo en los primeros años que en el resto de rangos de años de experiencia. El ANOVA univariado confirma estas impresiones, $F(3, 399) = 6.855$, $p < .001$ $\eta_p^2 = 0.049$. En lo que respecta a los otros dos ítems los ANOVAs no muestran diferencias significativas (mínima $p = .056$).

5. DISCUSIÓN

Los resultados demostraron que el profesorado de la UPV/EHU utiliza habitualmente las metodologías activas pero que hay diferencias significativas en función de las diferentes áreas de conocimiento y tiempo como docente. Esto es algo recurrente también en las investigaciones previas donde es más común que el profesorado de campos de las ciencias sociales apueste por las metodologías activas y menos común que lo hagan los de las ciencias experimentales (Crisol Moya, 2013; Guerrero y Moya, 2011; Hernandez et al., 2020). Por lo tanto, hay un reto importante en impulsar las metodologías activas en los campos donde menos se utilizan.

Por otro lado, su utilización aumenta cuantos más años de docencia tenga el profesorado, algo lógico pero que apoya la necesidad de impulsar y formar al profesorado más novel. De hecho, es precisamente el profesorado que lleva trabajando en la docencia universitaria menos de 10 años el que mayor necesidad de formación cree que tiene y los y las que tienen mayores dudas acerca de cómo utiliza las metodologías activas (Asunción, 2019). Por ende, esta muestra deberá ser considerada de especial interés para los servicios de asesoramiento educativo p programas de formación del profesorado (Granados et al., 2020).

Por otro lado, el profesorado que lleva entre 10 y 20 años trabajando, y ha "crecido" a nivel docente dentro del modelo metodológico IKD es el que más formación a recibido, señal de los esfuerzos realizados, aunque es interesante que entiendan que la formación debe ser continua y sigan teniendo ganas de seguir formándose (Fernandez y Alkorta, 2014).

Por último, se quiso explorar en qué grado el profesorado de la universidad contribuye a la difusión de los resultados de su actividad docente relacionada con las metodologías activas. Para ello se analizó si el profesorado había investigado sobre algún aspecto relacionado con las metodologías activas, si tenían publicaciones a este respecto y si compartían con otros docentes información sobre metodologías activas. Los resultados por campos de conocimiento han revelado que en general el profesorado comparte bastante información con sus colegas, aunque los que menos lo hacen sean los de arte y humanidades (Segura-Robles et al., 2020; Simoes et al., 2020). Además, también se encontró que el profesorado investiga y publicaba sobre metodologías activas, más los de las ciencias sociales y jurídicas algo lógico ya que en este campo se sitúan las líneas más relacionadas con la educación. Estas publicaciones también iban aumentando según los años trabajados como docente. Por lo tanto, también sería interesante impulsar formación específica sobre cómo investigar y publicar sobre metodologías docentes en educación superior también entre el profesorado más novel.

La limitación principal de este estudio es que la muestra, aunque representativa, solo aúna a parte del profesorado de la UPV/EHU. Aunque esta muestra en apariencia es bastante diversa en estudios de esta índole suele ser bastante común que contesten mayormente personas a las que el tema les parece relevante. Asimismo, como posible futura línea de investigación sería interesante llevar a cabo una investigación de índole parecida entre el alumnado para indagar el efecto que el esfuerzo del profesorado haya podido crear en ellos y ellas.

6. CONCLUSIONES

Los resultados de esta investigación hacen pensar que las metodologías activas han sido incorporadas a la cultura y praxis de la docencia universitaria hasta un punto de naturalización o popularización para todos, más allá de ser o no expertos en el tema, aunque evidentemente se ha visto que sobre todo es el profesorado más novel el que más apoyo necesita y que sería interesante también realizar formaciones específicas para diferentes áreas de conocimiento. Asimismo, como posible futura

línea de investigación sería interesante llevar a cabo una investigación de índole parecida entre el alumnado para indagar el efecto que el esfuerzo del profesorado haya podido crear en ellos y ellas. Por lo tanto, consideramos que las universidades no solo deben tener un modelo educativo, sino trabajar a fondo para divulgarlo, para formar a los y las docentes en el mismo y proporcionarles oportunidades de implementación que les permitan desarrollar un compromiso real y significativo.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Se agradece la colaboración y la difusión de esta investigación al Servicio de Asesoramiento Educativo de la UPV/EHU (SAE/HELAZ).

8. REFERENCIAS

Asunción, S. (2019). Metodologías Activas: Herramientas para el empoderamiento docente. Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 7(1), 65-80.

Crisol Moya, E. (2013). Opinión y percepción del profesorado y de los estudiantes sobre el uso de las metodologías activas en la Universidad de Granada. Universidad de Granada.

De Miguel, M. (coord.) (2005). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias: orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior. Ediciones Universidad de Oviedo.

Fernández, I. y Alkorta, I. (2014). El aprendizaje activo como reto: razones visibles e invisibles de una política de desarrollo docente en la UPV/EHU. En J. Guisasola y M. Garmendia (eds.). Aprendizaje basado en problemas, proyectos y casos: diseño e implementación de experiencias en la universidad. UPV/EHU.

Fernández, I., y Madinabeitia, A. (2020). La transformación docente de la universidad a 20 años de Bolonia: Balance y claves para un futuro por definir. Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado, 24(2), 28-52. https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.15149

Fernández, I. y Palomares, T. (2010). ¿Cómo desarrollar un currículum universitario en la sociedad del conocimiento? IKD, un modelo de desarrollo curricular en la Universidad del País Vasco. En N. Balluerka y I. Alkorta (Eds.). Desarrollo curricular de las nuevas titulaciones de grado (pág. 13-36). UPV/EHU

Granados Romero, J. F., Vargas Pérez, C. V., & Vargas Pérez, R. A. (2020). La formación de profesionales competentes e innovadores mediante el uso de metodologías activas. Revista Universidad y Sociedad, 12(1), 343-349.

Guerrero, M. J. L., & Moya, E. C. (2011). Diseño de cuestionarios (OPPUMAUGR y OPEUMAUGR): La opinión y la percepción del profesorado y de los estudiantes sobre el uso de las metodologías activas en la universidad. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 15(2), 271-298.

Hargreaves, A., y Fullan, M. (2014). Capital profesional. Ediciones Morata.

Hernández, D. J., Ortiz, J. J. G., & Abellán, M. T. (2020). Metodologías activas en la universidad y su relación con los enfoques de enseñanza. Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 24(1), 76-94.

Jiménez, D., González, J.J. y Tornel, M. (2020). Metodologías activas en la universidad y su relación con los enfoques de enseñanza. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 24(1), 76-94. DOI:10.30827/profesorado.v24i1.8173

Jiménez, D., Sancho, P. y Sánchez, S. (2021). Estudio acerca de las opiniones del profesorado universitario en la Región de Murcia sobre la formación de métodos activos. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24(2),113-124.

Martínez-Clares, P. y González-Morga, N. (2018). Teaching methodologies at university and their relationship with the development of transversal competences. Cultura y Educación, 30:2, 233-275. DOI:10.1080/11356405.2018.1457610

Moreno, A.J., Trujillo, J.M. y A. I. (coord) (2021). Metodologías activas para la enseñanza universitaria. Graò.

Norman, G. (2010). Likert scales, levels of measurement and the “laws” of statistics. Advances in health sciences education, 15, 625-632.

Paricio, J., Fernández, A. y Fernández, I (Eds). (2019). Cartografía de la buena docencia universitaria. Narcea.

Pino-Juste, M., & Fernandez-Feijoo, B. (2016). Influence of a Relaxation Experiment on Students’ Academic Performance. The International Journal of Assessment and Evaluation, 23(4), 43.

Sáez de Cámara, E., Fernández, I., y Castillo-Eguskitza, N. (2021). A holistic approach to integrate and evaluate sustainable development in higher education. The case study of the University of the Basque Country. Sustainability, 13(1), 392. https://doi.org/10.3390/su13010392

Samwel, E. (2010). Entrepreneurship education: a review of its objectives, teaching methods and impact indicators. Education & Training, 52 (1), pp. 20-47.

Segura-Robles, A., Parra-González, M., & Gallardo-Vigil, M. (2020). Bibliometric and collaborative network analysis on active methodologies in education. Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal), 9(2), 259-274.

Simões, R. C. M., Russo, A. L. R. G., de Oliveira Braga, E. D. S., & Rôças, G. (2020). Metodologías activas en la enseñanza de las ciencias: revisión y análisis de publicaciones en revistas del área enseñanza en la década de 2008 a 2018. ACTIO: Docência em Ciências, 5(2), 1-24.

LA BIBLIOTECA VIRTUAL DE LA FILOLOGÍA ESPAÑOLA (*BVFE*) COMO HERRAMIENTA DIGITAL METODOLÓGICA EN EL GRADO DE ESPAÑOL[12]

CARMEN MARTÍN CUADRADO[13]
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN: LA *BVFE*

La *Biblioteca Virtual de la Filología Española* (*BVFE* en adelante) se considera el directorio bibliográfico de repertorios lingüísticos del pasado (diccionarios, gramáticas, ortografías, diálogos, etc.) más importante del mundo hispano. La finalidad principal de la *BVFE* es proporcionar a los usuarios una herramienta fácil y gratuita que permita el acceso conjunto a numerosas obras históricas digitalizadas en la red, pero dispersas en multitud de páginas web y colecciones digitales diferentes.

Tal y como apuntó García Aranda (2021d, p. 1731) la *BVFE* ha facilitado mucho el trabajo al investigador, pues posibilita el acceso a una gran cantidad de registros bibliográficos sin la obligación de acudir presencialmente a las bibliotecas o a los fondos, sin tener que localizar ejemplares, sin tener que solicitar reproducciones a las distintas bibliotecas y sin necesidad de comparar diferentes catálogos y fuentes para comprobar si la información es fiable.

[12] Este trabajo se enmarca dentro del Proyecto de Investigación "Biblioteca Virtual de la Filología Española. Fase IV: implementaciones y mejoras, metabúsquedas y gestores bibliográficos" (PID2020-112795GB-I00).

[13] Este artículo ha sido aceptado para su publicación durante la estancia breve concedida por el Ministerio de Universidades, "Ayudas complementarias de movilidad destinadas a beneficiarios del programa de Formación del Profesorado Universitario (FPU)". En concreto, mi periodo de movilidad FPU20/02185 se ha realizado en el Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires [20/09/2023-15/12/2023].

1.1. EL ORIGEN DE LA BVFE[14]

La *BVFE* (https://bvfe.es/es/) fue un proyecto creado por Manuel Alvar Ezquerra (1950-2020), quien, ante la ausencia de un repositorio completo sobre los diccionarios del español, comenzó a desarrollar una base de datos en la que registraba los repertorios léxicos del español de manera ordenada junto con los enlaces que daban acceso a su versión digitalizada (Alvar Ezquerra, 2018). Su propósito inicial era poder acceder a las obras en cualquier momento, sin necesidad de realizar numerosas búsquedas ni de descargar las obras completas (Alvar Ezquerra, 2019, p. 40). De esta manera nació en 2010 la primera página web de *BVFE,* que contaba con aproximadamente 400 referencias lexicográficas digitalizadas.

Para su creación, la *BVFE* bebió de los catálogos publicados por Maurizio Fabbri[15] y Félix San Vicente[16], los trabajos de Hans-Josef Niederehe y Miguel Ángel Esparza[17] y la *Biblioteca histórica de la filología castellana* del Conde de la Viñaza[18], manuscrito bibliográfico que sirvió como precedente y al que la *BVFE* rinde homenaje en título y contenido.

En un principio, el proyecto fue albergado por la *Biblioteca de la Universidad Complutense de Madrid* (BUCM en adelante). En un año, el número de registros se duplicó y se incluyeron otras tipologías textuales como gramáticas, manuales ortográficos, métodos de enseñanzas,

---

[14] Para una información más profunda sobre el origen, el desarrollo y la consolidación de la plataforma véanse los trabajos de Alvar Ezquerra y Miró Domínguez (2013), Alvar Ezquerra (2016, 2017, 2018 y 2019), Cazorla Vivas y García Aranda (2018); García Aranda (2021a y 2021c).

[15] A bibliography of Hispanic Dictionaries. Catalan, Galician, Spanish. Spanish in Latin America and the Philippines (1979).

[16] Bibliografía de la lexicografía española del siglo XVIII (1995).

[17] Bibliografía nebrisense. Las obras completas del humanista Antonio de Nebrija desde 1481 hasta nuestros días (1999); Bibliografía cronológica de la lingüística, la gramática y la lexicografía del español (BICRES). Desde los comienzos hasta el año 1600 (1995); Bibliografía cronológica de la lingüística, la gramática y la lexicografía del español (BICRES II). Desde el año 1601 hasta el año 1700 (1999); Bibliografía cronológica de la lingüística, la gramática y la lexicografía del español (BICRES III). Desde el año 1701 hasta el año 1800 (2005); Bibliografía cronológica de la lingüística, la gramática y la lexicografía del español (BICRES IV). Desde el año 1801 hasta el año 1860 (2012); y Bibliografía cronológica de la lingüística, la gramática y la lexicografía del español (BICRES V). Desde el año 1861 hasta el año 1899 (2015).

[18] Su nombre era Cipriano Muñoz y Manzano.

diálogos, ortologías, discursos, colecciones de refranes, prosodias, etc. no solo sobre el español, sino sobre cualquier otra lengua (Alvar Ezquerra y Miró Rodríguez, 2013; Alvar Ezquerra, 2016 y 2017; Calero Hernández et ál., 2018; Cazorla Vivas y García Aranda, 2018; Peña Arce y García Aranda, 2021a).

1.2. DESARROLLO Y CONSOLIDACIÓN DE LA *BVFE*: LA PÁGINA WEB

En 2014 la *BVFE* se consolidó, pues dejó de depender de la BUCM y pasó a tener una web independiente gestionada por la plataforma Stílogo, que trabaja desde entonces para mejorar las posibilidades de consulta, acceso y el rendimiento de la página (García Aranda, 2021ª, p. 108).

Por otro lado, el manejo por la página web es muy sencillo y las búsquedas que permite son intuitivas y se pueden realizar de tres formas distintas: a través del buscador de la página principal, a través del buscador alfabético seleccionando la letra inicial de la obra o tipo de texto o a través de la búsqueda avanzada[19] utilizando los siguientes descriptores:

- Categoría: permite filtrar en función de la tipología textual (diccionarios, gramáticas, tratados ortográficos, prosodia, diálogos, coloquios, etc.).
- Título completo o reducido.
- Autor: posibilita acceder a toda la obra lingüística de un único autor, así como a la información biográfica.
- Impresor/editor: permite el acceso a todas las publicaciones de un mismo impresor/editor.
- Lugar de impresión: país o ciudad.
- Búsqueda por año: se utilizan los parámetros “antes de”, “exactamente” y “después de”.
- Ejemplar: distintas bibliotecas e instituciones[20]. La referencia a cada ejemplar va acompañado de la signatura de la obra en

[19] Estas búsquedas avanzadas comenzaron a desarrollarse en la tercera fase del proyecto (2018-2020).

[20] Se han explorado los catálogos de la Biblioteca Nacional de España, de los repositorios del Ministerio de Cultura y Deporte (Biblioteca Virtual del Patrimonio Bibliográfico, https://bvpb.mcu.es/es/inicio/inicio.do, y Biblioteca Hispana, https://hispana.mcu.es/es/inicio/inicio.do), de Google books (https://books.google.es/), de las bibliotecas

cuestión y de otras informaciones complementarias sobre las colecciones o fondos donde se localizan.
- Lenguas y variedades lingüísticas: selección del idioma o de la variedad de las obras lingüísticas que se pretenden localizar.

Además, permite visualizar los contenidos ordenados según las preferencias personales del usuario: título ascendente/descendente, recientemente modificado, autor ascendiente/descendiente, fecha ascendente/descendente, impresor ascendente/descendente, lugar de impresión ascendente/descendente y biblioteca ascendente/descendente. Una vez finalizada la búsqueda, se puede acceder a los datos completos del registro seleccionado: título, autor, impresor/editor, lugar y fecha de impresión, ejemplar y observaciones (páginas, fondo, localización, etc.).

Finalmente, a partir de 2015 se incorporó una nueva sección denominada "Autores (fichas biobibliográficas)", que incorporaba breves notas biográficas sobre los autores de los registros existentes. Todas las fichas se estructuran de la siguiente manera: 1) datos biográficos y breves notas de la producción del autor, 2) descripción y enumeración de sus diferentes obras lingüísticas estén o no disponibles en la *BVFE* y 3) principales referencias bibliográficas y fuentes consultadas y que permiten profundizar en su trayectoria vital y profesional. Estas fichas son redactadas y firmadas por los miembros del equipo de investigación, por los componentes del equipo de trabajo y por los numerosos colaboradores procedentes de universidades españolas y extranjeras[21].

Sin embargo y, a pesar de su desarrollo, la *BVFE* se enfrenta constantemente a numerosos problemas relacionados en su mayoría con la comprobación incesante de los enlaces de las obras, pues las direcciones electrónicas se actualizan y pueden dejar de funcionar en cualquier momento. Además, fruto del desarrollo tecnológico actual y el aumento del número de compendios disponibles en la red, la *BVFE* debe revisar las

virtuales de universidades españolas (Salamanca, Zaragoza, Sevilla, Granada, Valencia, Santiago de Compostela…), de las bibliotecas nacionales europeas (Francia, Inglaterra, Alemania, Países Bajos, Italia...), de las bibliotecas sudamericanas, norteamericanas e, incluso, australianas (La Trobe University), etc. (García Aranda, 2021, p. 108).

[21] Se puede acceder a dicha información a través de la página web, *¿Quiénes somos?*: https://bvfe.es/es/quienes-somos-bvfe-biblioteca-virtual-filologia.html.

distintas bibliotecas y fondos bibliográficos con el objetivo de actualizar la plataforma con nuevos ejemplares.

1.3. LA *BVFE* EN LA ACTUALIDAD: CIFRAS

Actualmente, gracias al Proyecto de Investigación en desarrollo, "Biblioteca Virtual de la Filología Española. Fase IV: implementaciones y mejoras, metabúsquedas y gestores bibliográficos (PID2020-112795GB-I00)[22] se trabaja en la mejora de la página web, específicamente en la integración de metadatos y metabúsquedas en los repertorios digitalizados tal y como lleva a cabo *Google Books*. De hecho, desde enero de 2023 se ha progresado en este propósito debido a que la web permite ya manejar los datos de los registros a través de las aplicaciones de gestión bibliográfica de Zotero y Mendeley[23].

Si se compara con sus etapas primitivas la *BVFE* ha experimentado un progreso a nivel cuantitativo y cualitativo, pues si en sus inicios contaba con 2200 registros, en la actualidad pueden consultarse más de 12 000. La siguiente tabla refleja las cifras ascendentes desde sus orígenes:

TABLA 1. *Registros de la BVFE (2011-2023)*

Año	Número de registros
2011	2200
2014	6300
2017	8164
2018	10 313
2019 (enero)	10 700
2020	11 000
2021	11 700
2023 (enero-mayo)	12 697

Fuente: elaboración propia

En junio de 2023 (fecha en la que se prepara este texto), el número de registros se distribuye en función de la tipología textual. En primer

[22] Es continuación de los proyectos «*Biblioteca Virtual de la Filología Española*. Fase I (FFI2011-24107), fase II (FFI2014-53851-P) y fase III (FFI2017-82437-P)».

[23] Aplicaciones de gestión bibliográfica gratuitas que pueden agregarse a los navegadores web.

lugar, los diccionarios y las obras lexicográficas muestran la mayor representatividad dentro del repositorio y suponen casi el 40 % del conjunto de las obras lingüísticas. Seguidamente, el número de gramáticas y tratados gramaticales ha ascendido a aproximadamente 4000 registros, suponiendo el 31 % del total de repertorios. En tercer lugar, las ortografías ocupan un 6,14 % y los diálogos un 4,7 %. Es importante destacar que en el último año se ha trabajado para dividir la categoría general *Diálogos* en varias subsecciones con el objetivo de facilitar la búsqueda: aforismos y sentencias, diálogos LE y diálogos renacentistas. Finalmente y gracias a la incorporación de las fichas biobibliográficas, la *BVFE* cuenta con más de 2300 biografías de los autores que suponen el 18% de la totalidad y que enriquecen el valor del catálogo, pues permiten comprender mejor ciertas cuestiones de la obra lingüística consultada. Se presenta a continuación una tabla que recoge toda la información:

TABLA 2. *Clasificación de los registros de la BVFE*

Tipología textual	Número	Porcentaje
Diccionarios	5059	39,84 %
Gramáticas	3997	31,48 %
Ortografía	779	6,14 %
Diálogos	555	4,37 %
Autores	2307	18,17 %
TOTAL	12 697	100 %

Fuente: elaboración propia

Además, el número de usuarios a la *BVFE* ha aumentado considerablemente, lo que pone de manifiesto la utilidad del recurso para cualquier interesado en las obras lingüísticas del pasado. La siguiente tabla muestra el número de visitas y de visitantes que recibe la página web desde su creación:

TABLA 3. *Número de visitas y usuarios*

Stílogo	N.º visitas	Visitantes distintos	Páginas visitadas
2014 (oct.-dic.)	11 660	7749	149 216
2015	47 233	20 057	258 794
2016	62 418	26 604	337 094
2017	115 930	61 460	521 350
Google Analitics	usuarios		sesiones
2018	28 704		33 630
2019	47 000		51 306
2020	71 300		76 682
2021	130 722		75 771
2022	130 019		84 268
2023 (enero-mayo)	79 139		44 008

Fuente: elaboración propia

Los países con mayor número de visitas[24] (junio de 2023) son España, México, Colombia, Argentina, Venezuela, Panamá, Perú, Chile, Guatemala, Estados Unidos, Ecuador, Bolivia, Puerto Rico, Italia, Francia, Honduras, Costa Rica, aunque también llegan visitas de Cuba, Uruguay, Alemania, El Salvador, Brasil, Reino Unido, Portugal, Nicaragua, Filipinas, Suiza, etc. A través de estos datos se afirma cómo la *BVFE* es un recurso que se aleja de las fronteras hispánicas y es utilizada en numerosos países extranjeros tengan o no el español como lengua materna.

2. OBJETIVOS

Aunque se han publicado trabajos sobre las posibilidades de la *BVFE* en general (Calero Hernández et ál., 2018; Cazorla Vivas y García Aranda, 2018; García Aranda y Peña Arce, 2019; González Correas y Peña Arce, 2021; Peña Arce y García Aranda, 2022; Martín Cuadrado y Peña Arce, en prensa) y aplicadas a la didáctica en el ámbito universitario (García Aranda 2021b y 2021d; Fernández de Gobeo et ál., 2022), los materiales del repositorio no se agotan y permiten crear propuestas didácticas que se incluyan dentro de los planes de estudio del Grado en Filología

[24] Han sido enumerados en orden ascendente-descendente (mayor a menor número de visitas) gracias a los datos proporcionados por Stílogo.

Hispánica. En particular, el objetivo de estas páginas es mostrar cómo la *BVFE* es una herramienta útil para conocer la situación del español normativo desde un punto de vista histórico y las connotaciones -positivas o negativas- existentes hacia las variedades secundarias o regionales, vigentes en la actualidad. Los materiales que ofrece el recurso permitirán llevar a cabo una explotación didáctica con numerosos ejercicios y actividades para trabajar en las clases, donde los alumnos sean el centro de aprendizaje. Así pues, partiendo del propósito principal, los objetivos específicos que se persiguen son los siguientes:

— Transmitir y explicar contenidos teóricos del presente a partir de materiales lingüísticos del pasado, lo que posibilita al estudiante adquirir un panorama de conjunto sobre el español normativo y su prestigio desde la creación de la Real Academia Española hasta la actualidad.

— Favorecer el desarrollo de la autonomía y el pensamiento crítico del alumno, pues debe reflexionar acerca del prestigio de la Real Academia Española desde su creación y la influencia a las distintas variedades del español a través de los materiales de la *BVFE*.

— Propiciar y fomentar el uso de las TIC[25], las TAC[26] y las TEP[27]

— Ejercitar el trabajo autónomo a través de diferentes fuentes de documentación.

A partir de lo expuesto hasta aquí, las propuestas didácticas diseñadas (véase *metodología*) pueden aplicarse a la asignatura obligatoria en la mayoría de los planes de estudios del Grado en Filología Hispánica o Grado en Español: lengua y literatura[28], *Escritura académica y español normativo*[29]. Los alumnos podrán reflexionar a través de la *BVFE* sobre

[25] Tecnologías de la Información y Comunicación.

[26] Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento.

[27] Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación.

[28] El grado universitario puede adoptar ambas denominaciones.

[29] Se considera asignatura obligatoria en el Grado de Español de la Universidad de Filología de la Universidad Complutense de Madrid (https://filologia.ucm.es/estudios/grado-

el prestigio académico, las connotaciones asociadas a las variedades secundarias o regionales y los conceptos de *vicio* y *barbarismo*.

Por ser la tipología textual más productiva en la *BVFE* y por la estrecha relación que presentan los diccionarios con la Real Academia Española, se han creado materiales didácticos a partir de algunos de los repertorios lexicográficos disponibles en el repositorio. Como ya expuso García Aranda (en prensa) existen numerosos compendios que tienen el propósito de sancionar los barbarismos y las expresiones viciosas propias de hablantes de otras variedades (catalán, español de América, valenciano, gallego, etc.) que se alejan del prestigio académico. Por ello y ante la diversidad de obras lexicográficas disponibles (García Aranda, 2021b, p. 479-480), se ha aplicado, en la búsqueda avanzada, el parámetro "término clave" y "tipo de obra" con el propósito de crear un corpus restringido y manejable con el que trabajar en el aula: diccionarios u obras lexicográficas que contengan en su título los términos de *vicio* o *barbarismos* y sus derivados.

3. METODOLOGÍA

La *BVFE* se incorpora dentro de lo que Baraibar (2014, p. 8) denominó "la revolución digital de las Humanidades", esto es, aquellos recursos que nos permiten aplicar nuevos enfoques o materiales de estudio.

Así pues, partiendo de los parámetros establecidos en las páginas anteriores, se les pedirá a los alumnos que realicen búsquedas avanzadas a través de la web utilizando los filtros "término/palabra clave" (*barbarismo* y *vicio*) y "tipo de obra" (*diccionarios y obras lexicográficas*). A raíz de esa búsqueda, los alumnos extraerán un total de 24 repertorios de distinta índole. A continuación, se refleja una pequeña muestra de

---

lenguaylitertura2021-plan-806124), en la Universidad de Murcia (https://www.um.es/web/estudios/grados/lengua-literatura/plan-guias), en la Universidad de La Laguna (https://www.ull.es/apps/guias/guias/view_degree/Grado%20en%20Espa%C3%B1ol:%20Lengua%20y%20Literatura/) , en la Universidad de Oviedo (https://fyl.uniovi.es/lenguaespanola), etc. Incluso esta asignatura se imparte en otros grados como en el Grado de Lenguas Modernas y sus Literaturas (*Lengua española: teoría y prácticas de la lengua escrita*) o en el Grado de Estudios Ingleses (*Español escrito para fines académicos*).

algunas de las obras que se encontrarán el portal y con las que los estudiantes trabajarán[30]:

- Barreto, Mariano (1893). *Vicios de nuestro lenguaje.* León de Nicaragua: Tipografía J. Hernández. Ejemplar: Universidad de Santiago de Compostela, Biblioteca América-Biblioteca Xeral, A4792.

- Batres Jáuregui, Antonio (1892). *Vicios del lenguaje y provincialismos de Guatemala, estudio filológico.* Guatemala: Encuadernación y Tipografía Nacional. Ejemplar: Stanford University Libraries, Stanford (California), PC4844. G8.B3

- Salazar García, Salomón (1907). *Diccionario, Vicios y correcciones de idioma español,* etc. Sonsonate (El Salvador): Imprenta y Encuadernación "La Luz". Ejemplar: Biblioteca Nacional de El Salvador "Francisco Gavidia", 468.3/ S161 /LA/REF/ slv.

- Sánchez, Enrique Teófilo (1901). *Voces y frases viciosas (edición oficial)*. Buenos Aires: Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional. Ejemplar: Biblioteca Nacional de España, Madrid, HA/1210

- Orellana, Francisco José (¿1878?). Cizaña del lenguaje. Vocabulario de disparates, extranjerismos, barbarismos y demás corruptelas, pendanterías y desatinos introducidos en la lengua castellana. Recopilados de muchos periódicos políticos y literarios, novelas y libros más o menos científicos. Barcelona: Establecimiento tipográfico de Manero. Ejemplar: Biblioteca de Castilla y León, Estudios Castellanos y Leoneses, Valladolid, G58. Cuenta con otra edición publicada en 1889.

- Gómez de la Cortina, José Justo (1884). *Diccionario de barbarismos y solecismos introducidos en la lengua castellana.*

[30] Se han seleccionado cuatro repertorios que contengan el término "vicio" y otros cuatro que incorporen "barbarismo" en su título. Además, se ha optado por estos repertorios, pues abarcan a distintas variedades del español y sus páginas preliminares invitan a la reflexión acerca del español normativo y el prestigio asociado a las distintas variedades minoritarias.

Zacatecas: Imprenta Económica de M.R. de Esparza. Ejemplar: Universidad Nacional Autónoma de México, Biblioteca Nacional de México, Colección Obras Antiguas y Raras, México, R.464.03 COR.d. (2º ed.).

– Seijas, Juan (1890). *Diccionario de barbarismos cotidianos.* Buenos Aires: Kidd y Cia. Limitada San Martín 351. Ejemplar: Indiana University Library, PC4822.S4.

– López Barrera, Joaquín (1912). *Estudios de semántica regional. Arcaísmos y barbarismos de la provincia de Cuenca.* Cuenca: Sucesor de José Gómez Madina. Ejemplar: Biblioteca Pública del Estado, Albacete, AB-806 LOP EST (3ºed.).

Una vez se haya establecido el corpus de estudio, se seleccionarán algunos contenidos de las páginas preliminares de las obras (prólogos, dedicatorias, notas breves, etc.) y se pedirá a los estudiantes que contesten a distintas preguntas:

> Manifestación inequívoca de esa cultura, es el uso recto, apropiado del idioma nacional. No es posible que hasta las últimas clases del pueblo, por muy adelantado que se encuentre se expresen con la propiedad debida; pero sí lo es que lo hagan las gentes, no solo de Academia, sino tambien las de una mediana instrucción (Barreto, 1893, p. 4).

> Harto común es, por desgracia, oír en Guatemala *mirá, andá, tené, habís,* y otros arcaísmos de esa laya, que si se usaron en tiempos remotos, hoy no hacen más que afear el idioma patrio (Jáuregui, 1892, p. 4).

> Debe prepararse á los niños con simples rudimentos de le lengua patria, tanto para que corrijan los vicios y defectos con que afea el lenguaje, dando pruebas de mala educación todo ignorante, como porque tampoco es dable enseñar los idiomas extranjeros á los que no posean algunos conocimientos acerca del propio (Jáuragui, 1892, p. 14).

> Desde entonces nos hemos dedicado con ahinco á reunir las voces y frases viciosas que hemos tenido oportunidad de oír en algunas naciones de este continente y que con tanta naturalidad emplean las personas, por que ignoran las equivalencias castizas (Sánchez, 1901, p. 4).

> Deduciremos que el empleo, tanto de ciertos barbarismos como de algunos arcaísmos, denota un atraso de cultura en la población rural […]. Pero el señor López Barrera no se ha limitado á recoger, desde el punto de vista semántico, las formas típicas del habla vulgar en la provincia

> conquense, sino que, además, con notable acierto, ha enlazado esas formar con las de la antigua literatura clásica (López Barrera, 1912, p. 3).

El objetivo es examinar la evolución de las ideas en torno al español académico y cómo los autores de las obras se vieron influidos por el modelo de autoridad. Las preguntas planteadas se reflejan a continuación:

- ¿Cuál es la idea principal que comparten los cinco fragmentos?
- ¿En qué país se publica cada obra? ¿Crees que es un rasgo relevante? ¿Por qué?
- ¿Presentan todos los autores la misma ideología respecto a sus variedades?
- ¿Crees que esta tendencia se sigue observando en la actualidad? ¿Sigue siendo el español peninsular el más aceptado?
- Fíjate en la fecha de publicación de las obras, pues todas ellas se publican paralelamente. ¿A qué crees que puede deberse?

Además, se tiene en cuenta la variación diatópica, esto es, las alternancias en la lengua en función de la procedencia geográfica de los hablantes. Por ello, estos materiales lingüísticos del pasado permiten al alumno comprender la evolución de las connotaciones hacia las variedades e incluso pueden llegar a proponerse cuestiones como:

- A partir de los textos, ¿crees que todas las variedades tienen el mismo prestigio?
- En la actualidad, ¿consideras que sigue habiendo variedades menos prestigiosas?
- ¿Alguna vez has modificado tu manera de hablar/escribir para adaptarte a la normatividad?
- ¿Crees que tu manera de hablar es menos prestigiosa que otras? En caso afirmativo, ¿cuáles son esas variedades más valoradoras a tu parecer?

La última actividad planteada a los alumnos consiste en crear un foro común en el campus virtual en el que cada estudiante identifique un

rasgo reflejado en alguna obra con la que se ha trabajado en el aula (fonético, léxico, sintáctico, morfológico, semántico, etc.) y que se asemeje a alguno de su variedad por el que se haya sentido juzgado y haya intentado incluso disimularlo en alguna situación lingüística. Además, debe incorporar la opinión de la Real Academia Española frente a esa característica en particular. De esta manera, conseguiremos que el alumno perciba la evidente relación entre los hechos lingüísticos del pasado y del presente.

Los recursos de la *BVFE* permiten realizar un recorrido histórico sobre el español normativo y académico y el interés por sancionar las voces propias de otras variedades. El hecho de partir de textos del pasado permite al alumno adquirir una visión completa y comprender ciertos patrones o actitudes hacia el lenguaje que se originaron en un momento determinado, pero que se mantienen en la actualidad. Además, los materiales didácticos que se pueden aplicar a la docencia son muy variados y permiten adoptar numerosos puntos de vista en función de los intereses de la asignatura en cuestión.

4. RESULTADOS

Una vez se hayan llevado a cabo estas propuestas didácticas, se espera que los estudiantes sean capaces de:

- Manejar satisfactoriamente los parámetros de búsqueda que ofrece la *BVFE.*
- Reflexionar críticamente sobre la Real Academia Española y el prestigio asociado a la Institución desde su creación.
- Reflexionar acerca de las connotaciones ligadas a las distintas variedades del español.
- Comprender la situación del español normativo y su evolución a través de los textos lingüísticos del pasado.
- Desarrollar y utilizar las TIC, las TAC y las TEP, pues la creación de un foro virtual común permite crear nuevas vías de opinión, relacionadas con el aprendizaje cooperativo (AP).

5. CONCLUSIONES

Finalmente, se muestra cómo la *Biblioteca Virtual de la Filología Española* (*BVFE*) constituye una herramienta útil y ventajosa para la enseñanza superior de cualquier asignatura relacionada con la lengua española, pues ofrece numerosos datos y registros que permiten crear un corpus de actividades y metodologías prácticas para su aplicación en el aula. Aunque normalmente el recurso es utilizado para la investigación historiográfica, la propuesta didáctica aquí reflejada justifica que no solo es eficiente para analizar individualmente hechos lingüísticos del pasado, sino que permite examinar la manera en que ciertas ideologías y opiniones sobre el español normativo han evolucionado desde sus primeras manifestaciones hasta la actualidad, obteniendo así un panorama completo del tema en cuestión. Además, el uso de la *BVFE* implica la utilización de las TIC y las TAC en educación, consideradas herramientas fundamentales en el sistema de educación universitario contemporáneo. Finalmente, la metodología de trabajo utilizada hace que el alumno desarrolle un pensamiento crítico y una autonomía de trabajo, características indispensables en la formación integral del estudiante.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación "Biblioteca Virtual de la Filología Española. Fase IV: implementaciones y mejoras. Metabúsquedas. Gestores bibliográficos" (PID2020-112795GB-I00).

8. REFERENCIAS

Alvar Ezquerra, M. (2016). Estado actual de los repertorios léxicos en la Biblioteca Virtual de la Filología Española (BVFE). En M.V. Rodríguez Domínguez et ál. (eds.), Words across History: Advances in Historical Lexicography and Lexicology (pp. 17-29). Servicio de Publicaciones de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria.

Alvar Ezquerra, M. (2017). La Biblioteca Virtual de la Filología española (BVFE). De su nacimiento a su consolidación. Situación del contenido lexicográfico en junio de 2016. En I. Sariego López et ál (eds.), El diccionario en la encrucijada: de la sintaxis y la cultura al desafío digital (pp. 447-460). Escuela Universitaria de Turismo Alltamira.

Alvar Ezquerra, M. (2018). Presentación. En M.A. Ezquerra y M.A. García Aranda (dirs), Biblioteca Virtual de la Filología Española (BVFE): directorio bibliográfico de gramáticas, diccionarios, obras de ortografía, ortología, prosodia, métrica, diálogos e historia de la lengua.

Alvar Ezquerra, M. (2019). La Biblioteca Virtual de la Filología española (BVFE). De su nacimiento a su consolidación. Situación en octubre de 2015. En L. Luque Toro y R. Luque Colautti (coord.), Léxico español actual VI (pp. 33-61). Edizioni Ca Foscari.

Alvar Ezquerra, M. y Miró Domínguez, A. (2013). Antecedentes y primeros pasos de la Biblioteca Virtual de la Filología Española. En P. Spinato y J.J. Martínez (coord.), Cuando quiero hallar las voces, encuentro los afectos. Studi di Ibetistica offerti a Giuseppe Bellini (pp. 49-60). Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR).

Alvar Ezquerra, M. y García Aranda, M.A. (2023). Biblioteca Virtual de la Filología Española (BVFE): directorio bibliográfico de gramáticas, diccionarios, obras de ortografía, ortología, prosodia, métrica, diálogos e historia de la lengua [en línea]. Disponible en www.bvfe.es [Consulta 10/09/2022].

Baraibar Echeverria, A. (2014). Las Humanidades digitales desde sus centros y periferias. En A. Baraibar Echeverria (coord.), Humanidades Digitales: una aproximación transdisciplinar (pp. 7-15). SIELAE.

Barreto, M. (1893). Vicios de nuestro lenguaje. Tipografía J. Hernández.

Batres Jáuregui, A. (1892). Vicios del lenguaje y provincialismos de Guatemala, estudio filológico. Encuadernación y Tipografía Nacional.

Calero Hernández, E., Fernández de Gobeo, N. y Peña Arce, J. (2018). La Biblioteca Virtual de la Filología Española (BVFE) y la digitalización de obras complutenses, En A. Menéndez de la Cuesta González (ed.), Encuentros digitales: escrituras, colecciones, aprendizajes en español. Encontros digitais: escritas, colecçoes, aprendizagem em portugués (pp. 150-176). Universidad Complutense de Madrid y Fundación BBVA.

Cazorla Vivas, C. y García Aranda, M. A. (2018). Herramientas filológicas en red: la Biblioteca Virtual de la Filología Española. E-Scripta Romanica, 5, 12-27. http://dx.doi.org/10.18778/2392-0718.05.03.

Fernández de Gobeo, N., García Aranda, M. A. y Peña Arce, J. (2022). Metodologías activas aplicadas a la enseñanza en Humanidades: la Biblioteca Virtual de la Filología Española (BVFE). En A. Urrutia et al. (coord.), Innovación educativa en Educación Superior (pp. 108-113), Servicio editorial de la Universidad del País Vasco.

García Aranda, M. A. (2021a). La Biblioteca Virtual de la Filología Española: origen, desarrollo, estado actual y perspectivas de futuro (www.bvfe.es). RAHL: Revista argentina de historiografía lingüística, 13(2), 107-116.

García Aranda, M. A. (2021b). Plataformas virtuales y recursos didácticos: los diccionarios en la Biblioteca Virtual de la Filología Española. En REDINE (ed.), Conference Proceedings: EDUNOVATIC 2021 (pp. 477-481). Redine.

García Aranda, M. A. (2021c). La Biblioteca Virtual de la Filología Española, diez años después. Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística, 15, 25-41.

García Aranda, M. A. (2021d). El uso de repositorios digitales en la docencia de humanidades: metodologías y estrategias docentes con la Biblioteca Virtual de la Filología Española (www. bvfe.es). En C. Romero García y O. Buzón García (coord.), Innovación e investigación docente en educación: experiencias prácticas (pp. 1729-1746). Dykinson, S.L.

García Aranda, M. A. (en prensa). El niño es activo, investigador, inventor: debe ir haciendo la gramática para aprenderla: la Biblioteca Virtual de la Filología Española como recurso didáctico en la enseñanza de la lengua española [manuscrito aceptado y presentado para publicación]. Ediciones Universidad de Salamanca

García Aranda, M. A. y Peña Arce, J. (2019). La Biblioteca Virtual de la Filología Española: de Antonio de Nebrija a Antonio de Nebrija. En J. M. Santos Rovira (ed. lit.), Raíces y horizontes del español. Perspectivas dialectales, históricas y sociolingüísticas (pp. 119-135). Editorial Axac.

González Corrales, L. y Peña Arce, J. (2021). La Biblioteca Virtual de la Filología Española (BVFE) como herramienta en la conservación de nuestro patrimonio histórico filológico. Un ejemplo práctico: la digitalización de obras lingüísticas salmantinas del siglo XVI. En M. A. Celis Sánchez (ed.), Las Humanidades digitales como expresión y estudio del patrimonio digital (pp. 119-127). Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha.

López Barrera, J. (1912). Estudios de semántica regional. Arcaísmos y barbarismos de la provincia de Cuenca. Sucesor de José Gómez Madina.

Martín Cuadrado, C. y Peña Arce, J. (en prensa). La Biblioteca Virtual de la Filología Española (BVFE) y su aplicación para el estudio de la fraseología decimonónica castellana [manuscrito aceptado y presentado para publicación]. En Cristina Victoria Herranz Llacer y Ana Segovia Gordillo (eds.), Lingüística y humanidades digitales: avances y desafíos para el siglo XXI. Ediciones Cinca S.A.

Peña Arce, J. y García Aranda, M. A. (2022). La labor filológica durante la Ilustración española. Perspectiva general y principales hitos a la luz del acervo de la Biblioteca Virtual de la Filología Española (BVFE). En J. Díaz Álvarez et ál. (coord.), Sobre España en el largo siglo XVIII (pp. 163-175). Ediciones Trea.

Sánchez, Enrique T. (1901). Voces y frases viciosas (edición oficial). Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional.

ANALYSIS OF CREATIVITY AND INNOVATION BETWEEN HIGHER STUDIES IN SCIENTIFIC-TECHNICAL AREAS AND SOCIAL-HUMANIST AREA

PATRICIA ISABEL SANTATERESA-BERNAT
Florida Universitaria, Catarroja, Spain

MARÍA DOLORES REYES-TOLOSA
Florida Universitaria, Catarroja, Spain

JUANJO CLIMENT-FERRER
Florida Universitaria, Catarroja, Spain

1. INTRODUCTION

There is an abundance of literature highlighting the need to focus on enhancing students' creativity in higher education (Egan *et al*., 2017). This document tries to show the differences between students from different areas of knowledge to demonstrate the main challenges and goals achieves by the methodological model learning of *Florida Universitaria* in his eagerness to develop creative skills among his students.

To justify the importance of fostering creativity in higher education, it is necessary to mention that creativity is an essential factor for success in companies that want to apply innovations in their organization (Bruno-Faria, *et al*., 2013). For this reason, it is necessary that the training of the future workers of these companies enhance their creative side and acquire the necessary skills thanks to the training acquired, throughout their educative life and especially during their cover in higher education, at which time have acquired sufficient knowledge to have a base of information that they help in this purpose.

The present research tries to show how the curricular development in *Florida Universitaria* helps to this purpose, trying in turn to evaluate the main differences between degrees, since certainly the development of

creativity depends on factors of the environment, being two aspects the most outstanding: a cultural, or symbolic, aspect called the domain; and a social aspect called the field. Creativity is a process that can be observed only at the intersection where individuals, domains and fields interact (Csikszentmihalyi, 1999), which is why we will try to analyse the differences between the different knowledge fields that imply the different degrees taught at *Florida Universitaria* divided between scientific-technical areas and social-humanist area.

That is why it is necessary to describe in the first place the educational model of *Florida Universitaria* being that this model is commitment to implementing a differentiating educational model intend-ed to train highly employable competent professionals and generating a methodologically rich learning environment (based on learning experiences) and a professionalizing one (development of entrepreneurial skills in line with labour market demands).

In this new model, students: (1) Learn cooperatively, (2) Internalise knowledge to solve real problems through Integrated Projects, (3) Develop cross-cutting skills: teamwork, leadership, communication, dispute resolution..., (4) Become responsible for their own learning, and (5) The teacher becomes a guide and a facilitator of their learning. Also including Integrated Projects, that's means that students develop interdisciplinary projects during each academic year, working in teams to resolve problems in real contexts in order to grow transversal skills as: teamwork, communication, conflict resolution, leadership, ICT domain, commitment and ethics, lifelong learning, and initiative, innovation and creativity.

Being that, one of the competences to be developed in the educational model, and specifically with the development of integrated project, is creativity so this paper will focus on this need, obtaining information on how students have developed this competence based on 7 key skills: Creativity awareness, Levels of curiosity, Skills to break patterns, Ability to enrich/nurture ideas, Willingness to experiment and take risks, Levels of courage and 'resilience', and Energetic persistence.

Quantitative research has been carried out based on self-administered surveys, answered by current students of the educational center, throughout the different courses in each of the degrees of higher education taught in *Florida Universitaria*, both in bachelor as Vocational Education and Training (VET). These are from the fields of business, education, sport, engineering, and videogames and interactive experiences.

2. PROFILE OF EFFICACY IN CREATIVITY IN HIGHER EDUCATION

Creativity teaching practice among higher education students has the intention to develop the ability of generate ideas and possibilities, invent ways of exploring problems, complex situations and systems, or combine ideas and things in novel ways (Jackson, 2006).

What being creative means in seven disciplines (Jackson et al., 2006):

- Being imaginative – ability to think generatively
- Being original / inventive
- Being able to adapt and improvise
- Being curious having an enquiring disposition
- Being resourceful
- Being able to think synthetically and to connect ideas/things in unusual ways
- Being able to think critically to evaluate ideas
- Being able to communicate in ways that help people comprehend and if necessary, see things differently

On the other hand, authors such as Warner (2004) developed a profile of effectiveness in creativity, also based on 7 competences. These key competencies for creativity and innovation measure current skill at a detailed level to be able to determine which skills need attention for their improvement, creating a global profile of creativity and innovation efficiency that is broken down into these 7 categories described below.

2.1 Predisposition to creativity

It refers to your level of personal motivation and interest that will catalyse a creative and/or innovative person, so that questions are raised regarding the regularity with which they travel, since people who enjoy visiting other places and cultures substantially expand their creative understanding over time and their ability to learn from those experiences and establish new and innovative connections (Warner, 2004). On the other hand, it also asks about the tendency to assume the first solution or idea in the face of a problem or to look further, facing to assess whether that is the best solution or the easiest and / or most comfortable to implement, as well as to try to solve problems with unorthodox or illogical methods. In turn, the diversity of readings made by the individual is evaluated, since it is assumed that a creative person is an assiduous reader who drinks from different sources, being an enthusiast of the search for information and curious to know inventions and innovations. Warner (2004) also proposed to evaluate whether the evaluated people faced ambiguous situations as if they were challenges, instead of allowing them to be stencilled, as well as whether they let their minds roam freely, daydreaming until the ideas reach unexpected places. Another trait that is evaluated is to be healthily distrustful of acceptable standards of behaviour, thinking outside the current paradigms, challenging conventional beliefs. On a personal level, know if you like to listen to and/or against jokes and stories, as well as solve riddles and riddles, if you are a restless person, that you like surprises (Warner, 2004).

2.2. Levels of curiosity

This dimension explores the degree to which by nature the person is curious and feels the deep desire to know the "how" and the "whys". For example, exploring new routes to go to a place where you go frequently, interacting with people with different trajectories than yours, dedicating time to get to know the workings of things, delving into topics that he does not fully understand, as well as analysing the parts of a whole to understand it better (Warner, 2004). These curious profiles usually tend to learn the new of each situation or experience, as well as try to find out how the thought processes of others work, being curious about the

choices and decisions other people make, even trying to be part of the decision-making process.

2.3. Skills to break patterns

This category evaluates the extent to which it frees its mind from the prevailing conventional wisdom and finds better prospects with the potential to generate better responses by analysing the problems and challenges from different angles and using lateral thinking (Warner, 2004).

And, according to Warner (2004), this trait also evaluates whether the person, not being able to easily solve a problem, analyses it from a different perspective or if he looks for analogies or useful comparisons. that offer a new direction to their line of thought, avoiding linear and sequential thinking, always questioning the assumptions, both their own and those of the others, as well as avoiding making deductions or extrapolations based on questionable information.

2.4. Ability to enrich/nurture ideas

This dimension is very important, since it is essential that in the work teams others are allowed to contribute ideas, described in detail with tranquillity and patience so that they do not are criticized in their initial phase, listening carefully making sure that they have been understood in depth, avoiding making value judgments until you have all the data (Warner, 2004).

In turn, you should try to stimulate the passion of others for their own ideas and try to create a climate of trust that encourages inspiration, which is why evaluates this ability in study participants, as well as their level of suggestion regarding possible alternative research routes or how to apply the ideas or concepts presented by other participants of the creative process, focusing on the positive aspects of the ideas of others (Warner, 2004).

2.5. Willingness to experiment and take risks

This point is faced if the individual adopts a sensible and at the same time challenging methodology that contributes to effective ideas becoming an implanted reality (Warner, 2004), testing the way of doing things, carrying out pilot tests of the new approaches, even setting up new methods of creating suitable prototypes, trying of learning to take the risk of transmitting to others a novel idea, knowing how to argue to favour and in contra of his idea to face possible objections.

2.6. Levels of courage and "resilience"

That individuals feel comfortable taking the risk of giving their ideas, in front of others who may not support them, shows another trait is an indicator of this dimension that adds to that people are willing to distance themselves to defend their ideas when is firmly believed in a idea trusting in himself when it comes to defending his own reasoning, with the satisfaction of being a pioneer with satisfaction the task of assuming important challenges in this sense (Warner, 2004). This dimension also stands out for assessing whether people like to be different, even controversial, without caring to be the only discordant voice, persisting when it comes to getting people to listen to them properly.

2.7. Persisting with energy

Tenacity is analysed to maintain the vision that they will be able to achieve it and raises the question of whether the individual is determined to persevere and defend that good idea to guarantee which will have a positive and tangible impact (Warner, 2004). To do this, it is proposed to question whether the person openly manifests his passion for his ideas, if she/he believes that to achieve something he needs large doses of passion and energy, as well as talking enthusiastically to anyone who is willing to get their ideas out of new ways of doing things. The tendency to champion your idea beyond the initial impulse is also evaluated.

3. METHODOLOGY

In this study, an empirical research methodology has been applied, based on a quantitative technique of information analysis whose collection tool of the information has been based on the realization of self-administered questionnaires on-line (Malhotra *et al*., 2017).

In this questionnaire, Likert scales of 5 degrees of agreement have been developed (Malhotra *et al*., 2017), in which each of the 7 dimensions proposed by Warner (2004) have been evaluated. Integrating 12 statements each of the dimensions, which makes a total of 84 measurement items against a database of answered surveys of 219 answered surveys.

This sample of 219 individuals is made up of 55% men, mostly under 25 years of age, who are 53% in the first year of a higher education in Florida University, being that students of the following degrees have participated:

- Degree in Design and Development of Video Games and Interactive Experiences
- Degree in Mechanical Engineering
- Degree in Teacher in Early Childhood Education and own degree in Educational Coaching
- Degree in Teacher in Primary Education and own degree in Educational Coaching
- Business Administration and Management complemented by the own degree in Digital Business
- Professional Training on 3D Animation, Games and Interactive Environments
- CFGS Early Childhood Education
- CFGS Sales and Commercial Spaces Management and Marketing and Advertising

4. DISCUSSION

Based on the database collected with the total number of valid surveys answered (n=219), a series of descriptive analyses have been carried out, which have led to the following observations.

By analysing the scales item by item, we can see which creative characteristics stand out most among students in both subject areas, in order to get a more accurate picture of their level of predisposition to creativity.

In the following tables, the results obtained for each item, broken down by both knowledge domains and their total, can be seen in order to see if there are differences between the two groups of students.

TABLE 1. *Predisposition to creativity*

Predisposition to creativity	Scientific degrees average	Social and humanistic degrees average	Total Average
I like to travel regularly	3,50	3,99	3,75
I think that the first solution to a problem is almost never the best.	2,96	2,81	2,90
My reading preferences are wide and varied.	3,07	2,74	2,94
When faced with ambiguous situations, I try not to worry or stress.	3,26	3,14	3,21
I let my mind wander.	3,96	3,16	3,66
I am interested in new inventions.	4,10	3,79	3,99
Conventional wisdom" is suspect to me.	3,19	2,94	3,09
I love to tell and hear jokes or funny stories.	4,36	4,15	4,28
On a personal level, I am somewhat restless.	3,56	3,79	3,64
I enjoy hearing good examples of lateral thinking.	3,53	3,84	3,64
I love surprises.	3,50	4,38	3,84
I like to solve riddles and puzzles.	3,99	3,75	3,89
Total	3,58	3,54	3,56

Table 1 shows that for the trait "predisposition to creativity", the highest agreement is found in the statement “I love to tell and hear jokes or funny stories” (4.28), for both groups of students, with the item with the lowest level of agreement being I think that the first solution to a problem is almost never the best” (2.90), following by “My reading preferences are wide and varied” (2.94), but the statement that have a major difference between two groups is “I let my mind wander” (3.66), where the science group of students are more likely to let their minds fly, compared to the social sciences and humanities students, with a difference of 0.70 points on average.

TABLE 2. *Levels of curiosity*

Levels of curiosity	Scientific degrees average	Social and humanistic degrees average	Total Average
I explore different routes to get to work, to a place I go to frequently, or to get home.	2,85	2,70	2,80
I try to relate to people whose background and environment have been or are different from mine.	3,16	3,33	3,22
I spend a lot of time trying to understand how things work.	3,74	3,53	3,66
I frequently ask myself the "why" and the "how."	4,09	3,94	4,03
I enjoy finding solutions to problems or doing crossword puzzles, puzzles, checkerboards, sudoku...	3,62	3,23	3,48
I think of myself as a curious person.	4,22	4,17	4,21
I actively seek to learn new and interesting things.	3,96	4,14	4,02
I delve into topics that I don't fully understand.	3,60	3,54	3,57
I like to find out how people process their ideas and thoughts.	3,80	4,04	3,88
I analyse the parts that make up the whole to better understand it.	3,71	3,77	3,73
I am intrigued by the choices and decisions others make.	3,74	3,94	3,81
I don't like answers or solutions to be given to me.	3,16	3,17	3,16
Total	3,64	3,63	3,63

In table 2, it can be seen that students have responded with the highest level of agreement that they think their levels of curiosity are high (4,21), in other hand, they think with lower agreement that "I explore different routes to get to work, to a place I go to frequently, or to get home." (2.80), all the answers are very similar between the two groups.

TABLE 3. *Skills to break patterns*

Skills to break patterns	Scientific degrees average	Social and humanistic degrees average	Total Average
I analyse problems and challenges from different angles.	3,71	3,51	3,63
I enjoy unstructured brainstorming sessions.	3,18	3,01	3,11
I use lateral thinking effectively.	3,27	3,21	3,24
If I am not able to easily solve a problem, I analyse it from a totally different perspective.	3,58	3,54	3,56
If my line of thinking, or that of others, lacks creativity or freshness, I immediately notice.	3,81	3,72	3,77
I look for useful analogies or comparisons that offer a new direction to my line of thinking.	3,57	3,54	3,55
I avoid thinking exclusively along strict lines.	3,45	3,44	3,44
I try to find useful metaphors that offer me new ideas, whenever appropriate.	3,35	3,42	3,37
I use a variety of techniques to quickly change my channels of thinking.	2,99	3,22	3,07
I usually question my hypotheses and assumptions.	3,68	3,64	3,66
I ask different questions when the answers do not come easily.	3,69	3,58	3,65
I am careful not to make unsubstantiated deductions or extrapolations.	3,45	3,22	3,36
Total	3,48	3,42	3,45

Regarding the trait that indicates that Skills to break patterns (Table 3), all responses are between 3 and 4 average, with very similar responses between the different items and between the two groups, so it is not noteworthy that this average indicates the value on the scale of "indifferent".

TABLE 4 *Ability to enrich/nurture ideas*

Ability to enrich/nurture ideas	Scientific degrees average	Social and humanistic degrees average	Total Average
I avoid criticizing others' ideas in their initial phase.	3,63	3,42	3,55
I calmly and patiently let others describe their ideas in detail. their ideas in detail. I listen attentively to the innovations of others to make sure that I have	4,09	3,88	4,01
I listen carefully to others' innovations to make sure I understand them in depth.	4,13	4,07	4,11
I do not make value judgments until I have all the facts.	3,82	3,43	3,68
I encourage others' passion for their ideas.	3,78	3,88	3,81
I try to create the best possible climate that fosters inspiration.	4,00	4,16	4,06
I suggest to others possible research routes or paths to follow.	3,84	3,70	3,79
I offer my suggestions on how to implement a concept or idea.	4,02	3,95	4,00
I write down my own ideas and those of others so that I can later reflect and build on them, I can reflect and build on them. I like to focus on and insist on the positive aspects of others' ideas.	3,06	3,40	3,17
I like to focus and insist on the positive aspects of other people's ideas.	3,69	3,78	3,72
I try to make my feedback regarding suggestions or ideas as constructive as possible.	3,87	3,84	3,85
Whenever I can, I try to make connections between different ideas and suggestions.	3,88	3,91	3,89
Total	3,82	3,79	3,8

About the “Ability to enrich/nurture ideas” (Table 4), is the trait with the highest level of agreement among students in both knowledge domains, with several items with values higher than 4 (Agree) such as “I offer my suggestions on how to implement a concept or idea.” (4.00), “I calmly and patiently let others describe their ideas in detail. their ideas in detail. I listen attentively to the innovations of others to make sure that I have” (4.01), “I try to create the best possible climate that fosters inspiration.” (4.06), I listen carefully to others' innovations to make sure I understand them in depth. (4.11)

TABLE 5 *Willingness to experiment and take risks*

Willingness to experiment and take risks	Scientific degrees average		Social and humanistic degrees average	Total Average
I talk to others about my ideas when they are not yet fully formed.	3,53		3,56	3,54
I like to test new approaches or methods whenever I can.	3,58		3,73	3,63
I easily identify a way to test an interesting idea.	3,45		3,60	3,51
I try out entirely new approaches on a limited scale or on a controlled basis.	3,29		3,32	3,30
I have tested and contrasted methods to establish appropriate prototypes.	3,20		3,35	3,26
I like to analyze implications before taking action.	3,72		3,68	3,70
I experiment with ideas to test their full potential.	3,66		3,62	3,65
I develop sound arguments for taking calculated risks with ideas.	3,57		3,57	3,56
I build in the time and resources necessary to adequately evaluate new concepts. adequately evaluate new concepts.	3,18		3,43	3,27
I develop criteria to use to review or evaluate new ideas.	3,28		3,57	3,38
I am comfortable taking a risk with an idea that has potential.	3,69		3,64	3,66
In my mind, I "play" with ideas and concepts.	4,08		3,83	3,98
Total	3,52		3,58	3,54

As in the trait Ability to break schemes we find in Table 5, we find that in the trait regarding Willingness to experiment and take risks, there are very similar responses between the different items and between the two groups, but it is noteworthy that the highest mean is obtained by the statement "In my mind, I "play" with ideas and concepts. "(3,98).

TABLE 6 *Levels of courage and "resilience"*

Levels of courage and "resilience"	Scientific degrees average	Social and humanistic degrees average	Total Average
I feel comfortable taking a reasonable risk, even if others do not support me.	3,56	3,44	3,52
I am able to stand firm in my convictions, despite criticism from others.	3,84	3,63	3,76
I love being a pioneer.	3,61	3,52	3,58
I like to do things differently.	3,93	3,84	3,89
I am comfortable personally taking on significant challenges.	3,75	3,60	3,69
I speak my mind when I am firmly convinced of something.	4,16	4,00	4,10
I'm very persistent when it comes to getting people to listen to interesting ideas properly.	3,47	3,89	3,62
I strongly oppose any gratuitous resistance to novel ideas or novel approaches.	3,34	3,14	3,26
I am willing to distance myself and not be gregarious when I strongly believe in an idea.	3,22	3,33	3,26
I don't mind being the lone discordant voice.	3,53	3,38	3,47
I like to be different, and even controversial.	3,47	3,65	3,53
If I truly believe in something, I trust myself to defend my own reasoning. my own reasoning.	4,07	3,91	4,00
Total	3,66	3,61	3,64

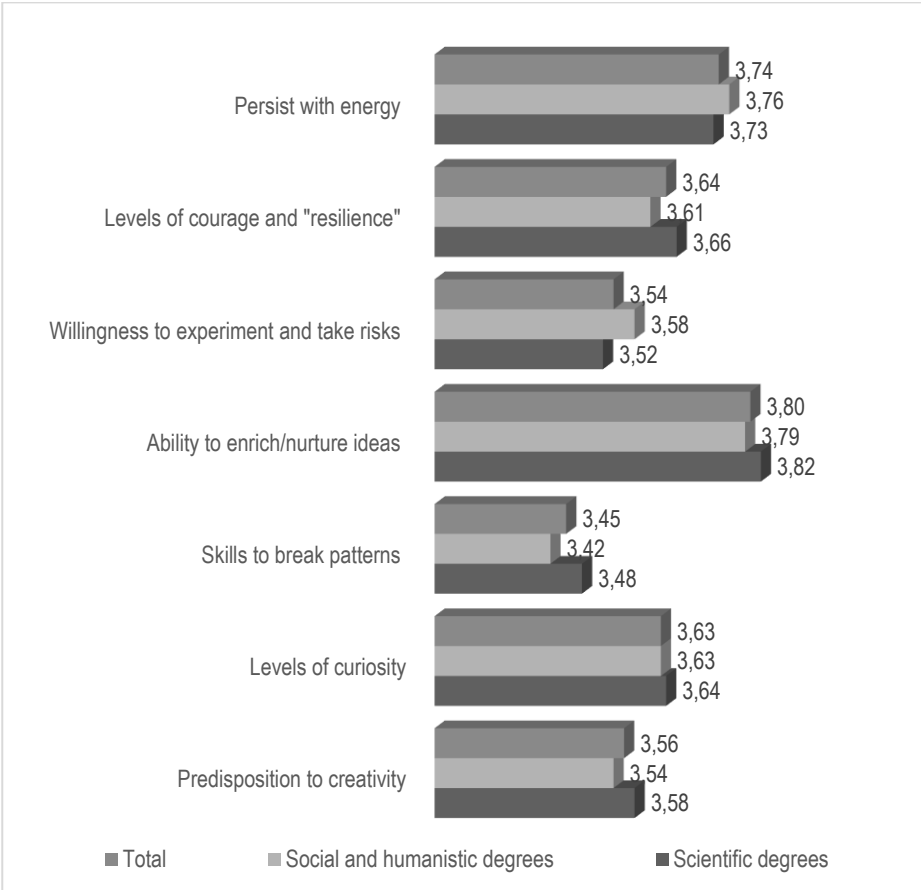
About the trait Levels of courage and "resilience" (Table 6), the highest level of agreement is found in the statement “I speak my mind when I am firmly convinced of something.” (4,10), following by “If I truly believe in something, I trust myself to defend my own reasoning. my own reasoning.” (4.00).

TABLE 7 *Persisting with energy*

Persisting with energy	Scientific degrees average	Social and humanistic degrees average	Total Average
I openly express my passion for many of my best ideas.	3,80	3,73	3,77
Most of my best inspirations come to fruition as I discuss them with others. I talk about them with others.	3,59	3,73	3,64
I don't give up when the initial momentum starts to weaken.	3,52	3,67	3,57
To accomplish something worthwhile takes large doses of passion and energy. of passion and energy.	4,00	3,90	3,97
I have a "can-do" mentality.	3,72	3,81	3,76
In the face of setbacks, I redouble my efforts.	3,62	3,68	3,64
I talk enthusiastically with anyone who is willing to listen to my ideas about new ways of doing things.	4,00	3,95	3,99
I strive to move my ideas toward the implementation stage to the best of my ability.	3,78	3,72	3,76
I focus on the benefits of new methods or ideas.	3,74	3,73	3,74
For me, lack of enthusiasm for ideas is a challenge to overcome.	3,64	3,58	3,62
I enjoy translating a vague creative idea into tangible results.	3,63	3,68	3,64
I strive hard to achieve innovative results.	3,73	3,98	3,82
Total	3,73	3,76	3,74

The second trait with the highest level of agreement is Persisting with energy. But in this case, we didn't find any average above 4, and all the answers are very alike between the two student groups.

GRAPH 1 *Profile of effectiveness in creativity*



Summarizing, it should be noted that the competency dimension that has obtained the best results has been "Ability to enrich/nurture ideas", with an average response of 3.80 points, with students who are studying scientific studies agreeing more strongly that they have this trait (3.82) than students studying social and humanistic studies (3.79). Also, the trait that students think they possess to a lesser extent is "Skills to break

patters” with an average total response of 3.45, and once again we find that students from science degrees are more in agreement with its development than students from social and humanities degrees (Graph 1).

In most of the dimensions assessed, students from science degrees think that they possess them to a greater extent than students from social and humanities degrees, except for the questions related to “Persisting with energy” and “Willingness to experiment and take risks” (Graph 1).

As can be seen, science undergraduates are more likely to believe that they have a higher predisposition to creativity, level of resilience and skills to break patterns than students from humanities and social sciences. In contrast, humanities and social science students think that they are more accomplished than science students at Persisting with energy, and higher willingness to experiment and take risks, meanwhile about levels of curiosity both groups are agreed.

5. CONCLUSIONS

Creative competence is currently being promoted in educational centres, as it is one of the soft competences that for a machine it's hard to replicate, which is why it makes a difference to the futures employees (Jerman *et al*., 2020). Nowadays, many educational centres of any field and educational level are trying to develop curricula that develop this

competence in order to prepare their graduates in the most competitive way in each knowledge area.

The findings show that no major differences were found between the beliefs of the two groups of students, although it is true that both groups agree with the proportionality with which they correspond with each of the creative traits reviewed, so the trait that stands out most in both is "Ability to enrich/nurture ideas", followed by "Persisting with energy", compared to other competences that are less identified in students such as "Skills to break patters". It can also be seen that it is not possible to link competences to each group of students, as the results indicate that there are no major differences between their responses, as these were not significant.

It is recommended to review in the degrees of higher education to promote the improvement of the competences that have been detected those students think they have less developed, such as "Willingness to experiment and take risks" and "Skills to break patters". Both competences are related to going out of the conventional, both in terms of the solutions and the processes and, as Robinson (2020) points out, the educational process through which students go over ends up limiting their creativity, imposing processes to which they must submit with the guidance of the teaching staff, which ends up nullifying creative competence.

6. REFERENCES

Bruno-Faria, M. D. F., Vargas, E. R. D., & Martínez, A. (2013). Marketing, criatividade e inovação em unidades de informação. *Revista Brasileira de Marketing*, vol. 15, no. 2, April-June, 2016, pp. 237-245.

Csikszentmihalyi, M. (1999). 16 implications of a systems perspective for the study of creativity. *Handbook of creativity*, 313.

Donnelly, R. (2004). Fostering of creativity within an imaginative curriculum in higher education. *The Curriculum Journal*, 15(2), 155-166.

Egan, A., Maguire, R., Christophers, L., & Rooney, B. (2017). Developing creativity in higher education for 21st century learners: A protocol for a scoping review. *International Journal of educational research*, 82, 21-27.

Jackson, N. (2006). Creativity in higher education: What's the problem. *Higher Education*, 7, 1-11.

Jackson, N., Oliver, M., Shaw, M., & Wisdom, J. (Eds.). (2006). *Developing creativity in higher education: An imaginative curriculum*. Routledge.

Jerman, A., Pejić Bach, M., & Aleksić, A. (2020). Transformation towards smart factory system: Examining new job profiles and competencies. Systems Research and Behavioral Science, 37(2), 388-402.

Malhotra, N., Nunan, D., & Birks, D. (2017). *Marketing research: An applied approach*. Pearson.

Robinson, S. K. (2020). A global reset of education. *Prospects*, 49(1), 7-9.

LA CONDUCTA PROACTIVA EN EL DESEMPEÑO LABORAL: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA INCENTIVARLA EN EL AULA DE CICLOS FORMATIVOS

ANNA-CLARA MARTÍNEZ
Universidad del Atlántico Medio

1. INTRODUCCIÓN: CONCEPTO DE PROACTIVIDAD

Los estudios llevados a cabo sobre el comportamiento organizacional han cambiado la concepción de la motivación y del desempeño laboral. La psicología organizacional contemporánea otorga un rol activo al trabajador. Los empleados han pasado de estar considerados como entes pasivos a sujetos activos, innovadores, impulsores de cambio y de transformaciones, tanto a nivel personal, profesional, como organizacional (Ares, 2004; Salessi y Omar, 2017, 2018).

En este orden de cosas, ha ido surgiendo una nueva línea de investigación recogida en la literatura bajo el nombre de proactividad, un constructo amplio y complejo (Bateman y Crant, 1993; López-Salazar, 2010; Gorostiaga, Balluerka, Ulacia y Aliri, 2018) que alude a un conjunto amplio de conductas automotivadas y orientadas al cambio que pretenden influir en el ambiente con la finalidad de alcanzar ciertas metas individuales, grupales o de carácter organizacional (Ares, 2004, 2008; Parker et al., 2006; Xifra, 2009; Vaello, 2014; De la Cruz, 2014; Frankl, 2015; Arrabal, 2018). Los criterios actuales para poder identificar una conducta proactiva son: a) que estemos ante un comportamiento voluntario basado en motivaciones intrínsecas antes que una acción requerida o coaccionada; b) que sea una acción centrada en el futuro, en otras palabras, que guarde relación con la anticipación de oportunidades y de

problemas; c) que se trate de una conducta orientada a generar cambios en uno mismo, en el entorno o en los demás (Salessi y Omar, 2017, 2018). Y es que las personalidades proactivas identifican oportunidades y actúan sobre ellas, muestran iniciativa, realizan acciones directas y perseveran hasta que consiguen un cambio significativo (Bateman y Crant, 1993).

La conducta proactiva interactúa con otros, se dirige a metas alcanzables, asume la propia responsabilidad y se compromete en la acción. De la misma manera, permite experimentar situaciones novedosas y orientarse a la innovación y al futuro (Ares, 2008). Ser proactivo es la habilidad de actuar conforme a los principios y a los valores en lugar de reaccionar dejándonos llevar por la emoción o las circunstancias. Una persona proactiva es aquella que asume sus propias responsabilidades y no se rinde ante las circunstancias; asimismo, tiene iniciativa y persigue metas, en bien de sí mismo y de los demás (Covey, 2003; Frankl, 2015). Se trata de dar el primer paso antes de que algo ocurra o pueda ocurrir con el fin de tener mejor resultado y ser más productivo. La esencia de la persona proactiva es la capacidad de liderar su propia vida, al margen de lo que pase a su alrededor (Arrabal, 2018).

Los individuos proactivos buscan nuevas oportunidades, se marcan objetivos efectivos orientados al cambio, anticipan y previenen los problemas, emprenden acciones y se aventuran, a pesar de la incertidumbre porque el espíritu de la proactividad exige corrección frente a la equivocación y perfeccionamiento frente al acierto (Vaello, 2014). En un sentido más concreto, ser proactivo conlleva una realización personal y profesional (De la Cruz, 2014). El emprendedor proactivo desarrolla un pensamiento estratégico que le permite gestionar los procesos productivos cooperando en equipos multiprofesionales con una visión positiva y realista de los mismos (Ares, 2004).

En el mismo orden de ideas, Salessi y Omar (2017) acotan más la definición de ser proactivo subrayando que sólo se califica como proactivas a aquellas conductas autónomas, intrínsecamente motivadas, orientadas al cambio y centradas en el futuro. Las citadas autoras, siguiendo las directrices de Parker (2006), introducen un concepto que nos ha parecido interesante destacar: la proactividad inteligente; manifiestan que

una conducta proactiva puede ser considerada inteligente cuando reúna tres condiciones: en primer lugar, planifique e implemente un cambio que tenga sentido para la organización; en segundo lugar, optimice los recursos personales y, en tercer lugar, esté motivado para desear contribuir al desarrollo y bienestar de los demás.

Para las empresas, contar con empleados comprometidos y motivados constituye un gran reto (Lisbona y Frese, 2012). El mundo laboral necesita de trabajadores con comportamientos proactivos porque, según la literatura consultada, un trabajador proactivo tiene mayor probabilidad de éxito en el ámbito profesional (Echeverría, 2002; Becerra y La Serna, 2010; López-Salazar, 2010).

Incentivar conductas proactivas en los jóvenes que se han de incorporar al mercado laboral presupone un desafío para los centros educativos. La proactividad es una actitud, una conducta y como tal necesita ser desarrollada y trabajada en las aulas (Ares, 2004, 2008). Así pues, orientar la enseñanza-aprendizaje hacia competencias transversales, entrenar a los alumnos en un lenguaje proactivo, desarrollar un comportamiento proactivo, promover objetivos personales, vocacionales, laborales y sociales mediante estrategias y actividades que incentiven la conducta proactiva, favorecerá la entrada de la juventud al mundo profesional con una actitud de compromiso, de acción, de innovación y de satisfacción tanto personal como laboral (Echeverría, 2002).

Por todo lo expuesto, el presente trabajo tiene como objetivo conocer los comportamientos proactivos en el desempeño profesional y proponer una intervención para que dichos comportamientos se incentiven en alumnos de Ciclos Formativos de Grado Superior. A tal efecto, se diseñan una serie de actividades con la finalidad de promover conductas proactivas en el alumnado. Además, éstas se han implementado en tres grupos distintos de alumnado de Ciclos Formativas de las familias de administración y finanzas, proyectos de edificación y proyectos de obra civil.

2. LA PROACTIVIDAD COMO UNA DE LAS COMPETENCIAS CLAVE EN EL DESEMPEÑO PROFESIONAL

Se ha comprobado que la proactividad está considerada como una de las competencias clave en el desempeño profesional (Chinchilla y García, 2001; Ares, 2004, 2008; García-Lombardía, Cardona, y Chinchilla, 2001; Olaz, 2009; Becerra y La Serna, 2010).

El sentido de la iniciativa y el espíritu de empresa conforma una de las ocho competencias clave del marco de referencia europeo (Diario Oficial de la Unión Europea. Recomendaciones del Parlamento Europeo y el Consejo de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente). Las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo. Por sentido de la iniciativa y espíritu de empresa se entiende la habilidad de la persona para transformar las ideas en actos. Está relacionado con la creatividad, la innovación y la asunción de riesgos, así como con la habilidad para planificar y gestionar proyectos con el fin de alcanzar objetivos. Las competencias están relacionadas con una gestión proactiva de los proyectos (entrañan capacidades como la planificación, la organización, la gestión, el liderazgo y la delegación, el análisis, la comunicación, la celebración de sesiones informativas, la evaluación y el registro), así como con una representación y negociación efectivas y con la habilidad para trabajar tanto individualmente como de manera colaborativa dentro de un equipo. Es esencial la capacidad de determinar los puntos fuertes y débiles de uno mismo y de evaluar y asumir riesgos cuando esté justificado (Marco de Referencia Europeo, 2006).

El concepto de competencia ha cobrado una especial relevancia en los últimos años en el contexto de la gestión empresarial. Se habla de evaluación por competencias, gestión de competencias, desarrollo de competencias (Ares, 2004, 2008; Chinchilla y García, 2001; García-Lombardía, Cardona y Chinchilla,2001; Becerra y La Serna, 2010; Salessi y Omar,2017). Es incuestionable la emergencia de una nueva sensibilidad por parte de las empresas hacia las actitudes y conductas, frente a unas habilidades meramente técnicas del trabajador. Por estas razones, son

cada vez más las empresas que empiezan a evaluar no sólo los resultados, el qué, sino también la forma en que cada empleado los alcanza, es decir, el cómo (García-Lombardía, Cardona y Chinchilla, 2001).

Las competencias son aquellos comportamientos observables y habituales que permiten alcanzar el éxito en la tarea que se realice (Chinchilla y García, 2001). En la época actual, el trabajo profesional está sujeto a una transformación continua. Hoy en día, la globalización, la competitividad, la introducción de nuevas tecnologías de la información conducen a entornos cambiantes y dinámicos. En los contextos actuales laborales, es una exigencia el anticiparse, renovar, prever, imaginar, inventar; estos nuevos contextos exigen comportamientos proactivos (Ares, 2008). El perfil del profesional requerido por las empresas no se limita a una sólida formación técnica, por el contrario, las empresas necesitan personas con iniciativa, capacidad de liderazgo, personas honestas e íntegras, capaces de seguir aprendiendo (Chinchilla y García, 2001).

En consonancia con las directrices establecidas desde el Departament d'Ensenyament (Competències bàsiques de l'àmbit personal i social, 2018), las competencias adquieren un gran protagonismo en el sistema educativo. Se nos define la competencia como un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes, coordinados e integrados, en el sentido que la persona ha de saber hacer y saber estar, en relación con el ejercicio profesional. El dominio de estos saberes la hacen capaz de actuar con eficacia en situaciones profesionales.

Junto a las competencias estratégicas, las necesarias para el logro de resultados económicos (visión de negocio, orientación, gestión de recursos, orientación al cliente, negociación) y junto a las competencias intratégicas, las necesarias para el logro de la unidad (comunicación, delegación, trabajo en equipo, liderazgo), se incluyen un tercer grupo de competencias: las de eficacia personal o desarrollo personal, que son aquellos hábitos que facilitan una relación eficaz de la persona con su entorno. Las competencias estratégicas influyen en los resultados económicos, las competencias intratégicas influyen en el desarrollo y compromiso de los empleados y las competencias de eficacia personal, donde se integra la proactividad, repercute en la relación de la persona

consigo misma y con el entorno (Chinchilla y García, 2001; García-Lombardía, Cardona y Chinchilla, 2001).

Todo lo expuesto anteriormente lo podemos enlazar con las directrices marcadas por Delors (Informe de la Comisión internacional sobre la educación del siglo XXI, La educación encierra un tesoro, presidido por J. Delors (1996). En dicho informe, se hace referencia a los cuatro pilares básicos de la educación del siglo XXI: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos): la educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser. De ahí la relación establecida con las competencias personales: *aprender a hacer,* a fin de adquirir no sólo una calificación profesional, sino una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo; *aprender a ser:* que recoge aspectos como tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las posibles frustraciones; a*prender a vivir junto*s que predispone a un entendimiento interpersonal, receptivo a la comunicación y cooperación con los demás y a demostrar un comportamiento orientado al grupo.

En la sociedad del siglo XXI, se demanda a los profesionales *saber, saber hacer, saber estar y saber ser* lo que obliga a la superación de una enseñanza meramente academicista para centrarla en la realización de la persona, es decir, dotar de significado a aprender a ser. Desde esta óptica, el currículum competencial pone valor en el desarrollo de las competencias transversales como base imprescindible del proceso global de enseñanza-aprendizaje. Las competencias de ámbito personal y social, están relacionadas con aspectos de crecimiento y aprendizaje del alumno. La adquisición de estas competencias ha de permitir que el joven construya su propio proyecto de vida para vivir y convivir en un mundo plural y cambiante (Departament d'Ensenyament. (2018). *Competències bàsiques de l'àmbit personal i social).* De la misma manera, Echeverría (2002) establece una agrupación bajo la denominación de Competencia de acción profesional que abarca la competencia técnica (saber); competencia metodológica (saber hacer); competencia participativa (saber estar) y competencia personal (saber ser), porque los

nuevos empleos requieren competencias nuevas asociadas al ejercicio profesional: trabajo en equipo, liderazgo, pensamiento crítico, análisis y toma de decisiones y comunicación.

Desde otra óptica, Becerra y La Serna (2010) han analizado las competencias profesionales que demanda el mercado laboral. En un estudio realizado a jóvenes titulados de carreras vinculadas al campo económico-empresarial, entre las competencias más solicitadas aparece la proactividad, orientada a la capacidad para adaptarse a cambios. Pero para actuar de forma proactiva se debe aprender a identificar, evaluar y elegir nuestras acciones orientándolas a metas y objetivos y se han de conocer las debilidades y fortalezas para ser capaces de maximizar nuestra capacidad de acción (Moreno, Carrasco, Rósete y Delgado, 2013).

El desarrollo de una conducta proactiva ayuda al emprendedor a afrontar problemas, prever consecuencias y orientarse a la innovación, de manera que pueda mejorar su perfil de competencias de cara a los retos laborales que se puedan plantear. Por esta razón, autores como Ares (2004, 2008), consideran la proactividad como una de las competencias clave en el desempeño profesional, entendida como una competencia que se puede entrenar en aras a su desarrollo.

Por otra parte, Guerrero (1999), se centra en el abordaje de las competencias profesionales. Las define como la capacidad de aplicar, en condiciones operativas y conforme al nivel requerido, las destrezas, conocimientos y actitudes adquiridas por la formación y la experiencia profesional, al realizar las actividades de una ocupación, incluidas las posibles nuevas situaciones que puedan surgir en el área profesional y ocupaciones afines. Las clasifica en: a) Técnicas: expresan la capacidad o dominio (conocimientos, destrezas y aptitudes); b) Metodológicas o competencias procedimentales: incluyen: reaccionar ante las dificultades, hallar soluciones, aplicar procedimientos, resolver problemas, transferir experiencias, adquirir destrezas y conocimientos y adaptarse a la situación; c) Sociales: aquellas competencias que se ponen en práctica en las relaciones del entorno del centro de Trabajo. Incluyen las siguientes capacidades: colaborar con otros, comunicar con otros, mostrar comportamiento dirigido al grupo, relacionarse con los demás y trabajar en equipo.

3. LA INTERVENCIÓN EN PROACTIVIDAD EN EL AULA DE CICLOS FORMATIVOS

3.1. JUSTIFICACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

En apartados anteriores se ha comentado que la proactividad, como actitud y conducta quedaba enmarcada en el pilar "aprender a ser" y "aprender a hacer" y que, por otra parte, se integraba en las competencias de desarrollo personal (Guerrero, 1999; Chinchilla y García, 2001; García-Lombardía, Cardona y Chinchilla, 2001; Echeverría, 2002). A partir de esta evidencia, estableceremos conexiones entre los comportamientos proactivos en el desarrollo profesional y las competencias determinadas en los Decretos en los que se establecen los títulos técnicos y se fijan sus enseñanzas mínimas, donde se hace referencia a competencias profesionales, personales y sociales, aludiéndose a la iniciativa y al liderazgo.

Desarrollar una conducta proactiva y ejercitarla, ayuda a afrontar problemas, prever consecuencias y orientarse a la innovación, de manera que cada persona puede mejorar su perfil de competencias personales y profesionales. Si pensáramos que la proactividad es una característica de la manera de ser de la persona no podríamos entrenarla, por el contrario, al considerarla como una actitud, una conducta evaluable sí que podemos trabajarla y desarrollarla puesto que se considera que la proactividad es una competencia evaluable y modificable; es de resaltar que, al tratarse de una competencia conductual, acepta evaluación, entrenamiento y desarrollo (Ares, 2008). Pero, para alcanzar este objetivo, se necesita que en los centros educativos se brinde a los estudiantes las posibilidades de reflexionar sobre sí mismos, sus responsabilidades y el contexto histórico, cultural y social en que están viviendo, con sus retos y sus dificultades. La introducción del enfoque competencial laboral supone una vía para la actualización y necesidades del ambiente empresarial. La formación se basa en competencias y es, por tanto, una cuestión y una formación profesional (Echeverría 2002).

A la vista de lo expuesto, en los siguientes párrafos, se exponen las razones que llevan a considerar la necesidad de una intervención en conducta proactiva son las siguientes:

En primer lugar, el mundo laboral actual precisa de trabajadores con comportamientos proactivos: mayor autonomía, iniciativa, y adaptación ya que las evidencias indican que el trabajador proactivo tiene una mayor probabilidad de éxito en el ámbito profesional (Echeverría, 2002; Becerra y La Serna, 2010; López-Salazar, 2010). Saber adaptarse a los cambios inesperados y saber gestionar la incertidumbre es un factor positivo para las empresas. Si se desarrollan conductas proactivas en los estudiantes, éstos tendrán más oportunidades en el mercado laboral.

En segundo lugar, frecuentemente, se orienta la enseñanza-aprendizaje a contenidos teóricos, pero se olvida el trabajo que se centra en el conocimiento de comportamientos, valores y actitudes (competencias transversales). Entrenar a los estudiantes en un pensamiento y lenguaje proactivo, repercutirá en el rendimiento académico y conllevará a ejercitar el desarrollo de un compromiso, innovación, satisfacción laboral, planificación, responsabilidad (Echeverría, 2002; Ares, 2004; Salessi y Omar, 2017). De este modo, es preciso destinar espacios para el desarrollo de reflexión sobre la conducta proactiva que favorecerán, en un futuro laboral, a los estudiantes. En este sentido, Martínez Clares, (2008), apuesta porque la orientación debe incidir en tres tipos de necesidades básicas que están en consonancia con los objetivos proactivos:

- Personales y vocacionales, es decir, ofrecer los elementos de reflexión que los estudiantes necesitan para madurar personal y vocacionalmente. Estos elementos giran en torno a facilitar el autoconocimiento, la información sobre el contexto sociolaboral, la planificación de la carrera, el proceso de toma de decisiones, habilidades de búsqueda de empleo.

- Educativas, proporcionar aquellos elementos que ayuden o preparen al alumnado para la vida adulta. Dichos elementos se relacionan con habilidades de comunicación, trabajo en equipo, capacidad de iniciativa, liderazgo, hábitos de trabajo.

- Sociales, favorecer elementos que permitan afrontar situaciones adversas, como puede ser el desempleo, de la forma más favorable y activa posible, mediante capacidad de aprendizaje, flexibilidad, adaptación, versatilidad, renovación y gestión del conocimiento.

De acuerdo con Ares (2004, 2008), la proactividad es una actitud y conducta que se puede trabajar y desarrollar. Reflexionar y conocer las características de una conducta proactiva frente a una conducta reactiva, propiciará que los estudiantes desarrollen potenciales, valores, establezcan metas, responsabilidades y acciones anticipatorias, lo que redundará en una mejora de su perfil de competencias de acción profesional (Echeverría, 2002).

Por otra parte, a nivel legislativo, las diferentes leyes educativas promueven un trabajo en las aulas de las competencias básicas: El Decreto 175/2022, de 27 de septiembre, de Ordenación de las enseñanzas de educación básica, establece el currículum de acuerdo a un modelo de enseñanza y aprendizaje de carácter competencial. Por otra parte, los Decretos en los que se establecen los títulos técnicos y se fijan sus enseñanzas mínimas abogan por explicitar las competencias profesionales, personales y sociales para los ciclos formativos. Entre las competencias básicas, destacamos las de ámbito personal y social que son transversales y están vinculadas a todas las materias y en las que se incluye la conducta proactiva. Dichas competencias ayudarán al alumnado a desarrollarse personal, profesional y socialmente.

Además, desde una concepción de enseñanza-aprendizaje basada en competencias y en el constructivismo con la finalidad de que el alumno y alumna se desarrolle como persona y para la vida, cabría orientar el aprendizaje hacia la perspectiva laboral, como parte integrante de la sociedad. Es decir, una educación orientada a emprendimiento, cambios, innovaciones, oportunidades y, sobre todo, actitudes y aptitudes, valores, dentro de un comportamiento proactivo, promoviendo conductas automotivadas que se orientan a la mejora y que se centran en un futuro (Echeverría, 2002; Salessi y Omar, 2017).

Por último, se destaca que la falta de una de una visión de futuro y de una cultura proactiva y de la innovación, otorgando preferencia a una cultura reactiva, carente de toda anticipación, provoca que predomine una escasa valoración de los sistemas de valores como parte de la cultura no-material (Bas, 2014). Por ello, una apuesta basada en una visión de futuro compartida y diseñada a partir del autoconocimiento (debilidades y fortalezas) y asociada a una serie de valores, logrará el desarrollo de las competencias profesionales que ayudarán al estudiante a desarrollar su madurez personal, sabiendo gestionar con anticipación los problemas y sabiendo aprovechar las oportunidades (Recomendación del Parlamento Europeo y de Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE).

3.2. Contexto de la intervención

La intervención se ha llevado a cabo en dos institutos, uno situado en la provincia de Barcelona y, otro, en la provincia de Tarragona. En el primero de los centros se imparten 42 Ciclos Formativos de Grado Medio y de Grado Superior, además de Bachillerato y PFI. En el segundo, se ofertan 3 Ciclos Formativos de Grado Medio y de Grado Superior y también se imparte la ESO, Bachillerato y PFI. En ambos centros el nivel socio-económico del alumnado es medio-bajo y, aproximadamente, un 70% del es de nacionalidad española y el 30% restante de otras nacionalidades, entre ellas, de Sudamérica, del Magreb, de la Unión Europea y de Asia.

3.3. Alumnado al que va dirigida la propuesta

La propuesta se dirigió al alumnado del Módulo de Formación y Orientación Laboral (FOL) del Ciclo Formativo de Grado Superior (CFGS). La elección vino determinada, en primer lugar, porque pronto efectúan sus prácticas en las empresas seleccionadas según su especialidad; en segundo lugar, porque en el alumnado se suscita mayor interés todo lo concerniente al mundo laboral debido a su próxima incorporación. En este sentido, se considera útil una reflexión y preparación sobre el comportamiento proactivo tanto a nivel personal, como profesional y organizacional.

3.4. Objetivos

3.4.1. Objetivo general

El objetivo principal del trabajo ha sido intervenir en las aulas de ciclos formativos concretando una serie de actividades, con la finalidad de desarrollar conductas proactivas en el alumnado de CFGS para que puedan aplicarlas durante el periodo de prácticas o en su incorporación al mercado laboral.

3.4.2. Objetivos específicos

- Conocer el concepto de proactividad y las características de un comportamiento proactivo a nivel personal, profesional y organizacional.
- Estimular el desarrollo de ciertas competencias proactivas en el alumnado que les capacite para responsabilizarse en la planificación de su proyecto profesional.
- Activar en los alumnos y alumnas comportamientos proactivos mediante el trabajo colaborativo.
- Incrementar la capacidad de trabajo en equipo, creando actitudes favorables determinantes del comportamiento proactivo.

3.5. Metodología

La intervención se llevó a cabo dentro del horario lectivo destinado a la enseñanza-aprendizaje de los contenidos correspondientes a la Unidad Formativa 1 del Módulo de FOL: *Incorporación al trabajo*, Resultado de aprendizaje 1: *Selecciona oportunidades de ocupación, identificando las distintas posibilidades de inserción y las alternativas de aprendizaje a lo largo de su vida,* contenidos: Selección de personal; determinación del perfil profesional; fases de proceso de selección; búsqueda activa de ocupación; análisis de los intereses, aptitudes y motivaciones personales para la carrera profesional; técnicas e instrumentos de búsqueda de ocupación, el proceso de toma de decisiones.

Dicha propuesta de intervención se ha desarrollado bajo la forma de un taller y se ha aplicado la metodología del trabajo cooperativo que reporta numerosas ventajas como: el autoconocimiento, la responsabilidad, la interacción y la cooperación, la integración, el compromiso, la comunicación, la coordinación entre los equipos, la autonomía, la actividad compartida, la iniciativa personal y el desarrollo de las competencias personales y sociales (Ovejero, 1990; Johnson, Johnson y Holubec,1994; Lobato, 1997; Geronès y Surroca, 1997; Pujolàs, 2003; Abad y Benito, 2006; Blanco,2008; Felip, 2008; Vidal y Fuertes, 2012). Por otra parte, el taller se ha orientado en torno a los cuatro constructos especificados por Crant (2000): personalidad proactiva, iniciativa personal, autoeficacia de amplitud de roles y toma del control.

Teniendo en cuenta los criterios pedagógicos que sustentan el proyecto educativo de la LOMLOE, la enseñanza-aprendizaje se orienta hacia una concepción constructivista, partiendo de los conocimientos previos que posee el alumno, con el fin de superarlos o modificarlos. No podemos olvidar que, bajo este prisma, el alumno es el centro de su aprendizaje y no es un ente pasivo, sino que adquiere un papel activo en dicho proceso. Con el fin de conseguir este objetivo, se partirá de los intereses de los alumnos y alumnas y de propuestas que tengan en consideración cómo aprenden y cómo son.

3.6. Actividades

Antes de llevar a cabo las actividades, se ha realizado una sesión explicativa sobre qué es la proactividad y cómo diferenciar un comportamiento proactivo de uno reactivo, cuáles son las características del comportamiento proactivo, la utilización de un lenguaje proactivo y la aplicabilidad de la conducta proactiva en el desempeño profesional.

Después de la explicación, se han planificado cuatro actividades relacionadas con los contenidos que se imparten en la Unidad Formativa 1 del Módulo de FOL. Posteriormente, y siguiendo las directrices de Salessi y Omar, (2017,2018), se ha elaborado una actividad final para que el alumno reflexione sobre su comportamiento proactivo a lo largo de las sesiones desarrolladas y adopte actitudes y comportamientos de mejora en aquellos aspectos que lo precisen. Por otra parte, al inicio de cada

actividad se han especificado las variables relacionadas con la conducta proactiva, de esta manera, se intenta reflexionar sobre factores propios del comportamiento proactivo: los rasgos cognitivos, afectivos e instrumentales, liderazgo, diseño de trabajo y clima organizacional.

3.6.1. Actividad 1: ¿Nos autoconocemos?

La docente elaboró un cuadro con diferentes fortalezas y debilidades relacionadas con el desempeño profesional. Después de repartirlas entre el alumnado, se les pidió que reflexionen sobre qué fortalezas y debilidades cree que le son propias. A continuación, se planteó una reunión en pequeño grupo para que cada participante escuchase activamente las debilidades y fortalezas elegidas por cada uno de sus compañeros/as y le hiciera las reflexiones oportunas. Posteriormente, se pidió a cada alumno y alumna que redactase un breve texto de cinco líneas en el que se describiese a partir de las fortalezas y debilidades elegidas. Seguidamente, éstos fueron expuestos ante el resto del grupo-clase.

A continuación, se llevó a cabo una puesta en común en la que se comentaron las exposiciones mediante una autorreflexión. Se formularon cuestiones como: Cuáles son tus puntos fuertes de tu personalidad. Cómo te definirías. Qué fortaleza crees que te diferencian del resto de tus compañeros. Qué debilidad te gustaría cambiar y cómo lo podrías hacer. Qué fortalezas crees que son necesarias para desempeñar el trabajo para el que te estás preparando.

3.6.2. Actividad 2: ¡Pasemos a la búsqueda de empleo!

La profesora hizo entrega a cada alumno/a de unos enlaces y portales que se pueden utilizar para la búsqueda de trabajo. En grupos de 3, el alumnado tuvo que acceder a dichos portales y seleccionar dos ofertas de empleo que guarden relación con su rama profesional o con su interés. Una vez seleccionadas, por grupos, respondieron a una serie de preguntas sobre las mismas.

Posteriormente, cada portavoz del equipo, ante el resto del grupo-clase, puso en común las ofertas seleccionadas. A continuación, conjuntamente todos los componentes de los equipos comentaron qué les ha

parecido la selección de trabajos; con qué dificultades se encontraron a la hora de la búsqueda, si algún compañero del equipo les ha ayudado a seleccionarlo, si ellos mismos han ayudado a otros compañeros/as.

3.6.3. Actividad 3: *Training* para la entrevista

En primer lugar, el alumnado visionó un vídeo sobre la práctica de la entrevista y otro sobre qué actitudes no deben realizarse en la misma. Tras ello, se efectuó un comentario grupal sobre la entrevista de trabajo, cómo debe hacerse y qué actitudes hay que mantener.

A continuación, se llevó a cabo una simulación de una entrevista de trabajo, a través de la metodología *Role play*. Por parejas, el alumnado escenificó una entrevista de trabajo: uno fue el entrevistador y, el otro, el entrevistado. Asimismo, se seleccionó una de las ofertas de trabajo buscadas en la actividad anterior y fue necesario tener en consideración la estructura de la entrevista: fase inicial, fase de desarrollo y fase de cierre. El alumnado mantuvo una actitud proactiva: interesarse por el puesto de trabajo, responder a las preguntas de forma activa, efectuar una escucha activa y formular preguntas cuando el entrevistador lo requiera. Por último, la entrevista se escenificó delante del grupo-clase.

3.6.4. Actividad 4: Seamos creativos, ¡El videocurrículum!

Primero se expuso qué es un videocurrículum, así como su finalidad y cómo debe realizarse. Seguidamente, se facilitó al alumnado las pautas necesarias para preparar el guión de elaboración de su propio videocurrículum: introducción, desarrollo y final. La docente se sirvió como apoyo de la visualización de diversos ejemplos de videocurrículums de jóvenes que han estudiado Ciclos Formativos.

Por parejas, los alumnos/as prepararon su videocurrículum, escribiendo un pequeño guión y recitando varias veces su discurso; efectuaron la grabación del mismo y la edición con herramientas informáticas básicas.

Una vez grabado su videocurrículum, se realizó un visionado ante el grupo-clase, con una puesta en común de todos ellos, reflexionando sobre las actitudes proactivas como, por ejemplo, la satisfacción por el proceso de trabajo, el uso de nuevas tecnologías, la cooperación entre

los participantes del grupo, el compartir conocimientos con los compañeros y el lenguaje proactivo.

Por último, el alumnado pudo disponer de su videocurrículum para enviarlo a las empresas que estime oportunas, sobre todo, en el marco de realización de su formación en centro de trabajos.

3.6.5. Actividad 5: Reflexión final sobre mi comportamiento proactivo

Antes de comenzar, se llevó a cabo una reflexión individual, en la que cada alumno/a reflexionó sobre su actuación a lo largo del curso teniendo en consideración conductas proactivas y cuáles han sido éstas.

Seguidamente, se efectuó una puesta en común con el grupo-clase de las reflexiones de cada alumno cuya finalidad fue compartir el desarrollo de los comportamientos proactivos con el resto de compañeros/as, que están vinculados al futuro desempeño profesional. Una vez expuestas las reflexiones, se animó a los alumnos y alumnas a que expusieran propuestas de mejora que ayuden a alcanzar conductas proactivas.

3.6.6. Actividad 6: Creación de una red de contactos profesionales

El grupo-clase realizó una salida a la Feria de Ocupación de su provincia con el objetivo de crear una red de contactos profesionales. En dicha feria se organizan talleres y stands. Es una plataforma excelente para que el alumnado se ponga en contacto con empresas que ofertan trabajo. Asimismo, permite al estudiantado conocer distintos perfiles profesionales solicitados por las empresas y comenzar a elaborar una red de contactos, acorde con su formación e intereses.

Para ello, antes de la salida, los alumnos/as elaboraron su Currículum Vitae y redactaron una carta de presentación con la finalidad de entregarla a las empresas.

Tras la salida a la Feria de Ocupación, en clase se realizó una reflexión individual y conjunta sobre los objetivos alcanzados y las relaciones profesionales entabladas. Asimismo, cada alumno/a escribió su red de contactos profesionales en el diario de clase, especificando el nombre de las personas de contacto y la empresa o institución a la que pertenece.

3.6.7. El diario de clase

Mediante el diario de aula, el/la estudiante pudo exponer sus reflexiones acerca de su propio comportamiento proactivo relacionado con el desempeño profesional, por medio de un relato experiencial que le preparará para su futura incorporación al mundo laboral. Se trata de aprender a reflexionar para incorporar soluciones, saber autoevaluarse como condición necesaria para aprender a aprender identificando las debilidades, aceptando aquello que se puede mejorar, tomando decisiones e iniciativas orientadas a la mejora y fijando un compromiso para trabajar aquellos aspectos que más lo requieran, a través de una rúbrica.

Se pretende que la actividad, de carácter transversal, quede integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por esta razón, se destinaron los últimos minutos de la clase para motivarlos a que escriban sus vivencias y a que reflexionen respecto a los componentes de la proactividad en la carrera profesional. De esta manera, las actividades realizadas y enfocadas al desarrollo de las conductas proactivas (véase actividades 1-5), quedaron complementadas con esta última actividad del diario de aula.

4. CONCLUSIONES

Después de aplicar la intervención en tres grupos del Módulo de FOL de dos centros educativos distintos, se observó que el estudiantado desconocía por completo el significado del término proactividad, lo que condujo a especificar este término en una sesión explicativa previa. Desde un primer momento, el alumnado mostró interés por este concepto y en aplicarlo futuro profesional. La participación en las actividades fue exitosa. Sin embargo, la actividad de creación de una red de contactos profesionales presentó más dificultad debido a la carencia de habilidades y estrategias comunicativas con los interlocutores profesionales por parte del estudiantado.

En síntesis, el estudio destaca la importancia de la proactividad tanto en el aula como en el ámbito profesional. Se reconoce la falta de conocimiento y de recursos disponibles para trabajar la proactividad en los ciclos formativos y, en particular, en el Módulo de FOL. En consecuencia, por un lado, se sugiere la necesidad de desarrollar una formación

específica dirigida a los profesores de ciclos formativos sobre la materia y, por otro lado, se propone la implementación de las actividades descritas, así como su traslación a Ciclos Formativos de Grado Medio, para que el profesorado pueda trabajar el comportamiento proactivo en el aula de Ciclos Formativos.

5. BIBLIOGRAFÍA

Ares, A. (2004). La conducta proactiva de los emprendedores. Portularia, 4, 493-498. Universidad de Huelva

Ares, A. (2008). La conducta proactiva como conducta estratégica opuesta a la conducta pasiva. Revista de Análisis transaccional y Psicología Humanística, 58, 129-136

Arrabal Martín, E. (2018). Motivación. Elearning

Bateman, S. & Crant, J.M. (1993). The proactive component of organizational behavior. Journal of Organizational Behavior, 14 (2), 103-118

Becerra, A.M. y La Serna K. (2010). Las competencias que demanda el mercado laboral de los profesionales del campo económico-empresarial en la actualidad. Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico

Bernabé, M., Lisbona, A., Palací, F.J. y Martín-Aragón, M. (2014). Social identitiy, passion and well-being in university students, the mediating effect of passion. The Spanish Journal of Psychology, 17, 1-8

Chinchilla, N. García, P. (2001). Estudio sobre competencias directivas. Papers de Formació Municipal, Diputació de Barcelona

Covey, S. R. (2003). Los siete hábitos de la gente altamente efectiva. Paidós

Crant, J. M. (1995). The proactive personality scale and objective job performance among real state agents. Journal of Applied Psychology, 80, 532-537

Crant, M. J. (1996). The proactive personality scale as a predictor of entrepreneurial intentions. Journal of Small Business Management, 34, 42-49

Crant, J. M. (2000). Proactive behavior in organizations. Journal of Management, 26 (3), 435–462

Crant, J. M. & Bateman, T. S. (2000). Charismatic leadership viewed from above: The impact of proactive personality. Journal of Organizational Behavior, 21, 63

De la Cruz, I. (2014). Comunicación efectiva y trabajo en equipo. Ministerio de educación, Cultura y Deporte

Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. Revista de Investigación Educativa, 20 (1), 7-43

Frankl, V. (2015). El hombre en busca de sentido. Herder

García-Lombardía, P. Cardona, P. y Chinchilla, M.N. (2001). Las competencias directivas más valoradas, Occasional Paper, 4 (1). Universidad de Navarra

Gorostiaga, A., Balluerka, N., Ulacia. I. y Aliri, J. (2018). Evaluación de la iniciativa personal en el ámbito educativo y su relación con la actitud emprendedora y el rendimiento académico. Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación, 3 (48), 105-116

Guerrero, A. (1999). El enfoque de las competencias profesionales: Una solución conflictiva a la relación entre formación y empleo. Revista Complutense De Educación, 10 (1), 335

Lisbona, A. y Frese, M. (2012). Iniciativa personal. Como hacer que las cosas sucedan. Ediciones Pirámide

López-Salazar, A. (2010). La proactividad empresarial como elemento de competitividad. Revista de Sociedad, Cultura y Desarrollo Sustentable, 2 (6), 303-312. Universidad Autónoma Indígena de México

Martínez Clares, P. (2008). Orientación profesional para la transición. En B. Echeverría (Coord.), Orientación Profesional (pp. 223-299). Universitat Oberta de Catalunya

Moreno, M., Carrasco, A. Roséte, A. y Delgado, M. (2013). Patrones de implementación para incluir comportamientos proactivos. Polibitis, 47, 75-88

Olaz, A.J. (2009). Definición de un modelo de clima laboral basado en la gestión de competencias. Papers: revista de sociología, 91, 193-201. Universidad de Murcia

Parker, D., Lawrie, M. y Hudson, P. (2006). A framework for understanding the development of organizational safety culture. Safety Science, 44, 551-562

Salessi, S. y Omar, A. (2017). Comportamientos proactivos en el trabajo: una puesta al día. Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento, 3 (9), 82-103

Salessi, S. & Omar, A. (2018). Comportamientos proactivos en el trabajo: adaptación y análisis psicométrico de una escala. Actualidades en Psicología, 32 (124), 33-49

Vaello, J. (2017). No hi ha problemes, hi ha reptes. El problema t'atura, el repte t'estimula. En C. Vidal (Ed.), 15 diàlegs d'educació (pp. 59-66). Graó

Xifra, J. (2009). La comunicación proactiva: La gestión de conflictos potenciales en las organizaciones. Gedisa

CAPÍTULO 7

IMPORTANCIA Y RENDIMIENTO DE LAS COMPETENCIAS CLAVE EN EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

CLARA MARTOS MARTÍNEZ
Universidad de Jaén

JUAN ANTONIO PARRILLA GONZÁLEZ
Universidad de Jaén

MARTA MUÑOZ GUARASA
Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años se ha producido un importante cambio en la educación universitaria tradicional, puesto que el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha establecido un nuevo modelo de enseñanza formado por metodologías docentes centradas en el aprendizaje del estudiante y que permite mayor implicación en el proceso de enseñanza (Vega *et al*., 2014). Así, el alumnado se posiciona en un aprendizaje activo y el profesor es el responsable de dicho aprendizaje. El primer objetivo de este marco europeo es la adquisición de competencias. De este modo, el estudiante podrá ser responsable de su propio aprendizaje, con la finalidad de adquirir conocimientos que lo capaciten para su futura actividad profesional.

Una de las metodologías que conllevan la adquisición de competencias es el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) o *Project-Based Learning (PBl).* Con ésta, el alumnado pasa a ser el protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje y el profesor un mediador o guía de dicho proceso (Vizcarro *et al.,* 2008). Entre los aspectos importantes del ABP resaltamos que proporciona a los estudiantes contextos de aprendizaje reales (Buck *Institute for Education*, 2013) e implica al alumnado en la resolución de problema y toma de decisiones (Grahame, 2011). En

definitiva, mediante la metodología ABP, el alumnado forma parte activa, participa, implica y conecta con la realidad de los hechos, para poder asumir su propia reflexión personal y, de este modo, compartirla con el resto de compañeros, pudiendo entrar en debate ante las discrepancias que puedan suceder.

Por tanto, el objetivo del presente trabajo ha sido conocer las competencias clave que mejoran el rendimiento del mismo, así como la importancia que tiene dichas competencias para el alumnado, las cuales han sido adquiridas mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos. Para ello hemos utilizado el *Importance-Performance Analysis (IPA* en adelante*).*

Diversos autores tales como Ausín *et al*. (2016), García-Martín and Pérez-Martínez, (2018), Carrizosa-Prieto (2019, entre otros, han señalado la importancia del Aprendizaje Basado en Proyectos para la adquisición de competencias. Todo lo anteriormente expuesto nos lleva a plantearnos la siguientes cuestiones, ¿la metodología docente centrada en el Aprendizaje Basado en Proyectos llevadas a cabo en las asignaturas de Economía Aplicada del Grado de Turismo, *Business Administration and Management* y Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de Jaén conduce a que el alumnado adquiera las competencias transversales para mejorar su rendimiento? y ¿la adquisición de competencias sistémicas, instrumentales e interpersonales tienen importancia para el alumnado?.

2. APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (ABP)

El Aprendizaje Basado en Proyectos es una metodología docente centrada en los alumnos/as como protagonistas de su propio aprendizaje (Bradley-Levine and Moiser, 2014). Así, según Harwell (1997) es un modelo de aprendizaje en el que los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real. Los proyectos son tareas complejas en base a cuestiones o problemas que involucran al alumnado en el diseño, resolución de problemas, toma de decisiones o actividades de investigación que dan a éstos la oportunidad de trabajar de forma relativamente autónoma y culminar en productos reales

(Thomas *et al*., 1999) o, en nuestro trabajo el alumnado ha llevado a cabo la solución de problemas a través de la práctica real.

El proyecto tiende a ser a largo plazo, requiere de trabajo en equipo entre los estudiantes y concluye en un producto final importante. El resultado es que los estudiantes desarrollan niveles más profundos de comprensión y nuevas habilidades que les ayudará en el contexto universitario y en su práctica profesional. Esta metodología requiere que los alumnos/as sean activos y responsables de su propio aprendizaje, así como que adquiera un aprendizaje autodirigido (Toledo-Morales y Sánchez-García, 2018). De este modo, los proyectos tienen que pasar por un cuidadoso y riguroso proceso de planificación, gestión y evaluación, que ayude a los estudiantes a aprender el contenido académico.

Garrigós-Sabaté y Valero-García (2012) afirman que la ABP es una metodología que viene utilizándose hace mucho tiempo y que aborda tres retos fundamentales:

- Proporciona estructuras y patrones ideales para llenar de actividades significativas todas las horas correspondientes a los créditos ECTS de las asignaturas, tanto las horas de clase como las que debe dedicar el alumnado fuera de clase.
- Introduce elementos adicionales de motivación para que el alumnado realice las actividades planificadas.
- Permite introducir en el proceso con relativa facilidad el desarrollo de habilidades transversales como el trabajo en grupo, el aprendizaje cooperativo o y la comunicación eficaz.

La ABP conlleva realizar una tarea de trabajo que está alineada con los estándares de aprendizaje de la asignatura (Toledo-Morales y Sánchez-García, 2016). Además, no sólo crea un compromiso de trabajo en el aula, también prepara a los estudiantes para su incorporación a la práctica profesional. De este modo, según Larmer and Mergendoller (2010) la ABP debe tener los siguientes elementos:

- Audiencia Pública: exige a los estudiantes una presentación pública de su producto fruto de su aprendizaje.

- Voz y voto: esta característica está vinculada a las cuestiones dirigidas, ya que ambas están relacionadas con la preparación de los estudiantes para las carreras universitarias.
- Cuestiones planteadas: crea una sensación de desafío e interés en la solución de un problema real y auténtico.
- Revisión y reflexión: el ABP fomenta en el aula la cultura de revisión y retroalimentación continua.
- Necesidad del saber: el ABP debe enmarcar el contenido a un problema actual relevante y atractivo. Indagar en la profundidad: el estudiante encuentra que el ABP es más significativo si se le pide que lleve a cabo una investigación real.

En resumen, el ABP presenta beneficios en la formación de estudiantes. Así:

- Incrementa la motivación. Se ha demostrado que este tipo de metodología motiva al estudiante hasta el punto de registrarse mayor asistencia a clase, participación mejor disposición para realizar las tareas propuestas (Lima *et al*., 2007).
- Establece la conexión entre el aprendizaje de la universidad y la realidad. Los estudiantes retienen mayor cantidad de conocimientos y habilidades cuando están comprometidos con proyectos estimulantes (Toledo-Morales y Sánchez-García, 2018).
- Ofrece oportunidades de colaboración para construir conocimiento. La colaboración entre iguales permite el intercambio de ideas, al tiempo que ayuda a otros a reflexionar y crear otras nuevas (Toledo-Morales y Sánchez-García, 2018).
- Aumenta las habilidades sociales y de comunicación. En los docentes es fundamental el desarrollo de destrezas de comunicación y habilidades sociales. Es esencial el desarrollo de habilidades sociales como la paciencia y la empatía en la formación inicial de los mismos (Belland *et al*., 2006).

- Incrementa las habilidades para la solución de problemas y mejora el pensamiento crítico (Mergendoller *et al*., 2006) y permite que los estudiantes hagan uso de sus fortalezas individuales de aprendizaje (Thomas, 1998).
- Posibilita una forma práctica del mundo real para aprender a usar la tecnología (Moursund *et al.,* 1997 y Soporat *et al*., 2015).

Por tanto, el ABP conduce que el alumnado pueda alcanzar las competencias recogidas en el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES)[31] (Carrizosa-Prieto, 2019).

3. METODOLOGÍA

3.1. Diseño

Los docentes han procedido a implementar la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos a través de una prueba piloto. Así, se ha tratado de evaluar la adquisición de competencias clave o transversales, puesto que el trabajo por proyectos permite alcanzar habilidades como el análisis, la síntesis y la evaluación de la información. Por tanto, permite el desarrollo del pensamiento crítico, el trabajo en equipo o la toma de decisiones, además de otras actitudes y valores como el liderazgo o la creatividad (Yacuzzi, 2005; Martínez, 2006; Grandon, 2011).

Para que el alumnado realice el proyecto, los docentes elaboramos los principales temas clave. A continuación, se procedió a explicarles en el aula la metodología que se iba a seguir en cada asignatura, exponiendo los criterios de evaluación, estructura del proyecto, conceptos clave y bibliografía. De este modo, establecemos un problema inicial en una zona geográfica concreta del mundo. Así, se detalla la situación de partida, se establece el índice y pautas a seguir, el marco teórico, fuentes de información y bases de datos adicionales que permitan conectar las explicaciones teóricas con la realidad, para obtener una visión crítica y

[31] MECES recogido en el Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (BOE núm. 185, 3 agosto 2011).

objetiva de la misma. Para ello se incluyen un conjunto de cuestiones que tienen que responder una vez finalizado el proyecto (véase anexo a, b, c y d).

Posteriormente, se detallan las fechas de entrega de las actividades, las cuales van a permitir realizar un seguimiento del aprendizaje. El alumnado le aporta seguridad, así como conocer los errores que pueden estar realizando y al docente le permite saber el grado de implicación del estudiantado, así como el nivel de aprendizaje que están siguiendo. Además, en cada entrega se ha evaluado la evolución de las competencias. De este modo, se han propuestos cuatro entregas:

- La primera contiene el índice del proyecto, planteamiento del objetivo general, búsqueda de la información para contextualizar el problema y estudio del entorno.
- La segunda se compone de los principales puntos del proyecto, el cual requiere un trabajo profundo tanto de la teoría como de la realidad.
- La tercera se centra en el primer borrador.
- La cuarta consiste en la entrega final, que añade las conclusiones y valoración personal, así como las respuestas a las cuestiones planteadas al inicio, las cuales conducen a completar el proceso de aprendizaje del alumnado.

Finalmente, el alumnado tiene que realizar una exposición ante el resto de compañeros, presentando las principales ideas, motivos, ejes conductores, previsiones y conclusiones, así como su valoración personal. Finalmente, se analiza la situación mediante la defensa, el debate o incluso la modificación de las ideas originales. Así, se produce interacción entre los compañeros y los docentes que están presentes en la exposición.

Para que el alumnado tuviera claro los objetivos de aprendizaje que se deseaban lograr con el ABP, se dedicaron aproximadamente las 6 primeras clases lectivas a la presentación y al reparto de proyectos por parte de los docentes a los grupos de trabajo (aprox. dos personas). Una vez organizada la ruta de trabajo y la fecha de las entregas, durante el horario

de impartición de las clases prácticas de cada una de las asignaturas, se trabajó con los distintos grupos, elaborando los proyectos de forma conjunta entre el alumnado y el docente.

3.2. Instrumentos de evaluación

Para evaluar si el alumnado ha adquirido las competencias clave o transversales nos hemos inspirado en García-Sanz (2014), que señala que la evaluación hacia la que debemos caminar es la que activa al estudiante hacia el aprendizaje, le orienta hacia la mejora, le afecta positivamente en relación con los esfuerzos realizados y le informa de manera continua de sus progresos con las competencias que van adquiriendo durante su proceso de aprendizaje y no únicamente al final. Así, el profesor procedía a evaluar la adquisición de competencias según una plantilla diseñada (véase anexo E).

Para selección de las capacidades transversales o clave (tabla I) objeto de estudio nos hemos basado en las siguientes fuentes:

- En el libro blanco recogido en ANECA para el Grado de Turismo y para el Grado en Economía y Empresa.
- En Cárdenas-García *et al*. (2016), que estudian la adquisición de competencias en el Grado de Turismo mediante el aprendizaje basado en el caso, el cual recoge las competencias que deben adquirir los futuros graduados en la Universidad de Jaén.
- En el trabajo de Carrizosa-Prieto (2019), el cual se centra en estudiar hasta qué grado las competencias transversales se integran en el sistema universitario español.

***TABLA 1**. Competencias adquiridas por el alumnado*

Competencias sistémicas	-Adaptación a nuevas situaciones -Aprendizaje autónomo -Iniciativa y espíritu emprendedor -Liderazgo -Toma de decisiones, creatividad y trabajo en equipo
Competencias instrumentales	-Capacidad de análisis y síntesis -Capacidad de gestión de la información -Capacidad de organización y planificación -Comunicación oral y escrita -Resolución de problemas
Competencias interpersonales	-Habilidades en las relaciones interpersonales -Razonamiento crítico

Fuente: elaboración a partir de a y Cárdenas-García *et al*. (2016)

El profesor ha empleado instrumentos complementarios que ayudan al alumnado (tabla II) a mejorar su aprendizaje. Además, la utilización de instrumentos que conlleven diferentes capacidades o procesos son más próximos al proceso de adquisición de competencias (Castejón *et al*., 2011). Así, han sido valorados cada uno de los siguientes ítems en la escala del 1 al 5.

***TABLA 2.** Instrumentos de evaluación complementarios*

Observación del profesor
Control de participación
Entregas realizadas
Proyecto final
Exposición y defensa
Utilización de TIC
Resolución de cuestiones planteadas

Fuente: elaboración propia

Una vez obtenidos los instrumentos se evalúa si el alumnado ha adquirido las competencias según la siguiente valoración:

- 1: no muestra capacidad para la competencia evaluada
- 2: muestra algo de capacidad para la competencia evaluada
- 3 adquiere la competencia, pero necesita mejorar

– 4: adquiere la competencia, pero no con el máximo rendimiento
– 5: adquiere la competencia para obtener el máximo rendimiento de forma satisfactoria

3.3. Método

El análisis IPA es una técnica que ha ido aplicándose en distintas investigaciones relacionadas con la gestión económica y empresarial. Desarrollada por primera vez por Martilla y James (1977), la matriz IPA ofrece una serie de ventajas a la hora de evaluar los distintos programas y actividades que realiza una empresa o una institución académica. Entre sus principales ventajas encontramos que es una técnica asequible y fácil de implementar e interpretar, identificando rápidamente las actividades que el alumnado debería realizar para maximizar la utilidad de las áreas analizadas. Es sin duda su presentación en una matriz tipo SWOT o *cross-hair* lo que facilita su aplicabilidad en el ámbito de la educación.

El modelo IPA bidimensional se divide en cuatro cuadrantes con el rendimiento en el eje x y la importancia en el eje y. Como resultado de esto se obtienen lo siguiente (tabla III): *Keep up the good work* (Q1), *Concentrate here* (Q2), *Low priority* (Q3) y *Possible overkill* (Q4). Asimismo, si los resultados de la encuesta dan altos valores en *Importance and Performance*, puede que la mayoría de los atributos se incluyan en el cuadrante Q1.

TABLA 3. *Cuadrantes de la matriz IPA*

Importancia/rendimiento según nivel atribuido	**Bajo rendimiento**	**Alta importancia**
Alta importancia	Q2 "Concentrate here" "Contrarse aquí": incrementar los recursos	Q1 "Keep up the good work" "Mantener el buen trabajo": mantener los recursos
Baja importancia	Q3 "Low priority" "Baja prioridad": sin cambio en los recursos	Q4 "Possible overkill" "Posible exceso": reducir los recursos

Fuente: elaboración propia a partir de Martilla y James (1977)

Q1(alta importancia/alto rendimiento): todas las competencias que se incluyen en este cuadrante son adquiridas y valoradas por el alumnado.

Q2(alta importancia/bajo rendimiento): las competencias que se encuentran es este cuadrante representan áreas clave que deben mejorarse con máxima prioridad.

Q3(baja importancia/bajo rendimiento: cualquiera de las competencias que se concentran en este cuadrante no son importantes para el alumnado y no creen que se puedan conseguir mediante el ABP.

Q4(baja importancia/alto rendimiento): denota competencias que son muy bien valoradas en relación a su rendimiento por parte de los/as estudiantes. Por tanto, el profesorado debería reflexionar sobre ellas y asignar más recursos para que el alumnado sea consciente de su importancia.

La herramienta IPA puede ayudar a evaluar las competencias que el alumnado desarrolla mediante el ABP. Asimismo, este modelo se utiliza para conocer el nivel de importancia que tiene para el alumnado la adquisición de competencias mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos.

3.4. Muestreo y cuestionario

La muestra consistió en el alumnado que ha participado en la prueba piloto de ABP durante el curso 2021/2022 para las asignaturas de Economía Aplicada impartidas en el Grado de Turismo, *Business Administration and Management* y Administración y Dirección de Empresas en la Universidad de Jaén. Las asignaturas implicadas han sido: Análisis de Conyuntura Turística (asignatura de 6 créditos impartida en el cuarto curso académico), Política económica del turismo (asignatura de 6 créditos impartida en el tercer curso académico), *Local Development and Strategic Land Planning* (asignatura de 6 créditos impartida en el cuarto curso académico) y Entorno Macroeconómico de la Empresa (asignatura de 6 créditos impartida en cuarto curso académico). Han participado en la realización de los proyectos 86 alumnos**,** mayoritariamente por grupos de dos, salvo algunas excepciones.

A la hora de configurar el cuestionario, las preguntas clave tienen como objetivo descubrir la importancia y el desempeño de los factores de

calidad de la investigación. Para ello se formularon en forma de una escala de cinco puntos. Los 12 factores que fueron evaluados en el cuestionario sobre la base de la investigación original sobre los componentes de ABP.

- NSIT Adquirir competencias en clase para adaptarse a nuevas situaciones
- AUT Adquirir competencias para realizar aprendizaje autónomo
- EMP Adquirir competencias para la iniciativa y el emprendimiento
- LIDR Adquirir competencias de liderazgo
- CREA Adquirir competencias creativas, de trabajo en equipo y toma de decisiones
- ANAL Adquirir la capacidad de análisis y síntesis
- GINF Adquirir la capacidad de gestión de la información
- PLAN Adquirir la capacidad de organización y planificación
- COM Mejorar la comunicación oral y escrita
- SOLV Mejorar la capacidad para resolver problemas
- HINT Adquirir habilidades interpersonales
- CRIT Adquirir competencias de razonamiento crítico

TABLA 4. *Resumen de los resultados obtenidos en las encuestas realizadas*

	Importancia	Rendimiento
NSIT	4,01	3,51
AUT	4,56	3,72
EMP	4,01	3,54
LIDR	4,01	3,23
CREA	4,05	3,23
ANLS	4,09	3,46
GINF	4,45	3,25
PLAN	4,34	3,77
COM	4,26	3,26
SOLV	4,29	3,42
HINT	3,75	3,59
CRIT	3,94	3,57
MEDIA	4,14	3,46

Fuente: elaboración propia

Para el análisis de los resultados obtenidos de los cuestionarios hemos utilizado la escala *(scale-centered approach*). Tal y como sugiere Oh (2001) el enfoque centrado en escala permite una visión más realista de los resultados, puesto que toma como referencia la media de la escala para determinar la pertenencia a cada uno de los cuatro cuadrantes de la matriz IPA. De este modo, en la tabla IV se analizan las medias obtenidas según la importancia (4,10) y rendimiento (3,46) que los alumnos otorgan a cada una de las actividades.

4.RESULTADOS

Cada una de las 12 actividades de ABP analizadas por el alumnado encuestado fueron incluidas en la correspondiente matriz IPA para analizar las decisiones a tomar y las posibles estrategias de desarrollo de métodos ABP. A continuación, vamos explicar el rendimiento y la importancia de las competencias incluidas en cada uno de los cuadrantes:

En el primer cuadrante (Q1) se incluyen las actividades que conllevan a la adquisición competencias para realizar aprendizaje autónomo, para la iniciativa y el emprendimiento, para mejorar la capacidad de organización y planificación y la de análisis y síntesis. Por ejemplo, mediante la búsqueda de información de casos reales, realización de cada una de las entregas señaladas cumpliendo con el tiempo de entrega y el formato propuesto por el profesor, resolución estricta a las cuestiones planteadas, concienciación de la importancia de tener iniciativa a la hora de crear tu propia empresa y qué posición ocuparía la misma en relación al proyecto que se está realizando. De este modo, estas actividades conducen a la adquisición de competencias que mejor rendimiento e importancia tienen para el alumnado.

En el segundo cuadrante (Q2) se produce una combinación entre las competencias que conllevan mejorar la capacidad para resolver problemas, adquirir la capacidad para gestionar la información y mejorar la comunicación oral y escrita. Algunos ejemplos de las actividades que conducen a la adquisición de las anteriores competencias son: realización del proyecto en situaciones en los que el alumnado se encuentra con dudas y presenta dificultades para encontrar la solución, gestión de

la información que puede obtener de *internet* e incluir aquella que añade valor al proyecto, elaboración de un proyecto de unos 50 folios aproximadamente respondiendo con las cuestiones planteadas y a los objetivos propuestos, defender el proyecto de forma oral ante el resto de compañeros durante 30 minutos de duración. Así que, las competencias adquiridas en este cuadrante son importantes, aunque en menor medida que las incluidas en el Q1. Sin embargo, presentan margen para mejorar su rendimiento, lo que se podría incrementar a través de las actividades realizadas.

En el tercer cuadrante (Q3) se produce una combinación entre las actividades que conducen a adquirir competencias de liderazgo, adquirir competencias creativas y de trabajo en equipo y toma de decisiones. Algunos ejemplos son los siguientes: gestión de decisiones en la dirección del proyecto, elaboración por grupos (mínimo dos personas), asesoramiento al compañero del grupo es caso de duda. Las anteriores competencias son menos importantes para el alumnado que las incluidas en Q1 y Q2. Asimismo, las actividades realizadas son adecuadas para adquirir las competencias (LIDR y CREA).

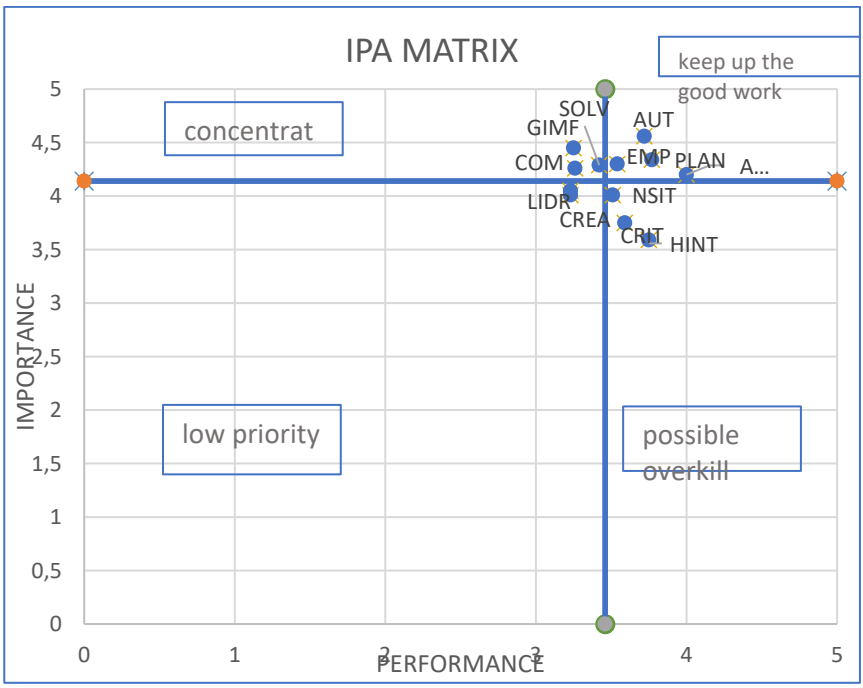
En el cuarto cuadrante (Q4) se produce una combinación entre las actividades que conllevan adquirir competencias en clase para adaptarse a nuevas situaciones, adquirir competencias de razonamiento crítico y adquirir habilidades interpersonales. Por ejemplo, con la realización de conclusiones del trabajo de los aspectos más importantes, así como elaborando un razonamiento crítico de la finalidad del proyecto, con la relación constante entre los miembros del grupo, así como con la interacción con el resto, con la valoración de las nuevas situaciones que se pueden presentar ante la toma de distintas decisiones. Las competencias incluidas en este cuadrante no son tan importantes para el alumnado como las recogidas en Q1 y Q2. Sin embargo, se emplean excesivas actividades para la adquisición de competencias (NSIT, CRIT y HINT), por lo que se plantea una posible reducción de las correspondientes actividades.

En resumen, la adquisición de las competencias incluidas en el cuadrante 1 y 2 (AUT, EMP, PLAN, AN, SOL, GIMF, COM) son de mayor importancia para el alumnado que las incluidas en el cuadrante 3 y 4

(LIDR, CREA, NSIT, HINT). Asimismo, las actividades realizadas para obtener dichas competencias en el cuadrante 1 se consideran adecuadas, en el cuadrante 2 se propone incrementar actividades, en el cuadrante 3 no se incluyen cambios en las actividades realizadas y en el 4 se obtiene un exceso de actividades empleadas para la adquisición de las competencias (NSIT, CRIT, HINT).

Así, en la siguiente figura I, puede verse la matriz obtenida según la importancia y rendimiento de las actividades que conducen la adquisición de competencias en educación.

FIGURA 1. *Importancia y rendimiento de las competencias adquiridas mediante ABP*



Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este trabajo sigue la línea propuesta por numerosos autores que usan una matriz IPA para analizar los factores y actividades clave de una actividad empresarial (Ziegler *et al.,* 2012; Marasinghe *et al*., 2021). Ello

permite no solo conocer las actividades que conlleva la adquisición de competencias mediante el Aprendizaje Basado en Proyecto sino también identificar aquellas competencias que el alumnado considera clave para superar la asignatura, dada la relevancia de adquirir las competencias incluidas en el marco europeo. Este trabajo ha sido un primer intento por identificar las actividades clave para implicar al alumnado en su propio proceso de aprendizaje y pretender servir como punto de partida para desarrollar estudios similares que ayuden a una mejor interpretación y concreción a la hora de destinar recursos para la adquisición de competencias mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos, lo que permite articular un alumnado mucho más competitivo y adaptado a las exigencias del marco europeo. En la tabla V podemos ver un resumen de los diferentes cuadrantes en los que se enmarcan las actividades relacionadas con la educación.

TABLA 5. *Resumen de los resultados obtenidos en la matriz IPA*

Actividad	Descripción	Prioridad
NSIT	Adquirir competencias en clase para adaptarme a nuevas situaciones	Q4: posible exageración
AUT	Adquirir competencias para realizar aprendizaje autónomo	Q1: mantener el buen trabajo
EMP	Adquirir competencias para la iniciativa y el emprendimiento	Q1: mantener el buen trabajo
LIDR	Adquirir competencias de liderazgo	Q3: menor prioridad
CREA	Adquirir competencias creativas, de trabajo en equipo y toma de decisiones	Q3: menor prioridad
ANLS	Adquirir la capacidad de análisis y síntesis	Q1: mantener el buen trabajo
GINF	Adquirir la capacidad de gestión de la información	Q2: concentrarse aquí
PLAN	Adquirir la capacidad de organización y planificación	Q1: mantener el buen trabajo
COM	Mejorar mi comunicación oral y escrita	Q2: concentrarse aquí
SOLV	Mejorar mi capacidad para resolver problemas	Q2: concentrarse aquí
HINT	Adquirir habilidades interpersonales	Q4: posible exageración
CRIT	Adquirir competencias de razonamiento crítico	Q4: posible exageración

Fuente: elaboración propia

Como se indicaba al principio del trabajo, el objetivo es doble, por un lado, determinar cuáles han sido las competencias clave, así como las actividades que mejoran su rendimiento. Por otro, conocer la

importancia que tiene dichas competencias para el alumnado que supera la asignatura.

Según los resultados, para el alumnado que sigue el ABP tiene especial importancia las competencias de aprendizaje autónomo, de iniciativa y emprendimiento, de organización y planificación y de análisis y síntesis, así como adquirir capacidades relacionadas con la gestión, comunicación oral y escrita y resolución de problemas. Para mejorar el rendimiento de las competencias de liderazgo, creativas, de trabajo en equipo y toma de decisiones se deben incrementar las actividades realizadas. Para adquirir competencias relacionadas con la asimilación de nuevas situaciones, razonamiento crítico y habilidades interpersonales se presenta un margen para reducir las actividades empleadas. Por tanto, el Aprendizaje Basado en Proyectos como metodología docente conlleva la adquisición de las competencias transversales. Así, lo recogían anteriormente otros trabajos como: Torres-Gordillo (2010), Imaz (2015), Ausín *et al*. (2016), García-Martín and Pérez-Martínez (2018).

Esta metodología puede conducir a una mejora en el proceso de aprendizaje del alumnado, puesto que la mayor implicación con la realidad, que conlleva el ABP, supone que los estudiantes obtengan mayores competencias, lo que aumenta sus ventajas competitivas de cara a su inserción en el mercado de trabajo. Asimismo, el ABP tiene influencia en adquirir algunas competencias como es la capacidad de gestión de la información, análisis y síntesis, organización y planificación de la información, resolución de problemas, comunicación oral y escrita, aprendizaje autónomo, iniciativa y espíritu emprendedor, liderazgo, toma de decisiones, creatividad y trabajo en equipo. Por tanto, los resultados obtenidos podrían ayudar a superar las razones que expone García (2010) sobre las dificultades que este método presenta en el aula, ya que el estudiante se encuentra acostumbrado a tener toda la información necesaria en un manual de referencia en el que puede consultar las cuestiones planteadas y no es capaz de asimilar el Aprendizaje Basado en Proyectos.

Utilizar la metodología ABP implica que el alumnado plantee retos, identifique problemas, estudien medidas y acciones para obtener soluciones que se puedan aplicar a la realidad. Todo bajo un enfoque multidisciplinario y potenciando el trabajo en grupo. En esta misma línea

presentan sus conclusiones Ausín *et al*. (2016), García-Martín and Pérez-Martínez (2017) y Toledo-Morales y Sánchez-García (2018). La experiencia descrita indica que el Aprendizaje Basado en Proyectos aplicado a 4 grupos de la Universidad de Jaén mejora la adquisición de competencias transversales, así como dichas competencias pueden permitir que el alumnado supere la asignatura con éxito.

En resumen, el ABP conlleva la obtención de ventajas para el alumnado como son: incremento de la asistencia a clase, mayor comprensión de la materia y de la realidad profesional, motivación, visión crítica, aumenta las habilidades sociales, de liderazgo, comunicación y colaboración. Asimismo, para el profesor le supone un esfuerzo notable, puesto que el uso del ABP conlleva a una planificación previa de cada proyecto, así como sucesivas correcciones, intercambios de opinión con el alumnado a través del uso de foros y seguimiento continuo de su aprendizaje.

Nuestra aportación en este trabajo es triple, primero, comprobamos que emplear la metodología del ABP conlleva la adquisición de competencias sistémicas, instrumentales e interpersonales que son clave para que el alumnado supere la asignatura. Segundo, determinamos las competencias y actividades clave que mejoran el rendimiento del alumnado. Tercero, estudiamos la importancia que tiene para el alumnado adquirir las mencionadas competencias.

La presente investigación cuenta con una serie de limitaciones que hay que tener en cuenta a la hora de interpretar los resultados obtenidos. En primer lugar, los profesores que han diseñado e implementado los proyectos como metodología docente son los mismos docentes que han evaluado las competencias adquiridas por el alumnado, por lo que podría existir algún sesgo en su evaluación. En segundo lugar, de los cuatro grupos analizados, dos pertenecen al Grado de Turismo, uno al Grado de *Administration and Business Management* y uno al Grado de Administración y Dirección de Empresas, por lo que la generalización de los resultados a otros contextos debe realizarse con precaución. En tercer lugar, se podría ampliar el estudio introduciendo otras competencias no recogidas en el presente estudio, las cuales podrían conducir a incrementar el rendimiento del alumnado.

6. REFERENCIAS

Ahmed, H. O. K. (2021). How to use importance-performance analysis (IPA)-based SWOT analysis as a new quantitative methodology for developing actual strategic plans in universities. SN Social Sciences, 1, 1-25.

ANECA - Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2004). Título de Grado en Turismo. Libro Blanco. Madrid: ANECA.

ANECA - Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2005). Título de Grado en Economía y Empresa. Libro Blanco. Madrid: ANECA.

Ausín, V., Abella, V., Delgado, V. and Hortigüela, D. (2016). Aprendizaje Basado en Proyectos a través de las TIC: una experiencia de innovación docente desde las aulas universitarias. Formación Universitaria, 9(3), 31-38. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000300005

Azzopardi, E. and Nash, R. (2013). A critical evaluation of importance–performance analysis. Tourism Management, 35, 222-233.

Belland, B. R., Ertmer, P. A. and Simons, K. D. (2006). Perceptions of the value of problem-based learning among students with special needs and their teachers. Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning, 1(2), 3. https://doi.org/10.7771/1541-5015.1024

Bradley-Levine, J. and Mosier, G. (2014). Literature review on project-based learning. Retrieved from http://cell.uindy.edu/wp - content/uploads/2014/07/PBL-Lit-Review_Jan14.2014.pdf.

Buck Institute for Education (2013). What is project-based learning? (en la web: http://pbl-online.org/About /whatisPBL.html, acceso: 29 de septiembre 2015) (2013).

Cárdenas-García, P.J., Pulido-Fernández, J.I. y Carrillo-Hidalgo, P.F. (2016). Adquisición de competencias en el Grado de turismo mediante el aprendizaje basado en estudios de caso, Aula Abierta, 44(2016), 15-22. https://doi.org/10.1016/j.aula.2015.05.002.

Carrizosa-Prieto, E. (2019). Las competencias transversales para la empleabilidad y su integración en la educación universitaria. Revista Internacional y Comparada de Relaciones Laborales y Derecho del Empleo, 7(1) 84-112.

Castejón, F.J., Capllonch, M., González Fernández, N. y López-Pastor, V.M. (2011). Medios, Técnicas e instrumentos de evaluación. En V.M. López-Pastor (Coord.). Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias (65- 93). Madrid: Narcea.

García, J. (2010). De profesor tradicional a profesor innovador. Temas para la educación, 11, 1-10.

García-Martín, J. y Pérez-Martínez, J. (2018). Aprendizaje Basado en Proyectos: método para el diseño de actividades, Revista Tecnología, Ciencia y Educación, 10 (mayo-agosto) 37-63.

Garrigós-Sabaté, J. y Valero-García, M. (2012). Hablando sobre Aprendizaje Basado en Proyectos con Julia, Revista de Docencia Universitaria, 10(3), octubre-diciembre, 125-151. https://doi.org/10.4995/redu.2012.6017.

Grahame, S. D. (2011). Science education in a rapidly changing world, Hauppauge, New York.

Grandon, T. (2011). Book informing with the case method. London: Informing Science Press.

Harwell, S. (1997). Project-based learning. Promising practices for connecting high school to the real world, 2328.

Imaz, J. I. (2015). Aprendizaje Basado en Proyectos en los Grados de Pedagogía y Educación Social: ¿Cómo ha cambiado tu ciudad?, Revista Complutense de Educación, 26(3), 679-696. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44665.

Larmer, J. and Mergendoller, J. R. (2010). Seven essentials for project-based learning. Educational Leadership, 68(1), 34-37.

Lima, R.M., Carvalho, D., Flores, M. and Van Hattum-Janssen, N. (2007). A case study on project led education in engineering: students' and teachers' perceptions. European journal of engineering education, 32(3), 337-347. https://doi.org/10.1080/03043790701278599.

Marasinghe, S., Perera, P., Simpson, G. D. and Newsome, D. (2021). Nature-based tourism development in coastal wetlands of Sri Lanka: An Importance–Performance analysis at Maduganga Mangrove Estuary. Journal of Outdoor Recreation and Tourism, 33, 100345.

Martilla, J. A. and James, J. C. (1977). Importance-performance analysis. Journal of Marketing, 41(1), 77-79.

Martínez, P.C. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. Pensamiento y Gestión, 20, 165-193.

Mergendoller, J. R., Maxwell, N. L. and Bellisimo, Y. (2006). The effectiveness of problem-based instruction: A comparative study of instructional methods and student characteristics. Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning, 1(2), 5. https://doi.org/10.7771/1541-5015.1026.

Moursund, D., Bielefeldt, T. and Underwood, S. (1997). Foundations for The Road Ahead: Project-based learning and information technologies. Washington, DC: National Foundation for the Improvement of Education.

Oh, H. (2001). Revisiting importance performance analysis. Tourism Management, 22, 617-627.

Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (BOE núm. 185, de 3 agosto 2011).

García Sanz, M. P. (2014). La evaluación de competencias en Educación Superior mediante rúbricas: un caso práctico. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 17(1), 106-106. https://doi.org/10.6018/reifop.17.1.198861.

Soparat, S., Arnold, S.R. and Klaysom, S. (2015). The development of Thai learners' key competencies by project-based learning using ICT. International Journal of Research in Education and Science, 1(1), 11-22.

Taplin, R. H. (2012). Competitive importance-performance analysis of an Australian wildlife park. Tourism Management, 33(1), 29-37.

Thomas, J.W., J.R. Mergendoller and Michaelson, A. (1999). Project Based Learning: A handbook for middle and high school teachers, Novato, CA, The Buck institute for Education.

Toledo Morales, P. y Sánchez-García, J.M. (2018). Aprendizaje Basado en Proyectos: una experiencia universitaria. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 22(2), 429-449. https://hdl.handle.net/11441/86870.

Torres Gordillo, J.J. (2010). Construcción del conocimiento en educación superior a través del aprendizaje por proyectos. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 21(1), 137-142.

Vega, F., Portillo, E., Cano, M. and Navarrete, B. (2014). Experiencias de aprendizaje en ingeniería química: diseño, montaje y puesta en marcha de una unidad de destilación a escala laboratorio mediante el aprendizaje basado en problemas. Formación Universitaria, 7(1), 13-22.

Vizcarro, C. y Juárez, E. (2008). ¿Qué es y cómo funciona el aprendizaje basado en problemas?, in El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria, Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones, pp. 17-36 Murcia, España.

Yacuzzi, E. (2005). El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación (No. 296). Serie Documentos de Trabajo.

Zhang, H. Q. and Chow, I. (2004). Application of importance-performance model in tour guides' performance: evidence from mainland Chinese outbound visitors in Hong Kong. Tourism Management, 25, 81-89.

Ziegler, J., Dearden, P. and Rollins, R. (2012). But are tourists satisfied? Importance-performance analysis of the whale shark tourism industry on Isla Holbox, Mexico. Tourism Management, 33(3), 692-701.

Anexo a. Ejemplo de proyecto propuesto en el aula

Subject: Local Development and Strategic Land Planning

You must study and analyze the local development of the territory you have chosen. To do so, I indicate a set of points that should appear in your project. It can serve as an index to guide you in the case study.

1.History of the territory
2.Productive sectors of the territory
3.Endogenous resources of the territory
4.Economic drivers of its development
5.How has globalization affected its economic development?
6.Local initiatives for local development
7.Capacities of local personnel
8.Spatial organization of production
9.Importance of networks for territorial development.
10.Explain if there is a Production Cluster
11.Main policies that have been carried out and that have contributed to the development o the territory.
12.Importance of the local public administration for the development of the territory.
13.Innovation, research and development policies
14.Learning and innovation of local personnel. Education
15.Territorial development policies
16.Formation of new urban spaces
17.Social capital and development
18.Strengths and opportunities of the territory
19.Territorial weaknesses and threats Advantages of territorial development
21. Disadvantages of territorial development
22.Challenges for the future of the territory
23.Personal opinion

You can choose the destination. Please, you cannot coincide, so it is necessary that you indicate in the forum the territory to study.

- Bilbao (Spain)
- Curitiba (Brazil)

- Säo Paolo (Brazil)
- Sassuolo (Italy)
- Bordeaux (France)
- Ostrava (Czech Republic)
- Bielsko-Biala (Poland)
- Frankfurt (Germany)
- Monterrey (Mexico)
- Castellón (Spain)

Delivery 1: Problem statement, study of the territorial context

Delivery 2: Key factors for territorial development

Delivery 3: First draft of the complete Project

Final delivery: Deliver project with conclusions and critical reasoning

Anexo b. Ejemplo de proyecto propuesto en el aula

Asignatura: Política Económica del Turismo

Ha habido una catástrofe natural en una zona de España en la cual el sector económico predominante es el turismo y es necesario realizar un plan de impulso del turismo de la zona.

Se pide:

1. Recaba información del destino y del tipo de turismo que se demanda para de este modo plantear las medidas de apoyo en el plan.
2. Realizar un plan de impulso del sector turístico de la zona. Para ello tenéis de ejemplo un plan de impulso del sector turístico que ha puesto en marcha el Gobierno de España (el plan está subido en la intranet de la Universidad de Jaén platea)
3. Responder a las siguientes cuestiones:
   ¿Cuáles serían las actuaciones?
   ¿Cuáles serían las políticas: ordenación y proceso?
   ¿Cuáles serían los fines generales y objetivos de la política turística?
   ¿Quiénes serían los actores de la política turística?
   Indicad los instrumentos coyunturales para la gestión de la crisis
   ¿A qué ámbitos de la política turística afectaría?

¿Creéis que las acciones de la UE afectarían a vuestro plan?. Justifica tu respuesta
¿Qué papel tendría los gobiernos autonómicos en vuestra política? ¿Y en el ámbito local?
Señala los retardos temporales que podrían ocurrir
Entrega 1: Contextualizar el problema y analizar el entorn
Entrega 2: Plantear los pilares y medidas aplicables
Entrega 3: Primer borrador en el que tiene que aparecer las repuestas a las cuestiones planteadas
Entrega final: Entrega del proyecto final con las conclusiones y razonamiento crítico.

Anexo c. Ejemplo de proyecto propuesto en el aula

Asignatura: Análisis de Coyuntura Turística

Realiza un análisis de coyuntura turística de un destino que consideras turístico.

Se pide:

1. Recaba información del destino y del tipo de turismo que se demanda para de este modo realizar una previsión de su tendencia.
2. Realizar un análisis de coyuntura del destino turístico. Para ello tenéis de ejemplo de análisis de coyuntura en la intranet de la Universidad de Jaén (Platea).
3. Seguir el siguiente índice:

- Introducción.
    a) Localización geográfica
    b) Situación actual e importancia del turismo para el destino
    c) Periodo de tiempo a analizar
- Análisis del entorno local
- Análisis general
    a) Contexto nacional
    b) Contexto internacional
- Análisis detallado
    a) Del destino: productividad, mercado laboral, sector público, sector exterior, sostenibilidad e innovación.
    b) Análisis DAFO
    c) Tendencia
- Previsión turística del destino según análisis y conclusiones finales

Entrega 1: Introducción y análisis del entorno local.

Entrega 2: Análisis general y detallada.

Entrega 3: Previsión turística del destino según análisis y conclusiones finales

Entrega final: Entrega del proyecto final con las conclusiones y razonamiento crítico.

Anexo d. Ejemplo de proyecto propuesto en el aula

Asignatura: Entorno Macroeconómico de la Empresa

Realiza un análisis de coyuntura de un sector de actividad empresarial y sus implicaciones en el entorno (cuadro macroeconómico del sector de actividad y proyección).

Se pide:

Recaba información del sector de actividad seleccionado y realizar un cuadro macroeconómico con los datos que afectan a dicho sector.

Realizar un análisis de coyuntura como herramienta para medir las implicaciones del entorno en el desarrollo de un sector de actividad empresarial.

Seguir el siguiente índice:

- Introducción.
- Sector de actividad, historia, datos de interés y dimensión en el entorno.
- Evaluación del entorno general: análisis PESTEL.Evaluación del entorno específico: Mapa de Posicionamiento.
- Elaboración de Matriz DAFO y CAME.
- Elaboración de un cuadro macroeconómico del sector de actividad.
- Elaboración de proyecciones futuras y justificación.
- Conclusiones finales

Entrega 1: Introducción.

Entrega 2: Evaluación del entorno general y específico: matriz DAFO y CAME

Entrega 3: Elaboración de un cuadro macroeconómico del sector de actividad

Entrega final: Conclusiones finales

Anexo e. Plantilla para evaluar la adquisición de competencias por parte del profesor

Asignatura:
Nombre del alumno:
Profesor responsable:
Fecha de evaluación:

Durante la elaboración del proyecto el criterio utilizado para evaluar la competencia ha sido valorar cada uno de los ítems que conducen a la adquisición de ellas de la siguiente forma:

A: dominio de los conocimientos de la asignatura
B: redacción de conclusiones en el proyecto
C: defensa y exposición del proyecto
D: uso de TIC
Para ello se evalúa previamente las competencias mediante la valoración (1-5) de los siguientes instrumentos:

- Observación del profesor.
- Control de participación.
- Entregas realizadas.
- Proyecto final.
- Exposición y defensa.
- Utilización de TIC.
- Resolución de cuestiones planteadas.

Finalmente se evalúa la adquisición de cada una de las competencias siguiendo la escala del 1 al 5:

- 1: no muestra capacidad para la competencia evaluada.
- 2: muestra algo de capacidad para la competencia evaluada.
- 3 adquiere la competencia, pero necesita mejorar.
- 4: adquiere la competencia, pero no con el máximo rendimiento.

- 5: adquiere la competencia para obtener el máximo rendimiento de forma satisfactoria.

Competencias transversales	**Criterio (A,B,C,D)**	**Evaluación adquisición de competencias**				
		1	2	3	4	5
Adaptación a nuevas situaciones						
Aprendizaje autónomo						
Iniciativa y espíritu emprendedor						
Liderazgo						
Toma de decisiones, creatividad y trabajo en equipo						
Capacidad de análisis y síntesis						
Capacidad de gestión de la información						
Capacidad de organización y planificación						
Comunicación oral y escrita						
Resolución de problemas						
Habilidades en las relaciones interpersonales						
Razonamiento crítico						

CAPÍTULO 8

APRENDIZAJE A TRAVÉS DEL MÓVIL Y DE LOS MEDIOS SOCIALES EN LAS CLASES DE EQUIPAMIENTOS E INSTALACIONES DEPORTIVAS: EL CASO DE PINTEREST

SAMUEL LÓPEZ-CARRIL
Departamento de Actividad Física y Ciencias del Deporte
Universidad de Castilla-La Mancha
SAMUEL MANZANO-CARRASCO
Departamento de Comunicación y Educación
Universidad Loyola Andalucía
ALEJANDRO LARA-BOCANEGRA
Departamento de Educación Física y Deporte
Universidad de Sevilla

1. LA IRRUPCIÓN DE LOS MEDIOS SOCIALES EN LA UNIVERSIDAD Y EN EL DEPORTE

Vivimos en un mundo cada vez más interconectado gracias al avance de la digitalización. Sobre todo, después de la popularización y aumento del uso de las plataformas digitales que se produjo durante la pandemia causada por el virus SARS-CoV-2 (Ratten, 2023). Tecnologías como el *Big Data*, la Realidad Virtual, la Inteligencia Artificial o Internet, acompañadas con la democratización y accesibilidad de la población a los teléfonos inteligentes y otros dispositivos digitales, han allanado dicho camino, provocando disrupciones que han transformado la manera en la que las personas se comunican e interactúan (Chin-Wen & Sheng-Hsiung, 2023; Imamov & Semenikhina, 2021). De entre todos los elementos que conforman el ecosistema digital, los medios sociales (p.ej., Facebook, LinkedIn, Telegram, TikTok, Twitch, YouTube), definidos como "un grupo de aplicaciones basadas en Internet que se apoyan en los fundamentos ideológicos y tecnológicos de la Web 2.0 y que

permiten la creación y el intercambio de contenidos generados por los usuarios" (Kaplan & Haenlein, 2010, p. 61), son una inseparable compañía para las personas tanto para fines profesionales como personales (Grover et al., 2022). Sobre todo, por su versatilidad a la hora de ir incorporando cada vez más funcionalidades.

Según Dixon (2023), en el 2022, 4.590 millones de personas utilizaban los medios sociales en todo el mundo, una cifra que se estima que siga incrementándose en el próximo lustro. Además, no solo cada vez más personas utilizan los medios sociales, sino que estas les dedican más tiempo, con una media de uso de 151 minutos al día, cifra que se ha incrementado en 40 minutos desde 2015. Esta expansión, unida a la creciente integración de los medios sociales en sectores tan diversos como la política, los negocios, la salud o la economía, dan a estas herramientas un protagonismo en la sociedad que hay que tener en cuenta (Kaplan, 2015).

De entre todas las esferas de la sociedad hay dos en la que los medios sociales están teniendo un especial impacto. Por un lado, el deporte, donde los medios sociales cada vez tienen un papel más relevante en la gestión (Abeza & Sanderson, 2022), en ámbitos tan diversos como el *marketing*, la búsqueda de patrocinadores, la canalización acciones de Responsabilidad Social Corporativa o para estimular el fan *engagement*, entre otros (p.ej., Einsle et al., 2023; Mastromartino & Naraine, 2022). Por el otro, el contexto educativo, y, en particular, el ámbito universitario. Tras la pandemia causada por el virus SARS-CoV-2, se popularizaron metodologías de enseñanza híbridas o en línea (Rayner & Webb, 2021; Ratten & Jones, 2021). Desde entonces, el profesorado cada vez explora más el potencial que los medios sociales pueden tener como herramienta para generar propuestas de enseñanza-aprendizaje (Al-Balushi et al., 2022; Al-Rahmi et al., 2022), así como las posibilidades que pueden ofrecer los dispositivos móviles para ser integrados en el aula con fines educativos.

Con el objetivo de profundizar en los principales elementos que conforman y justifican la realización del proyecto de innovación docente que se presenta en este capítulo, en los próximos subapartados se profundiza en el papel que los teléfonos inteligentes y los medios sociales pueden

tener en la universidad y en el deporte, haciendo especialmente hincapié en las posibilidades que ofrece Pinterest para ser incluido en las clases de universidad.

1.1. Enseñar en la universidad a través del móvil y de los medios sociales

El uso de teléfonos inteligentes ha experimentado un crecimiento significativo en la población en los últimos años (Qureshi et al., 2020), entre otros aspectos, por el desarrollo de la tecnología vinculada a estos dispositivos (Sitar-Taut & Mican, 2021). Este aumento no muestra signos de desaceleración, ya que los dispositivos móviles se han vuelto una parte integral de la vida de los jóvenes desde edades cada vez más tempranas (Otrel-Cass, 2022). A través de estos dispositivos digitales, los jóvenes no solo se comunican con amigos y familiares, sino que también acceden a información, se entretienen navegando en Internet, utilizan los medios sociales o realizan tareas vinculadas con sus estudios.

Es comprensible que, debido a los avances tecnológicos y la creciente versatilidad de los teléfonos inteligentes, algunos educadores han comenzado a incorporarlos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Chen & Tsai, 2021; Crompton & Burke, 2018). De esta manera, surge el concepto de "aprendizaje a través del móvil" (*mobile learning* en inglés), para referirse al aprendizaje que implica el uso de un dispositivo móvil (Crompton & Burke, 2018), sin estar centrado en el dispositivo, sino en lo que se puede aprender utilizando un dispositivo móvil (Crompton & Burke, 2020).

La pandemia causada por el virus SARS-CoV-2 impulsó el uso de los dispositivos móviles, ofreciendo al profesorado y al alumnado la posibilidad de enseñar y aprender, a través de estos dispositivos (Efiloğlu Kurt, 2023). Por ejemplo, permitiendo que el alumnado y el profesorado utilice medios sociales para crear entornos de enseñanza-aprendizaje híbridos o en línea (Al-Hail et al., 2023). Aunque los medios sociales no fueron originalmente concebidos con propósitos educativos, han arraigado profundamente en el ámbito educativo (Li & Wong, 2021). La literatura académica ha destacado numerosas ventajas asociadas con la integración de los medios sociales en el aula, como se ejemplifica en

diversos trabajos (p.ej., Alismaiel et al., 2022; Sivakumar et al., 2023). Estas ventajas incluyen la promoción del aprendizaje colaborativo, el aumento de la motivación y la participación de los estudiantes, el incremento de la interactividad entre compañeros y entre estudiantes y profesorado, así como el apoyo en la formación y desarrollo de perfiles profesionales de los estudiantes. Como resultado, la exploración del rol de los medios sociales en la educación ha despertado un creciente interés en la comunidad académica (Al-Qaysi et al., 2023; Li & Wong, 2021).

1.2. Los medios sociales en la gestión del deporte

El deporte es uno de los ámbitos donde los medios sociales han causado grandes disrupciones, cambiando tanto su sistema de producción como de consumo (Li et al., 2019). Estas herramientas, de gran valor estratégico para los gestores del deporte (Abeza & Sanderson, 2022; Williams & Chinn, 2010), han transformado las relaciones entre deportistas, clubes, aficionados, periodistas, marcas deportivas y otros miembros del ecosistema deportivo (Lamirán-Palomares et al., 2019). Por ello, los medios sociales están ganando cada vez más popularidad en la industria deportiva (Li et al., 2019). Por ejemplo, numerosas entidades deportivas buscan oportunidades de *marketing* (Achen et al., 2020; Guzmán et al., 2021), empleando estas herramientas digitales para evaluar y supervisar la eficacia del patrocinio deportivo (Delia & Amstrong, 2015). Además, la mayoría de los equipos deportivos profesionales mantienen una presencia en línea constante en diversos medios sociales, focalizando sus estrategias en los más populares entre la población, como, por ejemplo, Instagram (Anagnostopoulos et al., 2018) o TikTok (Su et al., 2020). Esto representa una oportunidad para que las entidades deportivas fortalezcan los vínculos con sus seguidores (Naraine et al., 2019).

Debido al papel cada vez más relevante que tienen los medios sociales en la gestión del deporte, cobra especialmente relevancia enseñar al alumnado a que utilice estas herramientas digitales desde una perspectiva profesional (López-Carril et al., 2022). Esto les ayudará a estar mejor preparados para afrontar su vida laboral y a ser más empleables, uno de los principales objetivos de las universidades (Lebel et al., 2015; Petruzziello et al., 2022). A pesar de que existen algunos trabajos que

profundizan en esta cuestión, explorando en la educación en gestión del deporte las posibilidades que ofrecen en el aula medios sociales como Facebook (O'Boyle, 2014), Twitter (Sanderson & Browning, 2015; Scott & Stanway, 2015) o LinkedIn (López-Carril et al., 2022), la literatura es todavía escasa. Sobre todo, respecto a medios sociales como Pinterest, YouTube, TikTok (Abeza, 2023; Manca, 2020), que, a pesar de tener millones de usuarios, se desconoce sus posibles aplicaciones en las clases de gestión del deporte. De ahí la relevancia de llevar a cabo nuevas experiencias educativas que pongan el foco sobre estos medios sociales.

1.3. Experiencias docentes con Pinterest en la universidad

Pinterest es un medio social donde la imagen tiene un papel protagonista. Sus usuarios pueden subir fotos o vídeos que hayan realizado para transformarlas en pines que pueden ser organizados en tableros y subtableros temáticos (Mizelle & Beck, 2018; Joyce, 2017). Esto permite fácilmente establecer una metodología de enseñanza basada en el aprendizaje a través del móvil, ya que los propios estudiantes pueden recoger desde sus teléfonos inteligentes el material audiovisual que indique el profesorado, para posteriormente subirlo y editarlo en Pinterest, desarrollando durante este proceso competencias digitales.

A pesar de que la literatura no recoge experiencias específicas a través de Pinterest en las clases de gestión del deporte, su potencial educativo en la Educación Superior ya ha sido explorado con resultados positivos para la enseñanza-aprendizaje (Lapolla, 2014). Algunos ejemplos del uso de Pinterest en la educación superior se pueden encontrar en disciplinas como la enfermería (Mizelle & Beck, 2018), la historia del arte (Siddiquah et al., 2021), el diseño de moda (Lapolla, 2014), el trabajo social (Baker & Hitchcock, 2017) o el *marketing* y la publicidad (Cronin, 2013; Huntington, 2022).

Como respuesta al desconocimiento sobre el potencial educativo de Pinterest en las clases de gestión del deporte, en el presente trabajo se aborda el uso de Pinterest en las clases de equipamientos e instalaciones deportivas del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CCAFyD) en dos universidades españolas. Por un lado, porque esta

asignatura tradicionalmente tiene un alto componente teórico. Introducir Pinterest puede facilitar que el alumnado vivencie en primera persona el estado y gestión de instalaciones y equipamientos deportivos próximos a su lugar de residencia, conectando así la teoría con la práctica. Por otro lado, gracias al trabajo del alumnado se puede generar un repositorio audiovisual en Pinterest de instalaciones y equipamientos deportivos que puede ser de gran valor tanto para el alumnado como el profesorado. Se espera que los resultados de esta experiencia docente puedan guiar futuras aplicaciones de Pinterest en las clases de universidad.

2. OBJETIVOS

Este trabajo tiene como principal objetivo compartir los resultados obtenidos a partir de la innovación educativa titulada: "Pineando los equipamientos e instalaciones deportivas: introducción de Pinterest en las clases de universidad" (código del proyecto: RENOVA-PID, UV-SFPIE_PID-1642417), en el que estuvo involucrado el alumnado y profesorado de la asignatura obligatoria: "Equipamientos e Instalaciones Deportivas" (código de la asignatura: 33226) del tercer curso del Grado en CCAFyD de la Universitat de València (UV), y de la asignatura optativa: "Planificación y Dirección de Entidades e Instalaciones Deportivas" (código 1540046) del cuarto curso del Grado en CCAFyD de la Universidad de Sevilla (US), durante el curso académico 2021-2022.

En relación con los objetivos específicos de la innovación educativa realizada, desde el punto de vista del aprendizaje del alumnado, se destacan los diez siguientes:

1. Desarrollar competencias digitales gracias al uso de Pinterest combinado con el aprendizaje a través del móvil.
2. Conectar aspectos teóricos de la asignatura con elementos prácticos próximos al ámbito profesional de la gestión del deporte y de instalaciones deportivas.
3. Estimular el pensamiento crítico del alumnado, aprendiendo a identificar posibles deficiencias y a proponer las correspondientes soluciones, a partir de las visitas que estos realicen a instalaciones deportivas.

4. Aprender a evaluar con objetividad y responsabilidad el trabajo realizado por otros compañeros, apoyándose en una rúbrica de evaluación.
5. Generar sinergias entre alumnado y profesorado de dos universidades españolas distintas.
6. Comprender e identificar qué aplicaciones puede tener Pinterest en la gestión del deporte.
7. Poner el foco en el componente estético y la capacidad organizativa del alumnado, gracias a las posibilidades técnicas que ofrece Pinterest.
8. Estimular la creatividad del alumnado para que presente los aspectos más relevantes de la instalación deportiva visitada de una forma original y atractiva.
9. Desarrollar competencias de comunicación escrita (a través del texto de los pines) y orales (mediante los vídeo-pines).
10. Facilitar un primer contacto al alumnado con la industria del deporte.

3. ASPECTOS CLAVE DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

Tal y como se ha indicado en el segundo apartado del presente capítulo de libro, la innovación educativa a través de Pinterest se implementó durante el primer semestre del año académico 2021-2022, involucrando a estudiantes y profesores de la UV y de la US, que cursaron las asignaturas de "Equipamientos e Instalaciones Deportivas" y "Planificación y Dirección de Entidades e Instalaciones Deportivas", respectivamente. Debido a las restricciones vinculadas al estado de evolución de la pandemia causada por el virus SARS-CoV-2, el alumnado y el profesorado tuvo que llevar mascarilla protectora durante todo el desarrollo de la innovación educativa.

La primera visita, orientada a familiarizar al alumnado con Pinterest y con los aspectos claves del diseño, funcionamiento y gestión de una instalación deportiva, se realizó en conjunto con el profesorado. El alumnado de la UV visitó el Pabellón Polideportivo del Campus de Blasco Ibáñez de la UV (ver Figura 1) mientras que el alumnado de la US visitó

el CED Pirotecnia - SADUS – US y el CDU Los Bermejales - SADUS – US (ver Figura 2).

FIGURA 1. *Un miembro del equipo docente explica al alumnado aspectos vinculados con el acceso al Pabellón Polideportivo del Campus de Blasco Ibáñez de la UV*

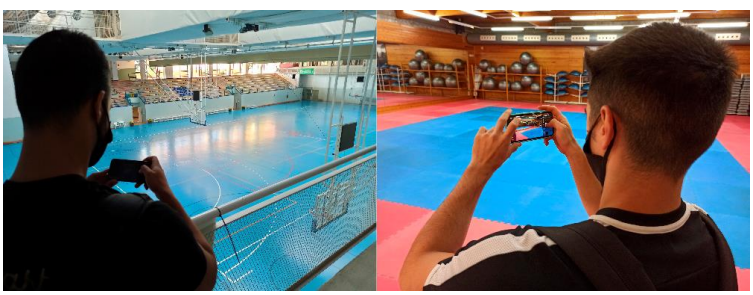
FIGURA 2. *Alumnado de la US visitando el campo de hockey hierba de la instalación CDU Los Bermejales - SADUS – US*

Durante la visita a las instalaciones, el profesorado fue explicando al alumnado los aspectos clave de diseño y de gestión de los distintos espacios de la instalación deportiva visitada, así como su equipamiento (ver Figura 3). El objetivo era "despertar" la visión crítica del alumnado para que fuera capaz de ponerse en la piel del gestor deportivo de la instalación, aprendiendo a identificar posibles deficiencias y razonando qué posibles soluciones o mejoras se pueden realizar en la instalación deportiva.

FIGURA 3. *Un miembro del equipo docente de la UV explica al alumnado aspectos vinculados con la gestión de la pista de juego de la instalación deportiva*

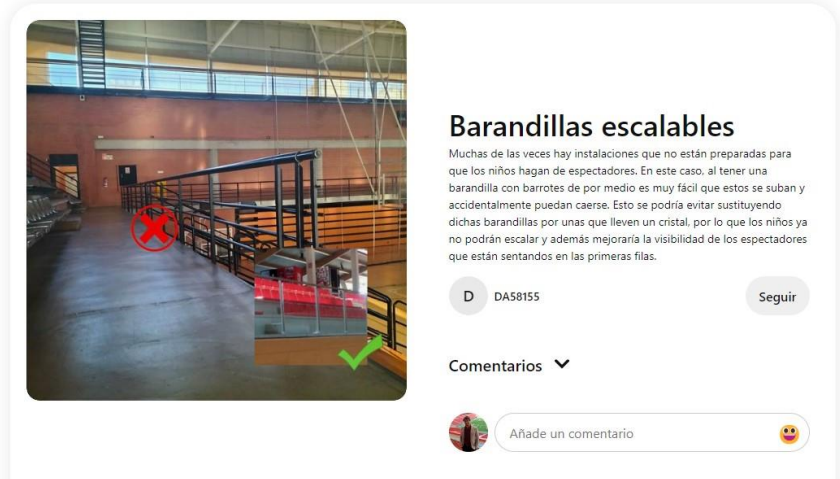
Los estudiantes, además de prestar atención a las indicaciones del profesorado, debían generar material audiovisual de las instalaciones visitadas a través de sus móviles (ver Figura 4).

FIGURA 4. *Alumnado de la US realiza fotografías de la instalación deportiva visitada que posteriormente convertirá en pines*



Una vez finalizada la visita a la instalación deportiva, cada estudiante tuvo que subir su material audiovisual a Pinterest para generar pines, donde añadiese un texto a cada foto o vídeo para explicar o complementar la información visual aportada en cada pin (ver Figura 5).

FIGURA 5. *Ejemplo de un pin elaborado por un estudiante de la UV*



Posteriormente, el alumnado tuvo que organizar todos los pines dentro de un tablero temático de la instalación deportiva visitada, que contuvo los siguientes subtableros: 1-subtablero dedicado a describir y evaluar aspectos generales de la instalación deportiva (p.ej., fecha de construcción, accesos a la instalación, orientación, etc.), 2-subtablero para identificar los espacios deportivos y auxiliares de la instalación deportiva, y 3-subtablero para identificar posibles deficiencias y establecer propuestas de mejora en la gestión (ver Figura 6).

FIGURA 6. *Ejemplo del tablero con tres subtableros creado en Pinterest por un estudiante de la US*

Una vez entregada la primera tarea de Pinterest vinculada con la instalación deportiva visitada junto con el equipo docente, cada estudiante escogió una instalación deportiva próxima al lugar de residencia para visitarla en solitario. Nuevamente, el alumnado tuvo que recoger todo el material audiovisual de la instalación deportiva desde sus móviles para, posteriormente, crear los pines y organizarlos en subtableros que conformaron el tablero Pinterest de la segunda tarea. A diferencia de la primera tarea, en la segunda se incrementó el número mínimo de pines exigidos en cada tablero.

Con la intención de poder objetivizar el proceso de evaluación de los tableros, subtableros y pines realizados por el alumnado, se desarrolló una rúbrica de evaluación. Esta rúbrica, dividida en cinco grandes criterios (ver Figura 7), fue utilizada tanto por el profesorado (heteroevaluación, 50% de la nota) como por el alumnado (coevaluación, 50% de la nota).

FIGURA 7. *Ejemplo de la rúbrica utilizada por el alumnado de la US para realizar la evaluación del trabajo realizado durante la innovación educativa*

RÚBRICA de evaluación de la segunda tarea de Pinterest
Planificación y Dirección de Entidades e Instalaciones Deportivas. Cuarto de Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte

Enlace al tablero de Pinterest **EVALUADO**:

Nombre y apellidos del **EVALUADOR**:

Nombres y apellidos del **EVALUADO**:

		EXPLICACIÓN DEL CRITERIO	INADECUADA (0)	MEJORABLE (0,025)	ADECUADA (0,05)	BUENA (0,1)	MUY BUENA (0,125)	EXCELENTE (0,15)	PUNTUACIÓN DEL APARTADO
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	PRESENTACIÓN GENERAL DEL TABLERO Y ASPECTOS BÁSICOS DE FORMA	El tablero presentado respeta todos los siguientes elementos de presentación exigidos: número mín. y máx. de pines; al menos 1 vídeo y 1 dibujo de un espacio de la instalación, calidad fotográfica adecuada de los pines; el texto de los pines es propio, con un registro adecuado al contexto universitario y se citan correctamente referencias externas cuando procede; corrección ortográfica; el tablero, los subtableros y los pines tienen un título coherente respecto al contenido que enseñan.							
	CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INSTALACIÓN DEPORTIVA	Se incorpora la información básica de la instalación deportiva contextualizando sus aspectos más relevantes: nombre oficial, fecha de creación, principales funcionalidades, orientación, localización en google maps, posibles puntos y medios de acceso, capacidad de usuarios, etc.).							
	DESCRIPCIÓN DE LOS ESPACIOS DE LA INSTALACIÓN DEPORTIVA	Se identifican y describen, utilizando el vocabulario específico de la asignatura, los principales espacios de la instalación deportiva pineada. Por ejemplo: funcionalidades del espacio, materiales, equipamiento, orientación (si procede), etc. Además, los pines creados son armónicos con el texto presentado en estos.							
	LOCALIZACIÓN Y ANÁLISIS DE PROBLEMÁTICAS	Se localizan con precisión problemáticas detectadas en las instalaciones deportivas mapeadas. Los pines muestran con claridad las posibles incidencias, y en el texto que acompaña a los pines el alumnado justifica y describe con precisión y con argumentos, por qué se han generado dichas problemáticas (causas), así como las consecuencias de estas, tanto para el gestor de la instalación, como para los usuarios. Durante este proceso, el alumnado debe demostrar que ha incorporado en sus pines conceptos específicos de la asignatura vistos en la parte teórica.							
	PROPUESTA RAZONADA DE INTERVENCIONES	A partir de todo el mapeo realizado de la instalación y la identificación de posibles problemáticas, el alumnado realiza una serie de propuestas razonadas de intervenciones en la instalación deportiva desde el punto de vista de la gestión. Ya sea para reducir costes de mantenimiento, impedir infortunios personales entre los usuarios, o mejorar el servicio que se ofrece, entre otros posibles motivos que justifiquen la intervención. Durante este proceso, el alumnado debe demostrar que ha incorporado en sus pines conceptos específicos de la asignatura vistos en la parte teórica.							
								PUNTUACIÓN FINAL (Máx.: 0,75)	

Con el objetivo de conectar el trabajo del alumnado de la UV con el de la US, la coevaluación de los estudiantes fue cruzada. Cada estudiante

recibió el enlace a un tablero Pinterest realizado por un estudiante de la otra universidad participante en el proyecto de innovación docente. El profesorado se encargó de coordinar el intercambio de tableros, así como la publicación de las notas.

4. RESULTADOS

La mayoría de los estudiantes destacaron el valor educativo de Pinterest para ser incorporado en las clases de gestión deportiva. Calificaron la herramienta con una puntuación promedio de 7,12 sobre una escala de diez puntos. Además, valoraron Pinterest con una puntuación media de 7,95 puntos como un recurso que puede promover enfoques de enseñanza-aprendizaje activos. Por otra parte, al concluir la experiencia, los estudiantes evaluaron su nivel de competencia en el uso de Pinterest con un promedio de 7,55 puntos.

Para complementar los datos cuantitativos, se planteó al alumnado una serie de preguntas de respuesta abierta que facilitaron comprender el alcance del impacto de la innovación educativa realizada a través de Pinterest. En primer lugar, se preguntó qué les había parecido el uso de Pinterest en la asignatura. A continuación, se comparten cinco testimonios (T) por universidad participante:

Alumnado de la US:

> T1. "Me ha parecido novedoso y pienso que se me ha mostrado una nueva herramienta para poder aprender y en un futuro enseñar a mis alumnos a evaluar diversas instalaciones y conocer las necesidades de mejora de cada centro".
>
> T2. "Me ha parecido útil, ya que ayuda a crear un pensamiento crítico y te hace más observador. Además, ayuda a conocer la opinión de profesionales del sector si encuentras temas relacionados con lo que buscas".
>
> T3. "En mi opinión, el uso de Pinterest ha sido un método educativo innovador que nos ha servido en el presente y nos servirá en un futuro".
>
> T4. "El uso de Pinterest me ha parecido interesante y una buena forma de analizar los espacios deportivos de las instalaciones y sobre los que podemos tener una visión de cómo pueden llegar a ser teniendo dicha información y descripción sobre ellos para la gente que la necesite".

T5. “La parte interesante radica en que es una opción novedosa que contrasta con los medios tradicionales utilizados en la gestión del deporte e integra el extendido uso de las redes sociales a nivel personal con una visión más profesional, teniendo un gran potencial a nivel de simplicidad, reducción de la brecha profesional-personal para acercarse más al público/cliente, capacidad de difusión y la visibilidad que ofrecen este tipo de plataformas para darse a conocer y extender información de manera gratuita y fácil”.

Alumnado de la UV:

T6. “Me ha parecido una buena manera de innovar sobre cómo aprender aspectos de la asignatura, ya que está demostrado que de una manera más interactiva los conceptos se aprenden más rápido”.

T7. “El uso de Pinterest me ha parecido interesante ya que permite la opción de analizar múltiples instalaciones que ya se encuentran en la red de Pinterest”.

T8. “Respecto al uso de Pinterest en la asignatura de instalaciones, me ha parecido que ha sido realmente útil. Es una forma innovadora de analizar los espacios de una instalación, juntamente con las propuestas de mejora que como futuros profesionales tenemos que observar, y que no está basada en un trabajo tradicional entregado en PDF. Además, da opción a ver cómo se desarrollan otros trabajos de compañeros que nos pueden dar nuevas ideas”.

T9. “Me ha parecido interesante y pienso que es una herramienta útil para el aprendizaje. Conectar con otros compañeros y en consecuencia con otras instalaciones permite la posibilidad de ampliar nuestro conocimiento sobre la materia de una manera más llamativa y acercándose a la realidad. Muchas veces la teoría ayuda, pero pienso que no es todo. Poder observar los fallos, las posibles soluciones, etc., ayuda y es necesario”.

T10. “Pienso que es un método alternativo y motivador de hacer un proyecto universitario. El hecho de que sea una red social hace que tu trabajo sea mucho más ligero y divertido”.

Por otra parte, para conocer la opinión del estudiantado participante en la innovación educativa sobre el proceso de coevaluación con estudiantes de otra universidad, se planteó la siguiente pregunta abierta: “¿Qué te ha parecido la experiencia de compartir una coevaluación con alumnado de otra universidad?”. A continuación, se comparten cinco testimonios de estudiantes de cada universidad participante en el proyecto.

Alumnado de la US:

T11. “Original, ya que es la primera vez durante la carrera que utilizamos en una asignatura esta forma de evaluación”.

T12. “El hecho de no conocer a quien me evalúa ni yo a quien evaluó, hace ser totalmente imparcial y evaluar lo que hay de manera objetiva, sin entrar en favores de amigos”.

T13. “La verdad que una experiencia única que nunca había llevado a cabo y que puede ser muy buena para conocer e intercambiar ya no solo conocimientos sino también relaciones sociales con alumnado de nuestro grado de otra universidad”.

T14. “Me ha parecido una experiencia interesante y enriquecedora, sin embargo, siempre he sido consciente de la seriedad y responsabilidad que conlleva puntuar el trabajo que ha realizado un compañero ya que es parte de su tiempo, al igual que me gustaría que al que le haya tocado puntuado puntuarme a mí lo haya hecho con esa misma mentalidad de respeto por el tiempo empleado en esta práctica”.

T15. “Muy agradable y a la vez escasa. Me gustaría que se potenciasen más tareas colectivas entre universidades, para poder aprender los unos de los otros”.

Alumnado de la UV:

T16. “Me ha parecido muy interesante, ya que no lo había hecho así y te permite comparar el trabajo realizado de alumnos de otra universidad con el tuyo propio. También te permite coger ideas de otros alumnos y ver qué es lo que puedes mejorar”.

T17. “Es muy importante evaluar otras personas. Vamos a hacerlo en el futuro en nuestro trabajo como gestores. Creo que ha sido un buen entrenamiento para el futuro trabajo”.

T18. “Me ha parecido interesante y me gustaría hacerlo en más ocasiones en lo que me queda de carrera universitaria”.

T19. “Creo que es muy buena idea, ayuda a establecer posibles vínculos y a ser autoexigente y responsable”.

T20. “Es una responsabilidad grande porque no sabes del todo si tu criterio al poner la nota es bueno al 100% a pesar de tener la rúbrica, pero también es una buena forma de intentar ser lo más coherente y ponerte en el lugar del otro siempre intentando ser justos”.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En primer lugar, por las puntuaciones medias recibidas superiores a los siete puntos, se constata que Pinterest puede ser un buen recurso para

que el profesorado de gestión del deporte lo introduzca en sus clases. El alumnado ha percibido esta herramienta como útil, novedosa e innovadora, a la hora de abordar el contenido de la asignatura, frente a metodologías de enseñanza-aprendizaje tradicionales. Además, el estudiantado ha destacado la interactividad y aproximación al mundo real de la gestión deportiva que puede ofrecer Pinterest. Por todos estos motivos, tal y como indican otros estudios previos (p.ej., Baker & Hitchcock, 2017; Cronin, 2013; Huntington, 2022; Lapolla, 2014; Mizelle & Beck, 2018), se recomienda al profesorado universitario que explore el uso de Pinterest en sus clases.

Por otra parte, el alumnado ha valorado de forma positiva tanto el uso de una rúbrica diseñada para el contexto específico de la asignatura y el tipo de tarea requerida con Pinterest, como el haber conectado al alumnado de la UV con el de la US a través de la coevaluación cruzada. Como aspecto a destacar, el alumnado pone en valor la evaluación compartida, desempeñando el rol de evaluador que normalmente realiza el profesorado. Además, resalta cómo realizando la coevaluación puede seguir aprendiendo gracias al trabajo realizado por otros estudiantes, de forma que se genera una espiral colaborativa. De cara al futuro se recomienda seguir explorando las posibilidades que ofrece la rúbrica presentada, así como involucrar en el proyecto a estudiantes de otras universidades.

Por último, coincidiendo con Lebel et al. (2015) y López-Carril et al. (2022), se pone en valor las posibilidades que los medios sociales, en general, y Pinterest, en particular, ofrecen al profesorado de gestión del deporte para que plantee experiencias de enseñanza-aprendizaje que ayuden al alumnado a desarrollar competencias profesionales y digitales que serán positivas para su futuro profesional.

6. AGRADECIMIENTOS

Este trabajo ha contado con el apoyo del Vicerectorat de Formació Permanent, Transformació Docent i Ocupació de la Universitat de València, a través del proyecto de innovación docente: “Pineando los equipamientos e instalaciones deportivas: introducción de Pinterest en las clases de universidad”, seleccionado en el marco de la convocatoria de

proyectos de innovación educativa de la Universitat de València 2022/2023. Código del proyecto: RENOVA-PID, UV-SFPIE_PID-1642417.

Por otra parte, el primer 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 Resilencia). Asimismo, el tercer 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).

7. REFERENCIAS

Abeza, G. (2023). Social media and sport studies (2014–2023): a critical review. International Journal of Sport Communication, 16(3), 251-261. https://doi.org/10.1123/ijsc.2023-0182

Abeza, G., & Sanderson, J. (2022). Theory and social media in sport studies. International Journal of Sport Communication, 15(4), 284-292. https://doi.org/10.1123/ijsc.2022-0108

Achen, R. M., Kaczorowski, J., Horsmann, T., & Ketzler, A. (2020). Comparing organizational content and fan interaction on Twitter and Facebook in United States professional sport. Managing Sport and Leisure, 25(5), 358-375. https://doi.org/10.1080/23750472.2020.1723432

Al-Balushi, W., Al-Busaidi, F. S., Malik, A., & Al-Salti, Z. (2022). Social media use in higher education during the COVID-19 pandemic: A systematic literature review. International Journal of Emerging Technologies in Learning, 17(24), 4-24. https://doi.org/10.3991/ijet.v17i24.32399

Al-Hail, M., Zguir, M. F., & Koç, M. (2023). University students' and educators' perceptions on the use of digital and social media platforms: A sentiment analysis and a multi-country review. iScience, 26(18), Artículo 107322. https://doi.org/10.1016/j.isci.2023.107322

Alismaiel, O. A., Cifuentes-Faura, J., & Al-Rahmi, W. M. (2022). Social media technologies used for education: An empirical study on TAM model during the COVID-19 pandemic. Frontiers in Education, 7, Artículo 882831. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.882831

Al-Qaysi, N., Granić, A., Al-Emran, M., Ramayah, T., Garces, E., & Daim, T. U. (2023). Social media adoption in education: A systematic review of disciplines, applications, and influential factor. Technology in Society, 73, Artículo 102249. https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2023.102249

Al-Rahmi, A. M., Shamsuddin, A., Wahab, E., Al-Rahmi, W. M., Alismaiel, O. A., & Crawford, J. (2022). Social media usage and acceptance in higher education: A structural equation model. Frontiers in Education, 7, Artículo 964456. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.964456

Anagnostopoulos, C., Parganas, P., Chadwick, S., & Fenton, A. (2018). Branding in pictures: using Instagram as a brand management tool in professional team sport organisations. European Sport Management Quarterly, 18(4), 413-438. https://doi.org/10.1080/16184742.2017.1410202

Baker, L. R., & Hitchcock, L. I. (2017). Using Pinterest in undergraduate social work education: Assignment development and pilot survey results. Journal of Social Work Education, 53(3), 535-545. https://doi.org/10.1080/10437797.2016.1272515

Chen, C.-H., & Tsai, C.-C. (2021). In-service teachers' conceptions of mobile technology-integrated instruction: Tendency towards student-centered learning. Computers and Education, 170, 104224. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104224

Chin-Wen, C., & Sheng-Hsiung, C. (2023). The Impact of Digital Disruption: Influences of Digital Media and Social Networks on Forming Digital Natives' Attitude. SAGE Open, 13(3), 1-10. https://doi.org/10.1177/21582440231191741

Crompton, H., & Burke, D. (2018). The use of mobile learning in higher education: A systematic review. Computers and Education, 123, 53-64. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.04.007

Crompton, H., & Burke, D. (2020). Mobile learning and pedagogical opportunities: A configurative systematic review of PreK-12 research using the SAMR framework. Computers and Education, 156, Artículo 103945. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103945

Cronin, J. J. (2013). Get students pinterested in marketing and advertising. Journal of Advertising Education, 17(1), 36-45. https://doi.org/10.1177/109804821301700106

Delia, E. B., & Armstrong, C. G. (2015). #Sponsoring the #FrenchOpen: An examination of social media buzz and sentiment. Journal of Sport Management, 29(2), 184-199. https://doi.org/10.1123/JSM.2013-0257

Dixon, S. (8 de septiembre de 2023). Number of social media users worldwide from 2017 to 2027. Statista. https://www.statista.com/statistics/278414/number-of-worldwide-social-network-users

Efiloğlu Kurt, Ö. (2023). Learning with smartphones: the acceptance of m-learning in higher education. Online Information Review, 47(5), 862-879. https://doi.org/10.1108/OIR-10-2021-0516

Einsle, C., Escalera-Izquierdo, G., & García-Fernández, J. (2023). Social media hook sports events: a systematic review of engagement. Communication & Society, 36(3), 133-151. https://doi.org/10.15581/003.36.3.133-151

Grover, P., Kar, A. K., & Dwivedi, Y. (2022). The evolution of social media influence - A literature review and research agenda. International Journal of Information Management Data Insights, 2(2), Artículo 100116. https://doi.org/10.1016/j.jjimei.2022.100116

Guzmán, E.M., Zhang, Z., & Ahmed, W. (2021). Towards understanding a football club's social media network: an exploratory case study of Manchester United. Information Discovery and Delivery, 49(1), 71-83. https://doi.org/10.1108/IDD-08-2020-0106

Huntington, H. E. (2022). Find, pin, discuss: Incorporating Pinterest to foster community and collaboration in online advertising classes. Journal of Advertising Education, 26(1), 64-73. https://doi.org/10.1177/10980482221091239

Imamov, M., & Semenikhina, N. (2021). The impact of the digital revolution on the global economy. Linguistics and Culture Review, 5(S4), 968-987. https://doi.org/10.21744/lingcure.v5nS4.1775

Joyce, A. (2017). I remember that from my pins!: Using Pinterest to encourage active learning. Psychology Learning and Teaching, 16(3), 393-403. https://doi.org/10.1177/1475725717710210

Kaplan, A. M. (2015). Social media, the digital revolution, and the business of media. JMM International Journal on Media Management, 17(4), 197-199. https://doi.org/10.1080/14241277.2015.1120014

Kaplan, A. M., & Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of social media. Business Horizons, 53, 59-68. https://doi.org/10.1016/j.bushor.2009.09.003

Lamirán-Palomares, J.M., Baviera, T., & Baviera-Puig, A. (2019). Identifying opinion leaders on Twitter during Sporting Events: Lessons from a case study. Social Sciences, 8(5), Article 141. https://doi.org/10.3390/socsci8050141

Lapolla, K. (2014). The pinterest project: Using social media in an undergraduate second year fashion design course at a united states university. Art, Design and Communication in Higher Education, 13(2), 175-187. https://doi.org/10.1386/adch.13.2.175_1

Lebel, K., Danylchuk, K., & Millar, P. (2015). Social media as a learning tool: Sport management faculty perceptions of digital pedagogies. Sport Management Education Journal, 9(1), 39-50. https://doi.org/10.1123/smej.2014-0013

Li, B., Dittmore, S. W., Scott, O. K. M., Lo, W.-J., & Stokowski, S. (2019). Why we follow: Examining motivational differences in following sport organizations on Twitter and Weibo. Sport Management Review, 22(3), 335-347. https://doi.org/10.1016/j.smr.2018.04.006

Li, K. C., & Wong, B. T.-M. (2021). The Opportunities and challenges of social media in higher education: A literature review. SN Computer Science, 2(6), Artículo 455. https://doi.org/10.1007/s42979-021-00857-5

López-Carril, S., Alguacil, M., & Anagnostopoulos, C. (2022). LinkedIn in sport management education: Developing the students' professional profile boosting the teaching-learning process. International Journal of Management Education, 20(1), Artículo 100611. https://doi.org/10.1016/j.ijme.2022.100611

Manca, S. (2020). Snapping, pinning, liking or texting: Investigating social media in higher education beyond Facebook. Internet and Higher Education, 44, Artículo 100707. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2019.100707

Mastromartino, B., & Naraine, M. L. (2022). (Dis)innovative digital strategy in professional sport: Examining sponsor leveraging through social media. International Journal of Sports Marketing and Sponsorship, 23(5), 934–949. https://doi.org/10.1108/IJSMS-02-2021-0032

Mizelle, E., & Beck, M. S. (2018). Engaging millennials: Best practice for using Pinterest. Teaching and Learning in Nursing, 13(1), 58-62. https://doi.org/10.1016/j.teln.2017.09.006

Naraine, M.L., Wear, H.T., & Whitburn, D.J. (2019). User engagement from within the Twitter community of professional sport organizations. Managing Sport and Leisure, 24(5), 275-293. https://doi.org/10.1080/23750472.2019.1630665

O'Boyle, I. (2014). Mobilising social media in sport management education. Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education, 15(1), 58-60. https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2014.05.002

Otrel-Cass, K. (2022). Presenting a students' tale: The smartphone manifesto. International Journal of Educational Research, 114, Artículo 101999. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101999

Petruzziello, G., Mariani, M. G., Guglielmi, D., van der Heijden, B. I. J. M., de Jong, J. P., & Chiesa, R. (2023). The role of teaching staff in fostering perceived employability of university students. Studies in Higher Education, 48(1), 20-36. https://doi.org/10.1080/03075079.2022.2105830

Qureshi, M. I., Khan, N., Ahmad Hassan Gillani, S. M., & Raza, H. (2020). A systematic review of past decade of mobile learning: What we learned and where to go. International Journal of Interactive Mobile Technologies, 14(6), 67-81. https://doi.org/10.3991/ijim.v14i06.13479

Ratten, V. (2023). Digital platforms and transformational entrepreneurship during the COVID-19 crisis. International Journal of Information Management, 72, Artículo 102534. https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2022.102534

Ratten, V., & Jones, P. (2021). Covid-19 and entrepreneurship education: Implications for advancing research and practice. The International Journal of Management Education, 20(3), Artículo 100432. https://doi.org/10.1016/j.ijme.2020.100432

Rayner, M., & Webb, T. (2021). Implications and opportunities for sport management education in the COVID-19 era. Sport Management Education Journal, 15(1), 49-53. https://doi.org/10.1123/smej.2020-0013

Sanderson, J., & Browning, B. (2015). From the physical to the social: Twitter as a pedagogical innovation in the sport communication and sport management classroom. Sport Management Education Journal, 9(2), 124-131. https://doi.org/10.1123/SMEJ.2015-0003

Scott, O.K.M., & Stanway, A.R. (2015). Tweeting the lecture: How social media can increase student engagement in Higher Education. Sport Management Education Journal, 9(2), 91-101. https://doi.org/10.1123/SMEJ.2014-0038

Siddiquah, A., Khan, S., Hwang, G.-J., Abbas, M. A., & Ajayi, S. (2021). Usage patterns and effects of mobile learning activities using social learning apps on the achievement of undergraduate students in a history of art course. International Journal of Mobile Learning and Organisation, 15(4), 448-465. https://doi.org/10.1504/IJMLO.2021.118453

Sitar-Taut, D.-A., & Mican, D. (2021). Mobile learning acceptance and use in higher education during social distancing circumstances: an expansion and customization of UTAUT2. Online Information Review, 45(5), 1000-1019. https://doi.org/10.1108/OIR-01-2021-0017

Sivakumar, A., Jayasingh, S., & Shaik, S. (2023). Social media influence on students' knowledge sharing and learning: An empirical study. Education Sciences, 13(7), Artículo 745. https://doi.org/10.3390/educsci13070745

Su, Y., Baker, B. J., Doyle, J. P., & Yan, M. (2020). Fan engagement in 15 seconds: Athletes' relationship marketing during a pandemic via TikTok. International Journal of Sport Communication, 13(3), 436-446. https://doi.org/10.1123/ijsc.2020-0238

Williams, J., & Chinn, S.J. (2010). Meeting relationship-marketing goals through social media: A conceptual model for sport marketers. International Journal of Sport Communication. 3(4), 422-437. https://doi.org/10.1123/ijsc.3.4.422

CAPÍTULO 9

INNOVACIÓN DOCENTE Y RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA

VICENTA TASA FUSTER
Universidad de Valencia

1. INTRODUCCIÓN

En esencia, el aprendizaje-servicio (APS) es una actividad que aúna objetivos y lógicas diferentes en una única acción educativa. Por un lado, es una propuesta de aprendizaje y autoaprendizaje, al tiempo que es una iniciativa formativa, favorece la autonomía personal de los alumnos y presta un servicio puntual o estable a la comunidad. Pero, además, es un instrumento de aprendizaje y formación que intenta partir de los contenidos académicos e ir más allá, trascenderlos, hacer que además del conocimiento especializado, se adquieran competencias analíticas, habilidades sociales y pedagógicas, y sobre todo valores solidarios y de colaboración entre los alumnos y con otras realidades distintas de las que cotidianamente tienen los alumnos.

Es, por tanto, una actividad de formas simples y contenido complejo. Existe una voluntad netamente pedagógica inmediata y otra general y solidaria. Ambas están ligadas por una metodología innovadora, que sólo puede ser construida a través de un proceso de diálogo y colaboración entre los alumnos que participan, el profesorado y las personas concretas de los grupos sociales a los que se dirige la iniciativa.

La idea motor y los objetivos deben ser claros y concisos, la materialización del proyecto requiere concentración, coordinación y reflexión práctica y analítica sobre las necesidades específicas del entorno en el que se actúa para que el impacto sea intenso, efectivo y duradero.

Al fin y al cabo, es en la utilidad social donde radica la exigencia principal y la complejidad, no para establecer unos objetivos genéricos, sino

para tener que estudiar bien el entorno, establecer estrategias de actuación, ajustar el aprendizaje y la materia académica objeto del proyecto, ajustar su lenguaje y llevarlo todo ello a una materialización que sea provechosa para los alumnos y grupos sociales objeto de la APS. Sin un impacto positivo de la actuación en el grupo en el que se actúa y comprensión de los alumnos que protagonizan la iniciativa del sentido de la actuación no existe proyecto educativo con utilidad social, que es la clave de vuelta de la iniciativa de innovación educativa.

Lo ideal es conseguir una dinámica circular por la que toda actividad de APS cambia la perspectiva de la realidad de todas las personas (alumnos, profesorado y grupos sobre los que se actúa) que participan y permiten una experiencia más fuerte y efectiva en el futuro. Es, en este sentido, una actividad que quiere transformarse y de acción.

El aprendizaje-servicio es una metodología pedagógica innovadora, que trata de superar las formas académicas tradicionales que sitúan al alumno como un elemento pasivo, secundario y homogéneo, y que dan todo el protagonismo al docente como transmisor jerárquico de conocimiento. En el APS, el alumno, individualmente considerado, es el centro del proceso educativo tanto en lo que tiene de enseñanza curricular como en su dimensión de servicio a la comunidad.

De este modo, el aprendizaje-servicio contribuye a que el alumno sea consciente de que existe una continuidad entre la academia, la sociedad y la vida personal y colectiva, y que el proceso de aprendizaje es continuo y en todas las dimensiones y etapas de la vida humana. Se convierte así en un proceso de aprendizaje significativo, crítico, cooperativo, participativo y grupal. Y un aprendizaje también que implica desarrollar formas de convivencia, estrategias para compartir conocimiento y para establecer una relación ciudadana respetuosa y colaborativa con otros grupos sociales, ajenos al mundo académico.

Las buenas experiencias de aprendizaje-servicio se convierten, en consecuencia, en formación reflexiva de los alumnos y en el crecimiento personal gracias al trabajo compartido. Un aprendizaje orientado a un bien común que tenga proyección social, una iniciativa de relación dentro de la sociedad y, sobre todo, un aprendizaje práctico y sólido

producto de la experiencia personal de todos los alumnos que participan en ella.

Es por eso que nuestra definición operativa de la APS es que se trata de una propuesta educativa y evaluable que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado donde los participantes aprenden trabajando en necesidades reales de el entorno con el fin consciente de mejorarlo. Y ésta ha sido la idea bastante que ha estructurado nuestra iniciativa.

La iniciativa comienza durante el curso 2016-2017, aunque el desarrollo más preciso, detallado y evolucionado ha tenido lugar en los siguientes cursos.

En sentido estricto, la idea de utilizar esta metodología de innovación surge de incentivos que, a pesar de ser coincidentes en el tiempo, tienen un origen doble. Por un lado, la asistencia a un curso de innovación docente de la Universidad de Valencia nos permitió conocer la existencia de esta metodología de innovación docente y empezar a interesarnos, leer y hacer seguimiento experiencias e iniciativas que lo habían aplicado con éxito en diferentes niveles educativos. Por otra parte, las conversaciones con profesionales docentes de Educación Secundaria y Educación Permanente de Adultos que expresaban las dificultades de sus alumnos para comprender los sistemas de derechos fundamentales y básicos.

Partiendo de estas bases reflexivas y de la lectura de documentos sobre la iniciativa, hablamos con alumnos del Grado de Derecho de la Universidad de Valencia, de la asignatura Derecho Constitucional II, en cuyo temario se estudian derechos fundamentales y constitucionales que a su vez forman parte del contenido del temario, para averiguar si era posible llevar a cabo, de forma voluntaria, una iniciativa de APS que fuera de su interés y pudiera redundar en un beneficio comunitario.

La propuesta tuvo una acogida bastante favorable en los alumnos, y, de hecho, fueron los alumnos quienes propusieron establecer un sistema de participación colaborativa con el centro de educación permanente de adultos (EPA) de Alboraia por tratar cuestiones relacionadas con los derechos fundamentales en cuestiones como la desigualdad de género, la discriminación por razón, la garantía de la privacidad y los derechos

fundamentales en el mundo digital, entre otras cuestiones. El motivo de proponer la EPA de Alboraia tenía que ver con que una de las alumnas era de la localidad y conocía a los responsables del centro.

Finalmente, se establecieron los contactos y los acuerdos de colaboración con la EPA de Alboraia y se inició el proyecto de innovación docente Som de Drets en el curso 2016-2017, que contó desde el primer momento con el apoyo de la Universidad de Valencia. El proyecto se ha seguido realizando en los años siguientes, como explicaremos a continuación.

Actualmente, el proyecto está reconocido por la Universidad de Valencia con la denominación "Proyecto innovación docente PID: UV-SFPIE_PID19-1096332". Aprendizaje Servicio (APS) en Derecho: Educación y Responsabilidad Social Universitaria".

2. OBJETIVOS

Teniendo en cuenta las características de los proyectos de innovación docente de aprendizaje-servicio, cabe decir que el conjunto de objetivos tiene tres dimensiones. Por un lado, aquellos objetivos que tienen que ver con la consideración de los aspectos relacionados con el aprendizaje y la actividad académica. En segundo lugar, los relacionados con la responsabilidad social universitaria y la proyección social de la Universidad de Valencia. En tercero y último, los directamente relacionados con la vocación de servicio público de la innovación educativa con APS.

En este sentido, realizamos un trabajo específico de orientación sobre la materia objeto del aprendizaje servicio en cada caso. Propiciando que los alumnos hicieran lecturas especializadas sobre el derecho fundamental en el que querían profundizar, sobre el estado de la cuestión en términos académicos y que, aunque había una orientación por parte del profesorado, la investigación, lectura, elaboración de materiales y guion de la exposición y del debate público correspondía, en todo momento, a los alumnos que participaban en el proyecto y que era una actividad formativa y evaluable. Es importante que los alumnos asuman y hagan suyo el hecho de que se trata de un proyecto en el que participan de manera voluntaria, por propia iniciativa, que es un proyecto colectivo en el que deben saber aprender a trabajar de forma coordinada, dividiéndolo las

tareas, asumiendo responsabilidades ante el grupo y poniendo en común para construir una única actividad educativa y social, y todo ello sabiendo que su esfuerzo y compromiso será evaluado académicamente por el profesorado y humanamente por el resto de compañeros y compañeras del grupo.

Un proceso en el que existen problemas, dificultades, sinergias diversas; pero que constituye posiblemente una de las partes más importantes del APS.

Asimismo, el proyecto ha tenido presente en todo momento que la Universidad de Valencia tenía una responsabilidad social universitaria. En otras palabras, que las actuaciones públicas con voluntad de servicio de cualquier miembro de la comunidad académica es importante y proyecta una imagen colectiva de la UV, además de mostrar socialmente que la actividad académica, investigadora, solidaria, cultural o divulgadora de la Universidad de Valencia no tiene sentido si no redunda, de forma inmediata, en beneficio de la sociedad en la que desarrolla su actividad ya la que sirve. Esta idea ha estado presente en el grupo de alumnos que participaban en el proyecto y que entendían que su acción de APS era una actividad de servicio de la UV en la sociedad valenciana, en la que ellos eran los protagonistas.

Esto ligaba directamente con el tercer objetivo general de la iniciativa: realizar un servicio solidario y voluntario a la comunidad. Los alumnos que han participado directamente en el proyecto e, incluso parte de sus compañeros y compañeras del curso, han ido adquiriendo a lo largo de la preparación de la exposición y el debate para el centro de EPA de Alboraia un sentido cada vez más preciso de la responsabilidad que habían adquirido y de la función social de su trabajo, y han hecho un esfuerzo de adecuar el discurso técnico-jurídico a las personas que formarían su auditorio y han hecho suyo el objetivo de realizar un servicio a la comunidad y de hacerlo de modo que la comunidad le hiciera suyo, le fuera útil y contribuira dar más conocimientos a todos los participantes en la experiencia, y, en consecuencia, aumentar su autonomía personal, aunque fuera de forma mínima, aunque enriquecedora.

Dicho esto, los objetivos concretos de la iniciativa fueron:

- Consolidar las competencias y los conocimientos de la asignatura trabajados siguiendo, en todo o en parte la metodología del APS.
- Impulsar la capacidad de investigar, combinar trabajos académicos con posiciones diversas e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir opiniones jurídicamente sólidas, fundamentadas en autoridades consolidadas y que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.
- Reforzar en los estudiantes habilidades de aprendizaje, trabajo en equipo e investigación que les puedan ser útiles para llevar a cabo estudios posteriores con mayor grado de autonomía.
- Desarrollar la capacidad para reconocer la importancia del derecho como sistema regulador de los conflictos e intereses que existen en una sociedad y también de las propias relaciones sociales.
- Reforzar la capacidad para utilizar los principios y los valores constitucionales, el respeto de los derechos humanos; poniendo especial atención al respeto de la diversidad cultural y lingüística, el derecho a la igualdad lingüística y la no discriminación por razón de lengua, el derecho a la igualdad entre hombres y mujeres, la sostenibilidad medioambiental y la cultura de la paz, como herramientas de trabajo en la interpretación del ordenamiento jurídico.
- Hacer posible que los estudiantes puedan construir de forma autónoma documentos para ser difundidos, y tengan la seguridad y la capacitación para transmitir información,

3. METODOLOGÍA

Como hemos dicho del proyecto de aprendizaje servicio nace en el curso 2016-2017 (Educación para una ciudadanía solidaria), continúa el curso

2017-2018 (Educación para una ciudadanía responsable voluntaria) y llega al curso 2018-2019 (Proyecto Somos de Derechos), en el curso actual 2019-2020 el proyecto se llama (Educación y responsabilidad social universitaria). El proyecto a tenido continuidad hasta el curso 2023-2024, y ha mantenido la esencia del APS y de la responsabilidad social universitaria.

Para entender la dinámica del proyecto, describiremos la que hemos llevado a cabo en el curso 2018-2019, que es la más cercana a la actualidad y que haya finalizado; refiriéndonos a las siete etapas a lo largo de las cuales se ha desarrollado el proyecto en lo que hace referencia a la colaboración con la EPA de Alboraia.

En primer lugar, nos pusimos en contacto con el centro de educación permanente de adultos, como en cursos anteriores, para mantener una reunión de trabajo con el profesorado y el alumnado del centro para que nos expresaran sus preocupaciones y necesidades sobre una cuestión con dimensión jurídica, a fin de estudiar, si de acuerdo con nuestros recursos, podíamos darles respuesta.

En este sentido, si durante el curso 2016-17, la principal preocupación en las conversaciones con el profesorado sobre las dificultades de las personas que asisten como alumnos había sido la legislación de igualdad de género entre mujeres y hombres; y, en el curso 2017-2018, la protección de datos, especialmente en las actividades digitales; en el curso 2018-19, les interesaba conocer cuáles eran las garantías legales para, en su vida cotidiana, no ser objeto de discriminación por razón de lengua, especialmente en un contexto en el que el valenciano es una lengua minoritaria y socialmente minorizada. Esta labor tuvo lugar en las primeras semanas de septiembre.

Hecho esto, en un segundo momento, se presenta lo que significa el APS a los alumnos de clase, se explica las características del centro de EPA con el que colaboramos y se pide a los alumnos que participen de forma voluntaria en esta actividad. La explicación del APS se realizó en septiembre, en la segunda semana de clase, y la formación del grupo de alumnos que participaría se hizo en los últimos días de septiembre.

El tercer momento del proyecto, consistió en llevar a cabo en la integración de la elaboración de los materiales para la práctica de servicio a la comunidad dentro de la dinámica de realización de trabajos y prácticas complementarias del curso. Así, el grupo de diez alumnos que decidieron participar en la iniciativa realizaron cuatro trabajos de investigación en grupo sobre derechos lingüísticos y no discriminación por razón de lengua, al tiempo que el resto de alumnos de Derecho Constitucional realizaban 24 trabajos sobre derechos fundamentales en materias como el derecho a la igualdad, el derecho al honor, el derecho a la vida, el derecho a la libertad de expresión, el derecho de manifestación, etc. Esta fase se realizó desde finales de septiembre y durante octubre y noviembre.

La cuarta fase del proyecto, consistió en la realización de exposiciones públicas de los trabajos realizados, tratando de orientar los debates y prácticas de la asignatura en la dirección de la comprensión de los derechos fundamentales estudiados en los trabajos de investigación y, a la vez, reflexionar sobre las estrategias para facilitar su divulgación y comprensión más directa y precisa por parte de la ciudadanía. Esta fase se inició a finales de noviembre y llegó a principios del mes de marzo.

Durante los meses de marzo y de abril, los alumnos de la asignatura formaron grupos para reforzar los conceptos y principios ordenadores de los derechos fundamentales y realizar exposiciones públicas de los apartados de la asignatura, y de manera específica el grupo que participaba de manera voluntaria en el aprendizaje-servicio elaboraba también una propuesta de intervención pública y explicación del derecho a la no discriminación por razón de lengua entre las alumnas de EPA de Alboraia.

Las fases tercera, cuarta y quinta de la experiencia de aprendizaje-servicio tenían como finalidad reforzar la consecución de todas las competencias específicas de la asignatura, establecer una vinculación entre el proyecto de APS de los alumnos voluntarios con el resto de compañeros y compañeras, extendiendo la voluntad de la actividad participativa y con un protagonismo principal de los alumnos en el proceso de aprendizaje autocentrado en el conjunto de la clase, aunque la dimensión de servicio público fuera protagonizado exclusivamente por un grupo de alumnos.

Hay que advertir que todas estas fases fueron protagonizadas directamente por los alumnos, pero manteniéndose, en todo momento, la orientación, la tutela y un debate permanente con el profesorado.

La fase sexta estuvo protagonizada exclusivamente por el grupo que participaba en la APS y consistió en la exposición y debate, durante la primera semana de marzo, del trabajo divulgativo sobre los derechos lingüísticos y la defensa de la no discriminación por razón de lengua que habían elaborado los alumnos a lo largo de los meses anteriores.

La función del profesorado en esta fase o momento del proyecto se limitó a acompañarlos a la EPA de Alboraia, y tomar notas para evaluar la calidad de la exposición, la recepción que había tenido, el debate que había generado y la capacidad de respuesta que habían tenido los alumnos que protagonizaban la exposición a las cuestiones planteadas por el auditorio.

El último momento del proyecto consistió en la discusión y valoración colectiva por parte del profesorado, del alumnado voluntario de la APS y de los compañeros y compañeras que les acompañaron en la exposición y debate, de las características de la experiencia, de los aspectos que consideraban más positivos y de las limitaciones que encontraron, así como las propuestas para mejorar la experiencia en un futuro.

Cada una de las fases del proyecto de aprendizaje-servicio se han enmarcado dentro de los objetivos esenciales de la asignatura, tratando de que, a pesar de que en la iniciativa participaba directamente una minoría de los alumnos, toda la clase fuera protagonista de la dimensión de aprendizaje del proyecto de APS.

En este sentido, todas las fases de preparación académica del proyecto ha formado parte de los objetivos de la asignatura sobre adquirir competencias y conocimientos básicos y sólidos referidos a los derechos fundamentales, al tiempo que han formado parte también de los objetivos de la APS en cuanto a conseguir que los alumnos desarrollen capacidades de estudio e investigación autónomas, de aprendizaje cooperativo y de acercamiento a la materia de estudio de la asignatura considerando la perspectiva social y política de los derechos y la importancia de su

conocimiento para la ciudadanía, y que lo hagan con un espíritu crítico y despierto.

De forma más específica, en las primeras fases del proyecto, centramos el trabajo en conocer las principales concepciones de la Teoría Política y de los derechos fundamentales, así como en asentar conceptos, principios y valores jurídicos. Mientras que en las últimas fases, el interés era más divulgativo y orientado a fortalecer la competencia de saber transmitir mensajes y la información de forma sólida, sencilla y directa a personas no especialistas en derecho, pero que como ciudadanos tienen criterios propios y capacidad de debate público. Hemos querido también que esta transmisión de mensaje y de conocimiento jurídico se hiciera de forma colaborativa, y con capacidad autocrítica, constructiva y autoevaluativa.

4. RESULTADOS

Considerando las características del APS y huyendo de todo tipo de visión conformista y acrítica, debemos decir que, en términos generales, la evaluación de la experiencia es altamente positiva para los alumnos que participan de forma directa e, incluso por sus compañeros de clase en la medida en que las prácticas de la asignatura de todos los alumnos fueron influidas por la dinámica de la APS y la voluntad de mejorar la capacidad de expresarse en público y de explicar de forma cercana conceptos y debates jurídicos complejos.

En el debate colectivo, posterior a las exposiciones en la EPA de Alboraia, los alumnos subrayaron, entre las cuestiones más positivas, las siguientes:

- Los alumnos valoraban que habían podido reflexionar y ser conscientes de las discriminaciones lingüísticas que de forma cotidiana sufren los hablantes de lenguas no dominantes, minoritarias en la propia sociedad ya menudo minorizadas por las dinámicas sociales y las políticas públicas realmente existentes, como es el caso del valenciano en la Comunitat Valenciana. Y han reflexionado también sobre las formas de

subsidiariedad que sufren las personas valencianohablantes de la Comunitat Valenciana.

- Valoraban también que la experiencia les había permitido ver de forma directa el alcance de los derechos fundamentales y su importancia para mejorar la vida diaria de las personas y de las sociedades.

- Asimismo, también habían captado la necesidad de la participación en organizaciones solidarias y social en beneficio y del conjunto de la sociedad.

- Consideraban que había sido una experiencia útil para entender mejor el funcionamiento de las instituciones y el sistema de competencias y servicios públicos, al menos en el ámbito municipal.

- Les había enseñado que el estudio del derecho trasciende las clases magistrales del profesorado a clase y los manuales de las asignaturas. El debate jurídico y las investigaciones sobre cuestiones del derecho son muy plurales y diversas. Y manifestaban cierta sorpresa sobre este hecho.

- Habían sido conscientes de la falta de estudios académicos españoles sobre los derechos lingüísticos y la no discriminación por razón de lengua que partieron del principio de la igualdad lingüística dentro de una misma comunidad política y la necesidad de garantizar un conocimiento suficiente de las lenguas oficiales para garantizar la convivencia igual y pacífica de los hablantes de estas lenguas en una misma comunidad política.

- Habían trabajado individualmente, enfrentándose a los problemas habituales de la investigación académica, al tiempo que habían tenido que trabajar en grupo y buscar formas de repartir el trabajo, sumar los esfuerzos individuales y construir un relato colectivo y suficientemente compartido sobre la materia objeto de estudio.

- Estaban muy satisfechos de la labor de síntesis y del esfuerzo de adecuación de la terminología jurídica para realizar la exposición.
- Una vez hecha, les había resultado muy interesante, en términos generales, la experiencia de exponer en público y estaban satisfechos de haber captado la atención del auditorio y de su capacidad de respuesta a las preguntas posteriores de los alumnos de EPA.
- Valoraban muy positivamente el acercamiento al conocimiento de las características sociales y lingüísticas de los alumnos de EPA de Alboraia, dado que les sirvió para acercarse a realidades sociales relativamente diferentes a las propias.

Sin embargo, también señalaban algunos problemas o limitaciones de la experiencia. Y que, también de manera concreta y breve, podemos resumir de la siguiente forma:

- Antes de la conferencia, les había resultado estresando la idea de la exposición del trabajo en clase y ante los alumnos de EPA.
- Les resultó desconcertante que una parte del alumnado de EPA parecía distante o poco interesado en su intervención.
- Estimaban que dentro del grupo no siempre habían resuelto bien la distribución de la carga de trabajo, la suma de la información recogida y el ritmo temporal del trabajo.
- Consideraban que les hubiera gustado una actividad de servicio más larga en el tiempo y haber podido realizar también algunos talleres de trabajo sobre la materia con los alumnos de EPA y haber preparado la conferencia final, incorporando la experiencia y los debates de los talleres, aunque eran conscientes de las limitaciones de tiempo y características del proyecto.

5. CONCLUSIONES

En conclusión, podemos decir que se trata de una iniciativa de innovación pedagogía útil y versátil, que puede orientar la labor de los alumnos en múltiples asignaturas y contenidos académicos. En nuestro caso, hemos utilizado esta iniciativa en diversos aspectos de los derechos fundamentales y esto ha permitido un trabajo de los alumnos más profundo de la cuestión y una capacitación más adecuada, no sólo de los que han participado voluntariamente en la APS, sino de toda la clase.

En nuestra opinión y después de tres años trabajando esta metodología innovadora, creemos que, aunque los alumnos que participan en la APS son voluntarios y de forma estricta una minoría dentro de la clase, la puesta en marcha del proyecto tiene un efecto directo en el conjunto del alumnado, ya que obliga a cambiar la dinámica de las prácticas de clase, introduce elementos de autoaprendizaje, enseñanza cooperativa, capacidad de síntesis y de exposición pública, jurídicamente rigurosa, pero clara e inteligible a la vez . Esto ha hecho que los objetivos generales de la asignatura se hayan reorientando dando mayor protagonismo al alumnado, siempre tutelados por el profesorado y, de este modo, también la metodología de la adquisición de conocimientos de la asignatura ha cambiado activamente .

Estimamos, asimismo, que estos cambios en la forma de realizar las prácticas refuerzan la capacidad de aprendizaje crítico de los alumnos, la competencia para hacer lecturas jurídicas especializadas de manera autónoma, y para ir entendiendo que la realidad jurídica es plural, más compleja y menos uniforme de lo que las lecturas apresuradas de los manuales académicos pueden hacer creer, especialmente en el alumnado en proceso de formación.

Pero, sin duda, el impacto principal del proyecto de APS recae en los alumnos y alumnas que participan de forma voluntaria. Es aquí donde las formas de trabajo cooperativo y solidario, la orientación del trabajo para realizar un servicio para una parte de la comunidad tiene un valor especial. Los alumnos se sienten concernidos e implicados, y van construyendo progresivamente una estrategia para tratar la información, preparar la intervención y mejorar las técnicas expositivas que,

independientemente del resultado concreto, tiene un efecto enormemente positivo en la autoconfianza y la capacitación de los alumnos que participan.

Por todo ello, estimamos que es una iniciativa adecuada para los alumnos de Derecho y específicamente para los de Derecho Constitucional. De hecho, como señalan los alumnos que participan en el proyecto, con una planificación plurianual y más tiempo, la experiencia de servicio a la comunidad podría consistir en una lógica cooperativa con más actividades y más rica en matices y objetivos.

6. REFERENCIAS

Deeley, S. J. (2016). El aprendizaje servicio en la educación superior. Narcea Ediciones

Ribas Vicente, C. (2016). Aprenentage Servei: Els preparem per a la vida. Universitat de les Illes Balears

Tapia, M.N. (2005). La pràctica solidària com a pedagogía de la ciutadania activa. Fundació Jaume Bofill

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y PERCEPCIONES DE LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA EN LA COMUNIDAD ESTUDIANTIL DE LOS PROGRAMAS ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS, CONTADURÍA PÚBLICA Y TRABAJO SOCIAL DE LA SEDE NORTE DEL CAUCA DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE

RUBIELA QUINTERO CASTILLO
Universidad del Valle Sede Norte Cauca Colombia

DIANA LORENA ARIAS CUÉLLAR
Universidad del Valle Sede Norte Cauca Colombia

1. INTRODUCCIÓN

El tema de las estrategias de aprendizaje y las percepciones de la investigación formativa en la comunidad estudiantil universitaria, surge como parte de proyecto de investigación, seleccionado por convocatoria interna de la Universidad del Valle, denominado *"Aportes de la investigación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los programas de administración de empresas; contaduría pública y trabajo social de la sede Norte del Cauca de la Universidad del Valle al 2022"*[32], el cual tiene como propósito realizar un acercamiento de tipo descriptivo al papel de la investigación desde la dimensión no sólo en la producción del conocimiento, sino en la formación para la educación superior en Colombia.

Por ello, fue necesario trazar una ruta analítica centrada en el proceso de enseñanza que toma elementos del modelo constructivista del aprendizaje (Glaserfeld, 1998) y una perspectiva dialéctica "en la que el

[32] Esta investigación está siendo realizada por cuatro docentes adscritos a los programas académicos de la Administración Empresas, Contaduría Pública y Trabajo Social de la Universidad del Valle-Colombia.

conocimiento se deriva de las interacciones entre las personas y sus entornos (Schunk, 2012), identificando los referentes empíricos que se asociación a las estrategias y percepciones del estudiantado durante la formación profesional.

En ese orden de ideas, la investigación formativa en la educación superior es reconocida como una estrategia para el desarrollo pedagógico que acerca al estudiante al ejercicio académico de aprendizaje, a partir de entornos orientados por docentes que fomentan la comprensión de fenómenos sociales, acercamiento a realidades y generación de conocimiento desde métodos exploratorios, inductivos, basados en problemas o análisis crítico, entre otros. Una de las características es la gradualidad en el ejercicio de la investigación a lo largo de las trayectorias educativas, dado que el acercamiento a la investigación se da desde procesos simples a complejos, también desde la lectura y la escritura y en clave de formar, logrando "dar forma a proyectos de investigación" (Restrepo, 2005).

Este estudio se desarrolló durante los años 2022 y 2023 en la Universidad del Valle, institución de educación superior pública, está ubicada en el suroccidente de Colombia, con 78 años de existencia y con una población aproximada de 22 mil estudiantes (Universidad del Valle, 2022). La población objetivo, se centró en la sede Norte del Cauca, ubicada en el municipio de Santander de Quilichao del departamento del Cauca, con 1674 estudiantes. Acorde al marco del proyecto de investigación se eligieron los programas de Administración de Empresas (513 estudiantes), Contaduría Pública (324 estudiantes) y Trabajo Social (203 estudiantes). Programas académicos que corresponde al 62% de la población estudiantil de la sede. (Universidad del Valle, 2022).

Para el abordaje de las estrategias de aprendizaje y las percepciones de la comunidad estudiantil, fue necesario explorar los hábitos, familiaridades, preferencias que reconocen las y los estudiantes en la cotidianidad de la vida universitaria, en los procesos de enseñanza aprendizaje, con un diseño metodológico de tipo exploratorio, que se fundamentó en un estudio cuantitativo, el cual permitió identificar tendencias que posibilitan el reconocimiento de la investigación formativa como un eje transversal en la formación profesional y la conexión con dinámicas territoriales.

La investigación formativa, como parte del objeto de estudio, se enmarca en un tema pedagógico desde la perspectiva enseñanza aprendizaje, al ponerse en evidencia la interacción entre el estudiante y el docente en un contexto de formación, en ese orden se reconoce una relación dialógica desde el enseñar y el aprender "lo que puede ser conocido no existe independientemente, sino en relación con el proceso de indagación" (Guba y Lincoln, 1994, p. 22).

Por lo tanto, el acercamiento del aprendizaje desde un modelo constructivista ubica en el lugar de los estudiantes, desde el conocimiento emerge de "las estructuras conceptuales de los agentes epistémicos" (Guba y Lincoln, 1994, p.83) y es "un mapa que resulta ser viable desde la experiencia humana" (p. 94). Por ello, el estudiantado en esta perspectiva es reconocido como gestor en sus procesos de incorporación de sus propios esquemas de conocimiento (Porlan,1993, p.89).

En consecuencia, la agencia de los estudiantes implica una capacidad reflexiva en clave del reconocimiento de las estrategias de aprendizaje y de las percepciones, las cuales son consideradas como acciones voluntarias, controladas y flexibles con el propósito que el estudiante, a partir del aprendizaje significativo sea constructor de su propio conocimiento, relacionando los conceptos y dándole sentido a partir de los conocimientos previos que posee, tal como lo propone Ausubel (1983), dado que:

> El aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por "estructura cognitiva", al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización. (p. 1)

Para los procesos de estrategias de aprendizajes se tuvo en cuenta el factor cognitivo y el factor metacognitivo. El primero se refiere a la capacidad o estrategia a desarrollar la reflexión, la percepción, la memoria, entre otros, en este factor se encuentran las estrategias de elaboración y organización. El factor metacognitivo, se refiere a las estrategias que le permita ser consciente de los requerimientos, relacionadas con el proceso cognitivo, empleando la planificación, supervisión y evaluación.

En conexión con las estrategias, se abordan las percepciones como esas construcciones propias, desde explicaciones, interpretaciones y

comprensiones en un proceso de aprendizaje, que se valida desde el reconocimiento propio de los estudiantes acerca de la valoración que hacen de las habilidades, familiaridad y emociones en torno a sus ejercicios académicos, que en este caso van conduciendo de manera gradual a la investigación.

Además, la percepción está en concordancia con el constructivismo dialectico que incluye variables asociadas no sólo a las interacciones, sino a los entornos o los denominados esquemas perceptuales (Sabido, 2016), los cuales se integran a través de procesos cognoscitivos situados reflejados en las motivaciones, y que a su vez son conectores entre los factores socioculturales, el desarrollo personal y los entornos de aprendizaje. Se explora la percepción enclave del reconocimiento, participación, la valoración de expectativas y los aprendizajes que tiene relación con las competencias, habilidades que son el resultado de los procesos y procedimientos.

2. OBJETIVO

Identificar las estrategias de aprendizaje y caracterizar las percepciones relacionadas con la apropiación de la investigación formativa del estudiantado durante sus trayectorias educativas en los programas de administración de empresas, contaduría pública y trabajo social de la Sede Norte del Cauca de la Universidad del Valle.

3. METODOLOGÍA

Las decisiones metodológicas se sustentaron desde un estudio exploratorio de tipo descriptivo, adscrito al método cuantitativo, con una población objeto dirigida a estudiantes de los programas de Administración de Empresas, Contaduría Pública y Trabajo Social. Se hizo uso de un muestreo no probabilístico, que consistió en hacer un muestreo por cuotas, en el que el tamaño total de esta, se distribuyó primero de forma proporcional entre los tres programas académicos y luego de la misma manera entre cada uno de los semestres de esos programas. El tamaño de la muestra fue de 303 estudiantes, a los que se les aplicaron encuestas de manera personal, con un margen de error de un 4.6%.

En cuanto al procesamiento se hizo en primer lugar de la estadística descriptiva para realizar un análisis univariado que permitiera observar el conjunto de todos los estudiantes y luego se hizo un análisis bivariado o cruces de variables, especialmente entre variables sociodemográficas y contextuales cruzadas con aquellas variables principales del estudio, por ejemplo, las estrategias pedagógicas y las percepciones de los estudiantes en torno a la investigación formativa.

4. RESULTADOS Y DISCUSIONES

Para el análisis de los resultados, se identificaron variables que evidencian una caracterización de la comunidad estudiantil, luego se realiza un acercamiento a las tendencias asociadas a las estrategias de aprendizaje y finalmente se hace una respectiva en articulación con las percepciones acerca de la investigación formativa.

4.1. ALGUNOS DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS DE LA COMUNIDAD ESTUDIANTIL

Inicialmente se realizó un ejercicio de caracterización, desde algunos aspectos sociodemográficos del estudiantado, que brindara información respecto a sus condiciones de contexto y repertorios previos que influencian los esquemas perceptuales y las decisiones tomadas respecto a estrategias de aprendizaje.

Entre las variables se exploraron las siguientes:

- Programas - Jornada
- Sexo otorgado al nacer - Identidad de género
- Autopercepción étnica
- Municipio de Residencia y de origen
- Responsabilidad del Cuidado
- Institución educativa previa
- Educación de los padres

Las encuestas estuvieron distribuidas de acuerdo a la muestra, por ello de manera proporcional, se asigna por programas a 136 estudiantes de Administración, 98 estudiantes de Contaduría y 69 estudiantes de Trabajo social.

Es de tener en cuenta que las jornadas que ofrece la sede Norte del Cauca son diurna y nocturna y para el caso de esta investigación un 33% de estudiantes entrevistados, corresponde a la jornada nocturna respecto a un 66,7% de la Jornada diurna. El programa de Contaduría Pública maneja un mayor número de estudiantes de jornada nocturna y Trabajo social sólo ofrece jornada diurna.

Respecto a la variable del sexo otorgado al nacer un 62% son mujeres y un 38% son hombres, y con relación a la identidad de género, no emerge un porcentaje representativo de la diversidad en el contexto de la investigación, dado que un 61.7% se ubican en el género femenino, un 37.6 en el género masculino, respecto a un escaso 0.3% no binario.

Sin embargo, en cuanto a la autopercepción étnica los estudiantes responden más cómodamente, dado que se identifica que por encima del 50% del estudiantado se reconocen a partir de una categoría étnica específica, predominando entre ellas los afrocolombianos un 30%, seguido por los indígenas un 20, 5%. Aspecto asociado a las dinámicas territoriales el Norte del Cauca, según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2018), la región de la Norte del Cauca la población afrodescendiente corresponde a 5,25% del total de población Afrocolombiana, Raizal y Palenquera y para la población indígena 16,2% del total de la comunidad indígena.

A su vez, la Universidad del Valle desde el análisis de la variable de municipio de residencia se observa su incidencia en varios municipios y áreas rurales aledañas y a su vez hay un porcentaje de estudiantes foráneos del 28% que provienen del suroccidente colombiano.

En cuanto a los entornos sociofamiliares del estudiantado, se indagó por la conexión con la responsabilidad del Cuidado, entendiendo el cuidado y supervisión de un niño, adulto o un enfermo, con el objetivo de mantener su bienestar. Ruiz y Nava (2012) “Un cuidador es la persona que se hace cargo, por cuenta propia o por encargo, de vigilar y atender a

otra persona como un anciano, un bebé, un convaleciente, o una dependencia" (p.163). En esta variable arrojó que hay aproximadamente casi un 23% de estudiantes que combinan las responsabilidades académicas con la responsabilidad del cuidado.

Igualmente, como parte de los repertorios previos de los estudiantes al llegar a la Universidad se identifica una incidencia de la educación pública, dado que hay un porcentaje significativo de estudiantes que vienen de Instituciones de Educación Pública 86%, y en la ruralidad el porcentaje de 21%. Este dato es importante para ahondar en aspectos relacionados con los aprendizajes previos del estudiantado en sus métodos de estudio que influencian el proceso de enseñanza aprendizaje en la educación superior.

También, al revisar aspectos de los entornos sociofamiliares de los estudiantes que permiten evidenciar los recursos con los que llegan a la Universidad o ese capital social[33] que acompaña su trayectoria educativa, el 83, 2% de sus padres no tuvieron acceso a la educación superior, sumado a que para muchos de los estudiantes son los primeros que en los entornos familiares llegan a la Universidad. Lo que conlleva a reflexionar acerca de los pocos recursos que tienen para sumir la formación profesional y refleja la situación de un país desde realidades locales, específicamente en áreas rurales o ciudades intermedias, en la que la educación superior, es insuficiente en cobertura y acceso[34], especialmente en regiones que han sido afectada por un conflicto armado, dinámicas de violencia asociado al narcotráfico que afecta el desarrollo de la región en aspectos como el acceso a la educación superior, como es el caso el departamento del Cauca.

4.2. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

La exploración de las estrategias de aprendizaje, desde un enfoque constructivista para el caso de esta investigación, se hace operativa cuando se

[33] Bourdieu (2011) plantea el capital social como un "recurso ligado a la pertenencia de una red durable de relaciones, más o menos institucionalizadas" (p.26).

[34] La tasa de cobertura de educación superior en el departamento del Cauca durante el año 2022 es del 35,73%, por debajo del valor nacional, correspondiente al 54,92%. Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2022).

identifican aquellas actividades concretas que el estudiantado conecta con las estructuras metodológicas de las asignaturas propias de su programa académico, para ello fue necesario reconocer los trabajos escritos y orales más comunes, las actividades relacionadas con procesos de formación en investigación y las actividades académicas de divulgación de la investigación que se realizan en la sede Norte del Cauca de la Universidad.

4.2.1. Factores cognitivos

En el sentido otorgado por los estudiantes a la investigación, se observa un indicio relacionado con la transversalización de esta, durante su formación profesional, por ello, se puede afirmar que, para el caso de la investigación formativa se va partiendo de unos conocimientos previos, los cuales están ligados a esquemas perceptuales de la investigación, también a un proceso de rigurosidad, de aprendizaje y de estrategias previas, que se relacionan de manera directa con factores cognitivos que según Elosúa, M y García E. (1993) "la estrategias cognitivas constituyen métodos o procedimientos mentales para adquirir, elaborar, organizar y utilizar información que hacen posible enfrentarse a las exigencias del medio, resolver problemas y tomar decisiones adecuadas" (p.4), para ello se consideraron las estrategias de elaboración y organización. Las estrategias de elaboración se abordaron desde la lectura, reconocida como un eje principal en la investigación formativa, a su vez, el desarrollo de la escritura que requiere de la toma de decisiones de estrategias de organización, siendo los trabajos escritos y orales unos organizadores de la lectura.

Elosúa y García (1993), plantea que la estrategia de elaboración es integrar y relacionar la nueva información que ha de aprenderse con los conocimientos previos (p.4). Para llevar a cabo esta estrategia se efectuaron siete opciones, teniendo en cuenta que el eje central es la lectura, permitiendo obtener los siguientes resultados: los estudiantes en su mayoría optan "siempre" por el "*subrayado de texto"* y por la opción de "*identificando ideas principales y secundarias"* con un 63,4%, estos aspectos evidencian un mayor grado de familiaridad de parte ellos asociados a hábitos que practicaban desde la educación media. También, otra variable es la "*utilización de material multimedia"* con un 56,1% como

son los videos, audiolibros, podcast; se observa que esta opción es cada día, unas de las herramientas necesarias para afianzar los nuevos conocimientos que va adquiriendo los estudiantes.

FIGURA 1. *Estrategias de elaboración*

¿Cuándo usted tiene que hacer lecturas …suele realizar las siguientes acciones?
Fuente: Elaboración propia

Al realizar un ejercicio de comparación del uso de estas estrategias por programas, se puede afirmar que, en los programas de contaduría pública y trabajo social, sus preferencias son las dos primeras opciones antes mencionadas y para Administración de Empresas su mayor preferencia son el uso de las TIC

Llama la atención que la opción relacionada con la estrategia de elaboración, que implica tener una actitud para desarrollar competencias de investigación, respecto a "h*acerse preguntas sobre el tema antes de o durante la lectura",* hay un porcentaje significativo de 57,1% que

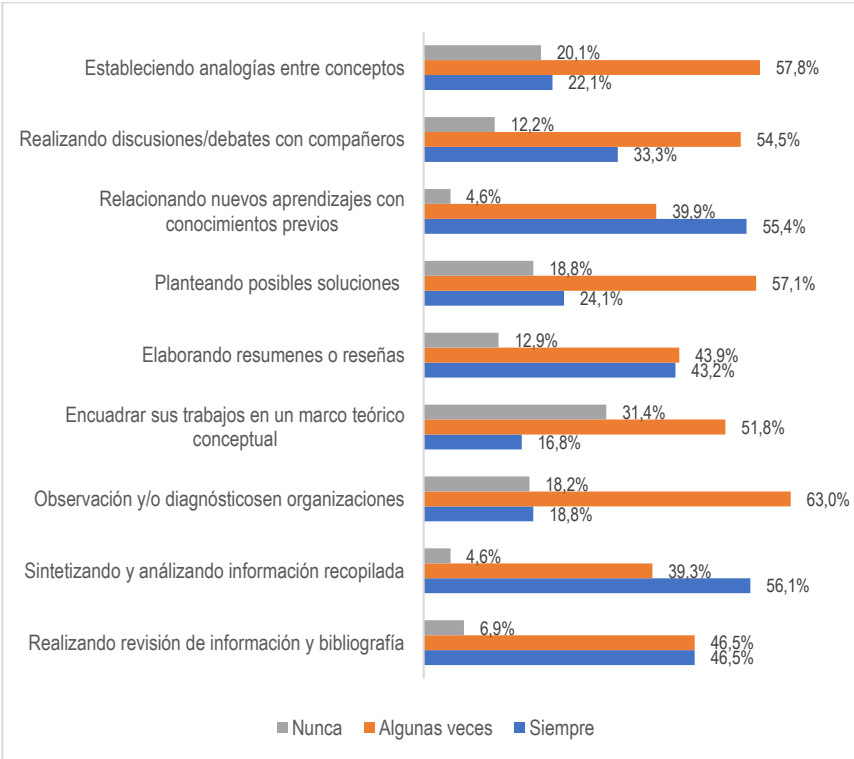
afirman que sólo algunas veces recurren a esta estrategia. También se puede afirmar que la estrategia que menos optan los estudiantes en los tres programas hace referencia a la *"elaboración de esquemas, diagramas, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, entre otros"*.

Luego de la realización de la lectura desde las estrategias de elaboración, optadas por el estudiantado, se continua con la realización de los trabajos escritos, tales como: informes, ensayos, relatorías, sistematización de experiencias, además de los trabajos académicos orales, referidos a exposiciones, debates y foros; por lo tanto, se indagó por aquellas estrategias de tipo organizativa para la adquisición del nuevo conocimiento en su proceso de formación, las cuales "estarán integradas por el sistema de agrupamiento, orden y categorización de datos, que incorpore conceptos, principios modelos, diagramas de decisión" Monereo (1990).

Entre los resultados se puede afirmar respecto a la relación de los trabajos académicos escritos y orales, que el estudiantado tiene una mayor preferencia para hacer uso de la estrategia organizativa que consiste en *"sintetizar y analizar la información*" con un 56,1%; la cual hace conexión con la opción de *"relacionar nuevos aprendizajes con sus conocimientos previos"* con 55,4%. En consecuencia, se puede deducir que, en las estrategias antes mencionadas, los que obtuvieron la escala mayor de "siempre" son aquellas actividades que vienen desarrollando desde la educación media.

En contraste, aquellas opciones que más se acercan a la investigación formativa, referida a "haciendo observación o diagnóstico sobre campos concretos como organizaciones y comunidad" con un 18.8%; "estableciendo analogías entre conceptos y planteando posibles soluciones" con un 22,1%, los estudiantes platean que las utilizan "algunas veces".

FIGURA 2. *Estrategia de organización*



¿De qué manera suele usted organizar la información para desarrollar sus trabajos escritos y orales?

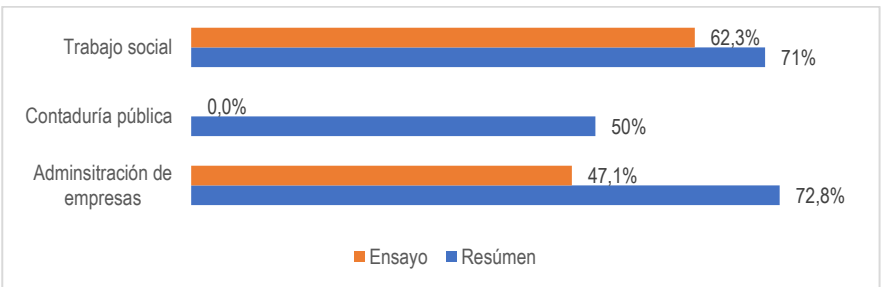
Fuente: Elaboración propia

Estas actividades asociadas a los trabajos escritos y orales, se conectan con la gradualidad que implica la investigación formativa y se logra evidenciar una valoración con actividades directamente relacionadas con la investigación, por ello los estudiantes tuvieron la posibilidad de evaluar sus habilidades y emociones, al cual se podría afirmar por programas que: respecto a los trabajos escritos, en administración de empresas, un 72,8% de estudiantes reconocieron que tenían habilidades altas en la realización de "*resúmenes"* y con relación a las actividades asociadas a la investigación, las habilidades altas se dirigían en un 58,1% a "*grupos focales*" y un 48,5% a las "*encuestas*".

Para el caso de trabajo social el estudiantado se evalúa en habilidades altas, con un 71% en la realización de "*resúmenes"* y un 62% con la elaboración de "*ensayos*", además en cuanto a las actividades de investigación, un 45% afirmaron tener habilidades altas. En contaduría pública se evaluaron en habilidades altas, la realización de "*resúmenes"*, con un 50%. Siendo las encuestas, para el caso de las actividades de investigación, la opción mayor puntuada con un 45,9% referente a habilidades altas.

En síntesis, sobre las habilidades en la elaboración de textos en los tres programas antes mencionados, se evidenció que las opciones "alta" fueron el "resumen" con un 71% y elaboración de "ensayo" con un 62,3%, como parte de las actividades que tenían una conexión directa con ejercicios de investigación transversal en el desarrollo metodológico de las asignaturas.

FIGURA 3. *Habilidades en documentos escritos*



Comparación por programas de los porcentajes de estudiantes que reconocieron tener habilidades altas en elaboración de resúmenes y ensayos.
Fuente: Elaboración Propia

Con respecto a las presentaciones orales sobre las habilidades en los tres programas antes mencionados, la opción que han calificado los estudiantes con nivel "alto", fue la exposición.

El reconocimiento de las habilidades en clave de la familiaridad acerca de los trabajos escritos y orales desarrollados por el estudiantado, está ligado a las emociones que acompañan su proceso de enseñanza aprendizaje, por lo tanto, en los trabajos escritos de los estudiantes que les generan interés y tranquilidad están asociados a productos tales como a

las reseñas y los resúmenes. Pero en productos escritos como el ensayo y la relatoría, se identifica un porcentaje significativo de estudiantes que los relacionan con emociones como el fastidio y al temor, las cuales evidencian tensiones en el proceso de aprendizaje. Aspecto que se refleja en asuntos de reflexión que vincula elementos metacognitivos, como la motivación, en las estrategias de aprendizaje que reconocen la comunidad estudiantil encuestada.

En el abordaje de las estrategias de aprendizaje desde la valoración de la conexión de los trabajos escritos con el conocimiento del campo profesional, resulta ser llamativo el 33% de los estudiantes reconocen, que algunas veces los productos escritos asociados a la investigación lo hacen posible, con respecto a un 63% que afirmaron un reconocimiento directo.

4.2.2. Factores metacognitivos

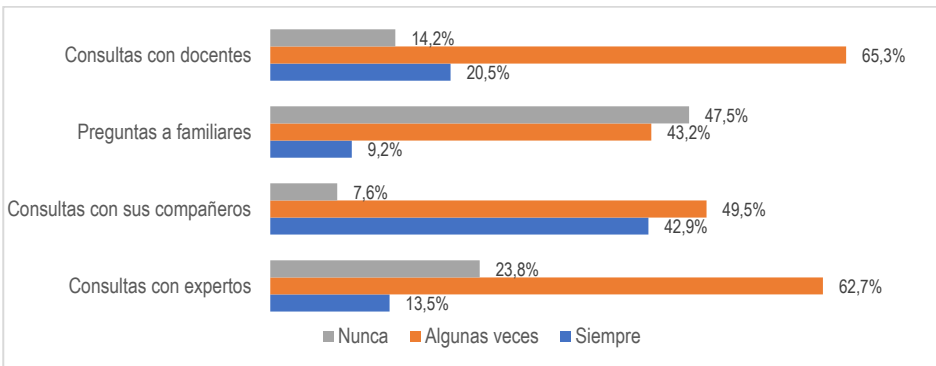
Es de anotar que el estudiante al momento de la lectura hace uso de estrategias de elaboración y luego acude a estrategias de organización para la construcción de texto escrito o una presentación oral, las cuales corresponden a factores cognitivos desde una perspectiva constructivista, en la que el estudiante decide sobre sus propias acciones, denominadas factores metacognitivos que según Osses y Jaramillo (2008) "se emplean para planificar, supervisar y evaluar la aplicación de las estrategias cognitivas. Se infiere, por tanto, que las estrategias metacognitivas constituyen un apoyo para las estrategias" entre ellas se han considerado dos estrategias: planificación y supervisión.

La planificación son actividades, cuyo objetivo es conseguir la aplicación de las estrategias que se propusieron en el factor cognitivo, además le permite al estudiantado "la determinación de la meta de aprendizaje, la predicción de los resultados, la selección y la programación de las estrategias antes de enfrentarse a una acción efectiva de aprendizaje o de solución de problemas" (Díaz-Barriga y Hernández, 2002). Para el caso del estudiantado que participó en las encuestas, se identificó que en un 55% establecen un cronograma para realizar los trabajos, de los cuales sólo el 58,4% expresaron que no revisan el cumplimiento de cronograma, para hacer seguimiento, como parte de las estrategias

metacognitivas, que le permitirían ejecutar los planes y las metas que ellos mismos establecen como agentes en su proceso de enseñanza aprendizaje.

El dato anterior cobra importancia, dado que la estrategia de planeación implica establecer una estrategia de autorregulación o supervisión sobre lo que el mismo estudiante propuso, "es un saber que se hace, no se declara, sino que se realiza, es decir, se trata de un saber de procedimiento y de acción. Es un saber procedimental" (Díaz-Barriga y Hernández, 2002), también para la autorregulación, que se observa en las ayudas que buscaría los estudiantes, además, de las propuestas establecidas en la estrategia de organización, que le permitan desarrollo y cumplimiento de la meta. Newman (como se citó en Schunt, 2012) la búsqueda de ayuda es una manera de regular el entorno social para fomentar el aprendizaje.

FIGURA 4. *Estrategias de autorregulación*



¿Al realizar trabajos académicos, con frecuencia te apoyas en…?
Fuente: Elaboración propia

En ese sentido y para finalizar este apartado, en cuanto a la estrategia de autorregulación, se indagó a través de cuatro opciones, de las cuales, la de mayor preferencia fue "*consultar con compañeros*", con un 42,9% y la de menor preferencia es "*ayuda con los familiares*" con un 9,2%. En este aspecto es importante recordar que un 83% de los estudiantes manifestaron que sus padres no alcanzaron la educación superior.

4.3. LA CONEXIÓN ENTRE ESTRATEGIAS Y PERCEPCIONES

La articulación entre las estrategias de aprendizaje y las percepciones, se hace posible a partir del reconocimiento de los repertorios de los aprendizajes que se son evidentes a través de las acciones, llamadas estrategias que identificaron el estudiantado, en clave de aspectos relacionados con: el reconocimiento de sus habilidades, las emociones que les genera, la integración de sus trabajos y actividades asociadas a la investigación con el campo profesional. A su vez, esta conexión con las percepciones de los estudiantes, permitieron hacer una indagación en algunos aspectos referidos a la cultura de la investigación en torno al nivel de conocimiento de las actividades ofertadas, la participación y posibles razones que distancian a los estudiantes de la incorporación de la investigación formativa en sus trayectorias académicas.

Dando paso al acercamiento de las percepciones sobre la investigación formativa se abordaron actividades concretas relacionadas con investigación, tales como semilleros, proyectos de investigación, eventos y producción académica, indagando asuntos como el reconocimiento y la participación.

En general se logra identificar que un 76% de los estudiantes están enterados acerca de los semilleros de investigación, pero un 90% se restringen de participar. Entre las razones asociadas a la no participación se encuentra el desconocimiento respecto al procedimiento de vinculación y que los semilleros no generan interés respecto a las temáticas que abordan en sus trayectorias académicas. Entre las respuestas se identifica, también, la falta de tiempo, aspecto que puede reflejar, que el estudiante no logra integrar la investigación formativa con las actividades académicas de sus asignaturas, asumiendo que las actividades de la investigación, como los semilleros, participación en proyectos, son procesos extras a sus aprendizajes que no complementan o facilitan sus obligaciones académicas. Este aspecto genera inquietudes respecto a cuáles pueden ser las dinámicas de trabajo para conectarse con las necesidades de los estudiantes.

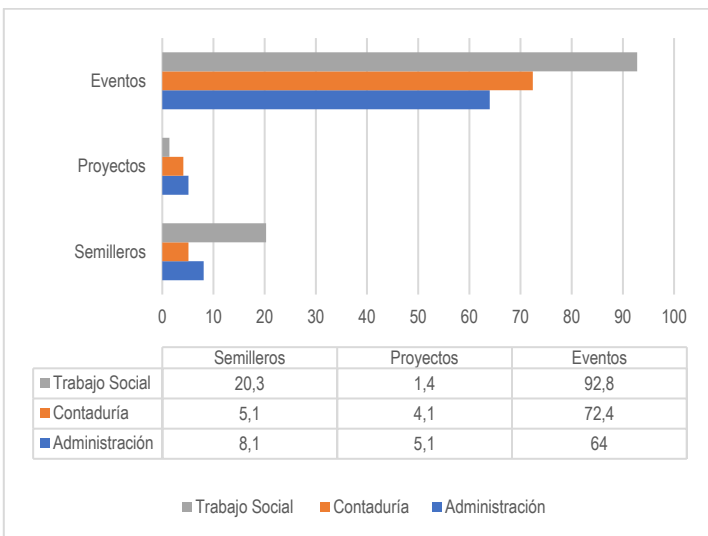
Respecto a proyectos de investigación y producción académica, el panorama es similar, la participación del estudiantado no pasa del 4% y

entre las razones en su gran mayoría afirman que desconocen la existencia de esas actividades y por ende no saben cómo vincularse a ellas.

La comunidad estudiantil encuestada reconoce en un 61% la producción académica del docente, asumiendo que el ejercicio de investigación es inherente a la labor de la enseñanza, y en algunas ocasiones el estudiantado tiene una participación desde un rol operativo ejecutando instrucciones como monitor o becario.

Así mismo, en cuanto a la participación en eventos académicos relacionados con la divulgación en actividades tales como foros, seminarios, congresos, encuentros y jornadas realizadas en la sede; hay un 97% que afirma haberse enterado, respecto a un 73% que logra asistir. Entre los estudiantes asistentes a los eventos académicos, un 90,5% participan como asistentes, un 4,5% como apoyo en logística y tan sólo un 5% como ponentes.

FIGURA 5 *Comparación de la participación por programas*



	Semilleros	Proyectos	Eventos
Trabajo Social	20,3	1,4	92,8
Contaduría	5,1	4,1	72,4
Administración	8,1	5,1	64

¿Durante su vinculación a la sede norte del Cauca ha participado en…?
Fuente: Elaboración propia

Al comparar la participación por programas, en trabajo social se identifica una participación en semilleros de un 20% con una diferencia considerable sobre los otros dos que no pasan del 8% de participación. En

proyectos de investigación y producción académica la participación está por debajo del 6%, siendo el estudiantado de administración quienes registran la mayor puntuación.

En contraste respecto a la participación de eventos académicos, los porcentajes están por encima del 60% en los programas, siendo de nuevo trabajo social el programa que reporta estudiantes con más del 90%. Aspecto que puede tener relación para el caso de trabajo social, dado que la malla curricular tiene un conjunto de asignaturas que conforman una línea de investigación que va desde tercero hasta décimo semestre.

En general se identifica una dificultad de acceso a las actividades de investigación que ofrece la sede bien sea porque se desconoce o porque no hay propuestas de parte de ellos. Lo que conlleva a pensar, acerca del lugar del docente para aportar a la integración de los estudiantes desde sus necesidades con las actividades investigativas.

Dando paso a la caracterización de las percepciones en clave de ideas con las que se describe la investigación, a través de la indagación de algunas tendencias que explican los sentidos, en más de la mitad de los estudiantes, un 54%, asocian la investigación con la "*generación de nuevos conocimientos"* y un 27,7% con la idea respecto a que *"investigar significa estudiar mucho un fenómeno o situación".*

En ese orden, se podría afirmar que parte del esquema perceptual que involucra asuntos relacionados con la cultura institucional, en los estudiantes hay unas ideas respecto a que la educación superior se llega con la expectativa de incorporar nuevos conocimientos, pero se distancia de la idea de contribuir a la generación de nuevos conocimientos, como consecuencia, la percepción de la investigación formativa desde el sentido que le otorgan, se aleja de sus estrategias de aprendizaje durante las trayectoria educativas..

Por lo tanto, la cultura de la investigación no es una opción para los estudiantes que complemente su formación profesional de manera voluntaria desde espacios extracurriculares. Quedando la idea que la investigación es un ejercicio académico, para un grupo reducido que no representa la comunidad universitaria, bien sea porque no refleja los intereses, ideas e intenciones.

De otro lado, Mc Dowell (como se citó en Rosales, 2015) plantea que las percepciones se involucran con las motivaciones, en tanto que los estudiantes al ser reconocidos como unos "agentes epistémicos" en interacción social, interpretan y construyen sus propios mapas conceptuales, los cuales en una experiencia perceptiva se ven influenciados por reacciones e impresiones, por que reflejan proyecciones e intenciones asociadas a los motivos.

En ese orden de ideas, hay una tendencia a identificar, como opciones más puntuadas, las motivaciones que están dirigidas a la formación y asuntos personales, aspecto que es importante a la hora de generar estrategias para la investigación, que impulse a la acción social.

***TABLA 1**: Comparación por programas de las motivaciones asociadas a la investigación*

	Valor de la Media				
¿A qué PROGRAMA ACADÉMICO pertenece?	Motivaciones personales	Motivación formación/ aprendizajes	Comunitaria/ territorial	Investigativa	Organizacional
Administración de Empresas	2,20	2,18	3,56	3,02	4,10
Contaduría Pública	2,43	2,02	3,43	2,90	4,27
Trabajo Social	2,13	2,24	2,69	3,28	4,69

Nota: Entre más bajo el valor de la media, mayor es la preferencia por la variable de motivación

Fuente: Elaboración propia

En el análisis por programas haciendo un ejercicio de jerarquización de las motivaciones, de acuerdo con el nivel de importancia que le otorgan los estudiantes, se evidenció que:

Para el caso de administración y contaduría, es similar, coinciden todas sus opciones, la primera opción corresponde con aspectos de formación, la segunda opción con aspectos personales, en tercer lugar, asuntos de innovación, en un cuarto lugar, asuntos comunitarios y finalmente organizacionales.

En Trabajo social su motivación inicial, es la referida a asuntos personales, seguida de la formación académica y en tercer lugar comunitaria, en cuarto lugar, innovación y en último lugar organizacional.

En este aspecto se hace explicito como el contexto de las organizaciones, específicamente de tipo empresarial no está ligada con los intereses investigativos de los estudiantes, para este caso sería importante cruzarlo con un análisis de la incidencia de la universidad y el impacto con el sector empresarial, teniendo en cuenta que en la región cuenta con un parque industrial compuesto por tres zonas francas[35].

Seguido a las motivaciones que impulsan la participación en los procesos de investigación, se explora las actividades relacionadas directamente con investigación, por las cuales los estudiantes les gustaría involucrarse en actividades relacionadas con trabajos de campo, tales como, un 84%, aplicación de técnicas y demás actividades de la fase de ejecución del proyecto 75%, como sus principales opciones.

Por consiguiente, los estudiantes están familiarizados con roles más operativos en los proyectos de investigación, además su conexión es mayor cuando están en sus contextos, interactuando con otras personas en realidades concretas; en contraste, hay menos preferencia para para optar como gestor de iniciativas de investigación que se logren concretar en experiencias y productos académicos.

Sin embargo, el estudiantado al momento de reflexionar respecto a la conexión de la investigación con la formación profesional que le ofrece el programa académico, en un porcentaje mayor a 90, está de acuerdo con la siguiente afirmación *"La investigación hace parte esencial del que-hacer profesional*", pero al ubicarse en un escenario de funciones relacionados con la acción disciplinar, desde el programa de administración de empresas, el nivel de importancia de las funciones están asociadas, a la creación, dirección y gestión empresarial; en contaduría pública al manejo adecuado y transparente de la información contable de organizaciones; y en trabajo social a generar procesos de empoderamiento en comunidades o poblaciones excluidas socialmente.

[35] La zona franca es el área geográfica delimitada dentro del territorio nacional, en donde se desarrollan actividades industriales de bienes y de servicios, o actividades comerciales, bajo una normatividad especial en materia tributaria, aduanera y de comercio exterior. Ministerio de Comercio, Industria y Turismo (MINCIT, 2021).

Como resultado final del análisis de este aspecto, se indaga, por el lugar de importancia que ubicaron los estudiantes a aquellas funciones asociadas a la investigación, las cuales fueron nombradas como *"generación de nuevos conocimientos en el campo disciplinar específico*", ante lo cual se evidencia que en trabajo social hay una mayor preferencia (2.22 valor de la media), seguida por contaduría pública (media 2,53) y en tercer lugar administración de empresas (con una media de 2,75).

5. CONCLUSIONES

En general la investigación formativa es transversal en los procesos pedagógicos, sin embargo, cuando se acerca a las percepciones de los estudiantes, las cuales dotan de sentido y se convierte en acciones a través de las estrategias de aprendizaje; se logra identificar una desarticulación de la investigación formativa con las trayectorias que se evidencian en la descripción que hacen de sus preferencias, motivaciones y acciones sociales integradas a sus trabajos académicos, dado que son aspectos que generan un aprendizaje previo que impulsa la escritura y el análisis, y por ende la gradualidad de la investigación formativa, sustentada en un escenario de enseñanza aprendizaje.

Este ejercicio exploratorio de conexión entre las estrategias de aprendizaje con las percepciones, induce a otros asuntos problemas propios de la investigación formativa relacionados con la enseñanza y las practicas pedagógicas desde otras orillas, como la de los docentes, quienes tienen un lugar en los procesos académicos de los estudiantes.

También como institución de educación superior, es importante cuestionarnos las razones asociadas al interés por involucrarse en procesos de investigación, que no se materializa en la participación. Desde este punto de vista se puede afirmar que en la sede Norte del Cauca está presente un ejercicio incipiente de la generación y divulgación de conocimiento, que requiere de un fortalecimiento de la cultura de la investigación.

Por lo tanto, la identificación de las tendencias de las estrategias de aprendizaje y las percepciones del estudiantado permiten reflexionar entorno la necesidad de involucrar la comunidad estudiantil a través de propuestas de productos orales y escritos, que reflejen las motivaciones

académicas y la conexión con su formación profesional. Además de articular las ofertas de las actividades extracurriculares con los propósitos de aprendizaje que reconoce un estudiante en las trayectorias académicas durante el desarrollo de las asignaturas.

Finalmente, este acercamiento exploratorio, pone en evidencia la investigación como una estrategia presente en el proceso de enseñanza aprendizaje de tipo vinculante, en la medida que involucra realidades asociadas a trayectorias de vida, académicas y de contextos económicos, políticos y socioculturales del estudiantado. Siendo sus repertorios de necesidades y recursos asociados a las condiciones locales de un país, herramientas que hacen posible el desarrollo de aprendizajes en la educación superior en Colombia.

6. REFERENCIAS

Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. Fascículos de CEIF, 1(1-10), 1-10.

Ausubel, D., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1983). Aprendizaje por descubrimiento.Id. Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo,

447-535.

Bourdieu (2011). Las estrategias de la Reproducción social. Siglo XXI Editores S.A.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2018), censo nacional de población y vivienda. Dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/grupos-etnicos/informacion-tecnica

Diáz Barriga, F. y Hernández, G. (2002) Estrategias docentes para un aprendizaje

significativo. Segunda edición McGraw-Hill

Elosúa, M y García E. (1993). Estrategias para enseñar y aprender a pensar. Procesos cognitivos. Universidad Complutense de Madrid. 1993. Ediciones Narcea, Cap. 1 A 4.

Guba E. & Lincoln I., Glasserfeld E. y Nussbaum J. (1998). Constructivismo; el paradigma, el aprendizaje, la enseñanza y el cambio conceptual. Universidad Santiago de Cali. Editorial Publioacod.

Ministerio de Comercio, Industria y Turismo (MINCIT, 2021), Zonas Francas. https://www.mincit.gov.co/kids/haciendo-tesoros-desarrollo-empresarial/zonas-francas

Ministerio de educación Nacional (MEN, 2022) - SNIES; DANE - Proyecciones de población con base en el Censo Nacional de Población y Vivienda (CNPV) 2018 ajustadas post Covid a partir de 2020. https://snies.mineducacion.gov.co/portal/Informes-e-indicadores/Resumen-indicadores-Educacion-Superior/

Monereo, C. (1990). Estrategias de aprendizaje en la Educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. Infancia y Aprendizaje. Universidad Autónoma de Barcelona. ISSN 0210-3702

Osses,S, y Jaramillo, S. (2008) Metacognicion: un camino para aprender a aprender Estudios Pedagógicos XXXIV, Nº 1: 187-197

Porlán, R. (1993). Constructivismo y Escuela: Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación. Díada Editorial.

Restrepo, B (2005). Conceptos y Aplicaciones de la Investigación Formativa, y

criterios para Evaluar la Investigación científica en sentido estricto.

http://atenea.epn.edu.ec/handle/25000/340

Rosales, J. (2015). Percepción y Experiencia. Episteme, 35(2), 21-36.

http://ve.scielo.org/pdf/epi/v35n2/art02.pdf

Ruiz, A y Nava, M (2012). Cuidadores: responsabilidades-obligaciones. Revista de enfermería neurológica. Vol. 11, No.3, p.163. http://www.medigraphic.com/enfermerianeurologica

Sabido, O. (2016). Cuerpos y sentido: Análisis sociológico de la percepción. Debate feminista, 51, 63 – 80.

Schunk, D. (2012). Teorías del aprendizaje. una perspectiva educativa Sexta edición Pearson Educación.

Universidad del Valle (2022). Rendición de cuentas de la Universidad Valle, Vigencia 2022. https://www.univalle.edu.co/rendicioncuentas2022

FUTUROS *BOOKTUBERS* EN LAS AULAS: DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS DE LOS ESTUDIANTES A TRAVÉS DE TIK TOK

ANA VIRGINIA RUBIO JORDÁN
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Con la llegada de la era digital el desarrollo de las sociedades ha ido en constante evolución tecnológica, modificando sus maneras de comunicar e informar y transformando, por tanto, las relaciones sociales. La irrupción de la literatura en red a principios de este siglo supuso una transformación en los canales de comunicación posibilitando nuevas vías de creación literaria y modificando las relaciones entre autor, lector y texto. Es por ello que la relación entre el lector y el texto literario se ha visto transformada por la intermediación de la red digital, que ha modificado no sólo la relación con el texto, sino también el propio texto (Cassany, 2012). Entre estas nuevas formas de lectura y escritura en red se encuentran los foros, los blogs, las redes sociales o la creación de espacios digitales dedicados en exclusiva al desarrollo de la lectoescritura. Estos escenarios digitales configuran una ecología letrada digital que modifica la recepción de la obra literaria y la forma en la que las personas interaccionan con estas (Torrego González et ál., 2021). Además, estos espacios permiten y promueven que los usuarios se conviertan en lectores activos y, al mismo tiempo, dispongan de la oportunidad de convertirse en productores de contenido y de crear una comunidad lectora y social donde comparten intereses y pasiones comunes (Falguera García y Selfa Sastre, 2021).

El universo *booktuber* es un fenómeno internacional que surgió en los países anglosajones y que llegó a los países de habla hispana en 2012 para extenderse por las redes sociales en 2013. Este fenómeno llegó a España de manera reciente y se ha establecido como una comunidad de conocimiento en red que comparte contenidos, intenciones y procesos de socialización alrededor del mundo de la literatura (Sorensen y Mara, 2014). Se entiende por *booktuber* a aquellas personas que presentan sus recomendaciones sobre libros en la plataforma de YouTube. Los *booktubers* publican sus opiniones a través de vídeos para "celebrar o discutir libros, generalmente ficciones dedicadas al público adolescente" (Sued, 2017, p. 100). Es a través de este tipo de plataformas donde comentan las obras que han resultado de su interés, explican cuáles son las obras que tienen intención de leer o aquellas que les gustaría que fueran traducidas. Asimismo, se plantean retos o desafíos relacionados con libros que deberán de superar. Además de realizar reseñas, son creadores de contenido y algunos también publican novelas.

Al principio, muchos *booktubers* iniciaron su actividad recomendando obras que les gustaban, que tenían en sus bibliotecas familiares o que habían cogido prestados de las bibliotecas municipales, pero, con el tiempo, las editoriales percibieron el impacto mediático que generaban con sus publicaciones y el marketing del que podían beneficiarse de forma gratuita y empezaron a contactar con ellos, a enviarles libros para que pudieran leerlos y promocionar sus novedades editoriales. La sensación generalizada era que a través de sus indicaciones y recomendaciones podían promover la lectura e incitar a los jóvenes a leer. En consecuencia, esta relación con las editoriales ha generado un movimiento interesante y controvertido en el consumo de literatura juvenil por parte de los jóvenes. Esto es debido a que los *booktubers* fomentan la lectura de libros comerciales, pero también de obras no tan comerciales utilizando un lenguaje cercano, lleno de códigos y neologismos sobreentendidos entre los jóvenes. Su motivación no es otra que la vocación de servir y la necesidad de ser útiles a los lectores. El único hecho diferenciador con el resto de jóvenes, es que los *booktubers* y sus seguidores también utilizan Goodreads, una red social de lectores (Tomasena, 2021).

Conviene destacar que el fomento de la lectura que llevan a cabo los *booktubers* se realiza fuera de los cauces de la educación formal por lo que se constituye como una herramienta de gran utilidad e interés para poder trabajar la literatura juvenil en las clases de Lengua Castellana y Literatura de la educación formal, especialmente en Secundaria. La competencia lectora es una de las piedras angulares del proceso formativo que transcurre durante la escolarización obligatoria, dado que la información textual es una de las principales vías a través de las cuales los estudiantes acceden al conocimiento. Por consiguiente, disponer de la habilidad de descifrar la información que se proporciona es una de las destrezas básicas que el sistema educativo debe proporcionar (Permatasari et ál., 2020).

La irrupción de los *booktubers* y sus recomendaciones literarias han marcado un antes y un después en la juventud española ya que gracias a su actividad mediática fomentan y motivan a los jóvenes a leer. A esto hay que añadirle la aparición de algunas plataformas como Wattap, una herramienta diseñada para fomentar el hábito lector y la escritura creativa y colaborativa entre los jóvenes. Wattpad representa una fusión entre la práctica de comunidades de lectoescritura y la lógica de las redes sociales, puesto que, paralelamente a la lectura y a la escritura como elementos fundamentales, destaca por la participación y la interacción entre los usuarios, construyendo así un espacio social de afinidad. Los *booktubers* con sus vídeos improvisados o bien editados, y su falta de academicismo, contribuyen a la conversación entre lectores. Comparten una lectura transaccional, concepto acuñado por Louise Michelle Rosenblatt, en el que se implican cuatro elementos: texto, contexto, tiempo y lector. En este sentido, según Rosenblatt (1978), el *booktuber* como lector aporta no solo procesos de pensamiento, sino también su emocionalidad.

Si observamos las estadísticas recogidas en el año 2022 por la Federación de Gremios de Editores de España en su Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España, nos dice que el 68,4% de la población española mayor de 14 años lee libros. Y de estos, el 64,8% lee libros por ocio en su tiempo libre. Sin embargo, también señala que a medida que aumenta la edad se reduce notablemente la proporción de

lectores frecuentes de libros en tiempo libre. Es decir, que los adolescentes tienden a leer menos por ocio según se van haciendo mayores.

A su vez, García Padrino (1998) describe que buena parte del profesorado de Educación Secundaria se queja de la falta de gusto literario en los jóvenes actuales o en su mala formación lectora. En consecuencia, los docentes consideran que no deben fundamentar la enseñanza de la lengua y la literatura en los textos de autores clásicos con valores tan alejados de la mentalidad de los jóvenes actuales por lo que han vuelto la vista hacia textos más actuales, más adecuados y cercanos a la realidad y a los intereses de la juventud de hoy. En este sentido, además de determinar qué recursos pueden ser de interés para el alumnado, también es esencial sumergir al sistema educativo en los fenómenos literarios existentes en la sociedad de la información, introduciendo en las aulas la narrativa digital (García Roca, 2021).

En consecuencia, la labor de los *booktubers* al fomentar el hábito de la lectura contribuye a la autonomía del pensamiento. El acto de leer no es un simple divertimento, sino que amplía las ideas propias y contribuye a construir otras nuevas. Por tanto, el lector es un agente activo en sociedad porque cuando un lector comprende lo que lee; le permite acercarse al mundo del significado de un autor y le ofrece nuevas perspectivas u opiniones sobre determinados aspectos (Solé, 1992).

Por su parte, García Padrino (1998) considera que los alumnos que acceden a la literatura deben hacerlo desde el dominio pleno de la lengua que requiere el fomento de unos hábitos intelectuales, estéticos y lingüísticos para los que hay que potenciar el desarrollo y la instrucción de cada individuo a través del conocimiento y del disfrute de las creaciones literarias (como receptores y como potenciales creadores). Las cualidades del profesorado deben ir acompañadas de una serie de actividades que promuevan la literatura, de una crítica exigente y rigurosa, y de investigaciones productivas que se centren en la relación de los jóvenes actuales con la literatura y la lectura.

2. OBJETIVOS

Nuestro objetivo principal es el desarrollo de un proyecto de innovación para poner en práctica en un aula de Lengua y Literatura de 4º de la ESO, donde se trabajará la competencia comunicativa a través de la realización por parte del alumnado de una reseña literaria por medio de la red social TikTok.

La elección de esta red social es debido a que es una red cercana para los estudiantes y porque a través de plataformas como TikTok se crean comunidades donde los fans comparten distintas opiniones, gustos e incluso algunos de ellos se animan a crear sus propios vídeos de reseñas literarias. Además, cuenta con una característica propia: es la favorita de los jóvenes de entre 19 y 24 años, quienes, además de usarla para el entretenimiento, la emplean como fuente principal de información. La plataforma está caracterizada por un gran número de informaciones diarias, un lenguaje neutro y una estructura textual que provoca que el consumo de videos breves, fugaces y con lenguaje coloquial suponga un reto mayor que con otras plataformas (Martínez Pérez y Carvajal Prieto, 2023).

El segundo objetivo de este trabajo es el de hacer de la literatura una disciplina más cercana a los estudiantes y que, de ese modo, puedan verla desde una nueva perspectiva que les facilite alejarse de listas de autores predeterminadas, así como de un aprendizaje memorístico. Está muy extendida la idea de que la literatura es una lista de autores y obras, nuestro propósito será demostrar que la literatura es mucho más que eso y que hay diversos modos de aprenderla. Estos objetivos generales darán lugar a otros específicos, como son:

- Demostrar la importancia del desarrollo y la transversalidad de la competencia comunicativa.
- Conocer la red social TikTok y su aplicación como herramienta didáctica en un aula de secundaria.

– Analizar el lugar de la reseña literaria en el currículo de secundaria y justificar la importancia y utilidad de este género periodístico.

3. METODOLOGÍA

En opinión de Alarcón Orozco et ál. (2018), es necesario cambiar la metodología tradicional por una que permita que el alumnado participe de manera activa en el proceso de aprendizaje y pueda así desarrollar sus capacidades. No solo eso, sino que la enseñanza debe estar orientada hacia un aprendizaje en grupo.

El método didáctico que hemos empleado en nuestra propuesta de innovación es el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), puesto que se trata de una metodología que ha ido ganando reconocimiento a lo largo de las últimas décadas. El ABP se centra en aprender a través de actividades interdisciplinares y transversales, adaptadas a las necesidades del estudiante e integradas en aspectos útiles de la vida real. Se trata de una herramienta fundamental para el desarrollo de las competencias clave. Los alumnos deben realizar un producto final, pero el aprendizaje se logra a lo largo de todo el proceso.

El proceso que se sigue para trabajar bajo la metodología del ABP es el siguiente:

1. Selección del tema y pregunta guía: En esta fase se hace más evidente la negociación entre el profesorado y el alumnado. El tema seleccionado debe tener relación con los contenidos curriculares previstos para el curso. Además, el proyecto seleccionado tiene que ser cercano a los alumnos y, por supuesto, los discentes deberían tener unos conocimientos previos sobre el tema.
2. Creación de los grupos: Seguidamente a la elección del tema, creamos los grupos. Las características principales de los grupos, creados bajo las directrices de la metodología del trabajo cooperativo, es que suelen ser heterogéneos, pequeños -no más de cinco alumnos por grupo-, y con roles.

3. Planificación e investigación: Esta fase puede llevarse a cabo de dos maneras diferentes; en primer lugar, el profesor puede dejar a elección del grupo la estructura de investigación que van a seguir, o bien, el profesor puede intervenir para crear esas bases principales del proyecto. Para la investigación, lo ideal es ofrecer a los alumnos alternativas como el uso de bibliotecas, análisis in situ y el uso de las TIC.
4. Aplicación y presentación de los resultados: Tras la realización del proyecto se consiguen unos resultados que deben ser aplicados y presentados. La presentación de los resultados variará en cada grupo y podrá realizarse tanto en el aula como fuera de ella. Si el problema al que se ha intentado dar solución es cercano a los alumnos, sería interesante aplicar la solución.
5. Evaluación: La evaluación del proyecto debe hacerse a lo largo de todo el proceso, lo recomendable es hacerlo a través de cuestionarios o rúbricas de evaluación. Con el ABP, los alumnos aprenderán a evaluar y a ser evaluados.

En este tipo de enfoque el papel protagonista lo tiene el alumno, mientras que el rol del profesor es guiar a sus alumnos durante el proceso. Se han podido demostrar sus numerosos beneficios a través de su utilización: aumento de la creatividad, del pensamiento crítico y del espíritu emprendedor y la mejora del clima de clase, entre otros. Por el contrario, entre sus desventajas, destacaríamos que la propuesta necesita de un diseño instruccional bien definido, además de que requiere tiempo y paciencia para estar abierto a ideas y opiniones diversas.

4. RESULTADOS

4.1. Contexto

Nuestra propuesta de innovación está diseñada para implantarla en un aula de 4º de la ESO. En este caso, se trataría de un centro público del municipio de Villaviciosa de Odón, situado al suroeste de la Comunidad de Madrid que cuenta con un total de 28.152 habitantes (INE, 2022). Antigua residencia de nobles con fines recreativos y cinegéticos, ha sido

hasta hace poco un típico pueblo dedicado a la agricultura; en la actualidad, la actividad se centra mayoritariamente en el sector servicios, y debe su rápida expansión a la llegada de muchos vecinos que residen en la localidad, pero trabajan en la capital y en los polígonos industriales de la zona sur.

El Instituto de Enseñanza Secundaria Calatalifa, único Centro Público de Enseñanzas Medias de Villaviciosa de Odón, se creó en el curso 89/90. A comienzos del curso 91/92 adoptó su denominación actual haciendo referencia al asentamiento árabe cuyas ruinas se conservan en el término municipal, a orillas del río Guadarrama. Los alumnos y alumnas proceden de Villaviciosa de Odón, pero existen también alumnos y alumnas de localidades próximas, como Brunete, Chapinería, Navas del Marqués, Boadilla del Monte, Villanueva de la Cañada, Sevilla la Nueva y Móstoles. Un porcentaje importante del alumnado procede de diversos centros privados de la zona, de los que han salido en general, por falta de rendimiento académico, mal comportamiento y por problemas económicos. Los alumnos de la localidad proceden socialmente de dos grupos principalmente: por un lado, familias que residen en el pueblo desde antiguo, con un nivel económico en general no muy alto, y por otro, familias que se han instalado recientemente, con profesiones liberales y cualificadas, de nivel medio-alto.

4.2. Destinatarios e implicados

Esta propuesta de innovación está pensada para ser realizada en el 4º curso de la ESO, por lo que los destinatarios serán alumnos de entre 14 y 15 años, aproximadamente. Hemos escogido esta etapa porque se trata de un momento muy importante en cuanto a su desarrollo personal. Es crucial que desde la asignatura de Lengua y Literatura Castellana podamos formarlos de manera que resulten competentes comunicativamente, ya que tendrán que enfrentarse a nuevas dificultades a partir de esta etapa.

En cuanto a otros implicados que pueden participar en el desarrollo de esta propuesta educativa de innovación, en primer lugar, tenemos al equipo docente a cargo de la asignatura. Como las reseñas literarias realizadas se subirán al perfil de TikTok, será necesario informar a la

Asociación de Madres y Padres del centro, para que estén al tanto sobre el proyecto y puedan involucrarse en el mismo. En contra de opiniones negativas del papel que ejerce las redes sociales, en el ámbito de la lectura se han convertido en buenas aliadas y en herramientas de gran fuerza para despertar el gusto por los libros (Lorente Arroyo, 2018).

4.3. Planificación de la propuesta

4.3.1. Fases y actividades

Antes del inicio de cualquier fase, es imprescindible que el docente haya elaborado los grupos en los que los estudiantes tendrán que trabajar, preferiblemente formados por tres o cuatro integrantes. Los grupos deben ser, en la medida de lo posible, heterogéneos. Y es por ello que nos hemos decantado por el Aprendizaje Basado en Proyectos. Se trata de una metodología innovadora a través de la cual se aprende a aprender, sobre todo mediante la interacción y la investigación autónoma. Hemos optado por diseñar varias actividades para que los alumnos trabajen en equipo. Así, los alumnos realizarán distintos proyectos a través de la interacción entre iguales e irán adoptando diversos conocimientos de manera progresiva.

Primera fase

El primer paso de la metodología del ABP supone retar a los estudiantes con una pregunta inicial, de manera que motivemos a los alumnos. En este caso, el docente les planteará a los estudiantes la siguiente pregunta: ¿Cómo podemos motivar a los alumnos de este centro a leer? Para comenzar con la primera actividad, el docente preguntará a los alumnos sobre sus opiniones acerca de los hábitos de lectura entre los jóvenes para así comenzar un pequeño debate oral en clase. Con la puesta en práctica de un debate-coloquio se atienden también aspectos relacionados con el desarrollo personal y emocional del alumnado, tanto a nivel individual como grupal, por ejemplo, trabajar el miedo escénico que puede provocar el hablar en público, la autoconfianza, al expresar opiniones personales y las habilidades sociales, como son asertividad, la

escucha activa y la empatía, así como el aprender a valorar y contraargumentar opiniones distintas a la propia.

A continuación, introducimos a los alumnos en los tipos de géneros periodísticos existentes. Tras haber explicado brevemente los distintos tipos, nos centraremos sobre todo en el género de opinión y, en concreto, en la crítica literaria. A través de la investigación autónoma, se anima a los alumnos a contrastar distintas reseñas literarias en diversas webs, para después formar una estructura general que compartan todas.

Objetivos didácticos de esta fase:

- Fomentar la comunicación en la clase a través del debate.
- Dar a conocer a los estudiantes el desarrollo del proyecto y su importancia.
- Introducir a los alumnos en los géneros periodísticos existentes y, en concreto, en los géneros de opinión.

Segunda fase

En esta etapa la clase se trasladará a la biblioteca del centro, donde cada alumno se dedicará a leer el libro que ha escogido para realizar la reseña literaria. La lectura de los libros es libre. No obstante, el profesor facilitará un listado provisional de obras para aquellos estudiantes que no se decidan por una obra en concreto. En términos generales, la literatura juvenil, el género de fantasía y los bestsellers son los que más número de vídeos, fotografías y comentarios genera dentro de la comunidad *Booktube*. Por lo que se refiere a las lecturas que eligen los jóvenes y cómo las eligen, Ruiz Huici (2012) considera que las apetencias lectoras de los jóvenes dibujan un circuito lector ajeno al de las instancias educativas. Este autor lamenta que no se preste demasiada atención a este aspecto, especialmente desde las propias instituciones educativas, anquilosadas a una oferta de lecturas de corte academicista, alejadas de las lecturas que gustan en el circuito de lectura espontánea. Cree que los lectores jóvenes leen un libro determinado fundamentalmente porque a alguien de su propio círculo social (compañero o amigo) se lo

recomendó. Por lo tanto, el criterio que prima por encima de cualquier otro para que un joven lea un libro es la opinión de un amigo.

Como hemos señalado, es en esta fase donde los alumnos deberán realizar una reseña literaria. Tras haber leído el libro escogido, deberán realizar un guion escrito de la reseña para después pasar a la grabación. Para finalizar, los estudiantes deberán editar el video de su reseña. En cuanto a la decisión de que los estudiantes creen sus propias reseñas literarias, es debido a que la reseña pertenece al género periodístico de la crítica literaria, la cual permite desarrollar competencias cruciales para los estudiantes de secundaria, como son la competencia oral, escrita, literaria y digital.

Cabe señalar además que, de las cuatro destrezas lingüísticas, la oralidad es la que menos se trabaja en el aula, excepto cuando se hace una lectura en voz alta (Sánchez Ortiz y Brito Guerra, 2015). Muchas veces los profesores no trabajan la expresión oral con los alumnos por falta de tiempo. Sin embargo, hay que diferenciar entre las situaciones en las que usamos el registro coloquial, que se identifica con la lengua que aprendemos desde que somos niños, y el registro más formal, que sí necesita instrucción (Casanova y Roldán, 2016).

Objetivos didácticos de esta fase:

- Fomentar el gusto por la lectura.
- Desarrollar una lectura autónoma respetando las reglas de convivencia.
- Desarrollar la expresión escrita y oral: es decir, la valoración de la obra y la entonación.
- Desarrollar la competencia digital, esto es, la edición de vídeos.

Tercera fase

En esta fase se llevará a cabo el objetivo terminante de la metodología del ABP, que es la difusión del producto final. En el auditorio del centro se hará un visionado de algunas o de todas las reseñas literarias realizadas por los estudiantes. En este sentido, es importante atender a detalles como la duración de cada vídeo, puesto que la razón del éxito de TikTok

es la inclusión de vídeos cortos, a pesar de haber permitido ampliar su duración en el último año.

Objetivos didácticos de esta fase:

- Leer de manera autónoma textos de diversos autores y autoras ajustados a sus gustos e intereses.
- Compartir la experiencia de lectura, en soportes diversos, participando en comunidades lectoras en el ámbito escolar.
- Revisar y mejorar los textos propios y ajenos y subsanar algunos problemas de comprensión lectora.
- Utilizar la red social TikTok como herramienta educativa y como un modo de fomentar la lectura entre los alumnos a través de la compartición de sus reseñas.

En base a la investigación llevada a cabo por Rovira-Collado (2017), quien realizó un análisis con casi veinte *booktubers* (alumnos de la Universidad de Alicante), podemos elaborar nuestra propia ficha (Tabla 1) sobre cómo debe ser trabajada la grabación de una videoreseña literaria en las aulas de Secundaria para ser difundida en la red social TikTok:

TABLA 1. *Ficha para la elaboración de videoreseñas literarias*

	Videoreseña literaria en TikTok
Género	Reseña literaria audiovisual
Duración	Entre 5 y 7 minutos
Agrupación	Grupos de 3-4 integrantes
Guion	Necesidad de un guion para ser leído
Relevancia	Importancia de la entonación y del sentimiento
Formato	Representación oral de la reseña
Técnica	Audio de calidad siempre que sea posible
Tipo de obra	Obra literaria acorde a un nivel de 4º de ESO

Fuente: elaboración propia

4.3.2. Recursos

Los recursos empleados durante el desarrollo de las distintas fases de la propuesta son sencillos de utilizar para la mayor parte de los estudiantes.

En primer lugar, será necesario que los alumnos tengan ordenadores y móviles para realizar ciertas actividades en clase, ya que utilizaremos varios recursos en línea. Todos los recursos serán de libre acceso y fáciles de manejar. Por otro lado, para la realización de los distintos proyectos en equipo, utilizaremos el aula de clase, aunque para el taller de lectura acudiremos a un lugar más espacioso como puede ser la biblioteca del centro o el salón de actos.

Para que los alumnos puedan observar las pautas para realizar las distintas actividades, resulta de utilidad Google Classroom y Google Sites. Los estudiantes podrán compartir sus documentos en Google Drive y realizar trabajos conjuntos en aplicaciones como Diigo, Canva o Bubbl.us. Para grabar la reseña literaria podrán emplear el móvil o una cámara, y para editar y subir los vídeos podrán utilizar Kizoa o el propio editor de TikTok. En el caso de decidir grabar el debate inicial planteado por el profesor se necesitarán recursos técnicos y el material correspondiente (cámara, focos y micrófonos).

De todos modos, consideramos que no es recomendable grabar las primeras experiencias, puesto que puede suponer un grado extra de tensión para los alumnos y añadir artificiosidad en sus expresiones al saber que están siendo grabados. Sin embargo, sí que nos parece beneficioso el hacerlo cuando la práctica se ha convertido en un proyecto de centro, con finalidades evaluativas, y con el fin de servir como ejemplo a los nuevos alumnos. A su vez, puede utilizarse también como material para revisión con la finalidad de mejorar la experiencia en sus diversos aspectos.

4.3.3. Evaluación

La evaluación no será final puesto que no tendrá en cuenta únicamente el producto final del proyecto, sino que se valorará todo el proceso, por lo tanto, se tratará de una evaluación continua. De este modo, los alumnos podrán observar su desarrollo durante el transcurso de las distintas actividades, para saber si pueden mejorar en algún aspecto o si están trabajando de forma correcta. El docente debe registrar el seguimiento de cada alumno diariamente teniendo en cuenta aspectos como: la participación, la actitud en clase, o el interés. Es recomendable la herramienta

Classdojo, la cual permite hacer un seguimiento individualizado y detallado cada día.

En cuanto a la evaluación colectiva, proponemos también la elaboración de una rúbrica de autoevaluación y coevaluación que permita a los alumnos evaluar su propia experiencia y la de sus compañeros, así como una evaluación general de la experiencia. Esta rúbrica, junto a la hoja de control, facilitarán al equipo docente coordinador del debate-coloquio valorar la experiencia y sistematizar los resultados con el fin de poder instaurarla en el centro como actividad habitual y que incluso pueda formar parte de un proyecto docente de centro, con la aplicación de todas las mejoras, adaptaciones y correcciones necesarias, que serán fruto de la propia experiencia docente y de las opiniones y vivencias de los alumnos implicados.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Actualmente, nos encontramos ante nuevas generaciones de jóvenes que no entienden la educación como en tiempos pasados y, por ese motivo, los docentes deben reformular algunos planteamientos didácticos que se han quedado obsoletos, y también a la hora de educarles, no solo en torno a los contenidos de nuestra materia, sino también inculcando en ellos valores necesarios para la convivencia social. En este sentido, con el objetivo de alcanzar una educación plena e integral, se deben completar los contenidos del currículo de Lengua Castellana y Literatura con temas como la igualdad o el respeto.

La importancia de la lectura es indiscutible, así como su relación con la adquisición de valores, conocimientos y habilidades transferibles a otros ámbitos de la vida. Sin embargo, el modo en que debe desarrollarse la competencia lectora ha suscitado un intenso debate en la literatura científica debido a la existencia de diferentes métodos y recursos a través de los cuales fomentar en el alumnado la expansión de la destreza para interaccionar con información textual, procesarla e integrarla.

Apoyándonos en Fernández Herrero (2010) y partiendo de la idea de que la educación ha de ser integral, es decir, que debe atender todos los ámbitos de la persona (en su doble faceta individual y social), la

implementación de este tipo de trabajos basados en la oralidad abordan un aspecto clave para el desarrollo de la competencia social y ciudadana: la competencia comunicativa, entendida como promotora de la convivencia en las sociedades democráticas, plurales y multiculturales, como medio para resolver los conflictos interpersonales y de posibilidad de participación ciudadana.

Los *booktokers* crean contenido ameno e interactivo, algo que suele exigir la sociedad actual. Más allá de sus valoraciones personales sobre lo que representan como creadores de opinión, la lectura y la escritura son transmisores del conocimiento. Compartir sus reseñas literarias y consideraciones son la expresión de un proceso de reflexión del que no se pueden dejar al margen los valores, la cultura y la ética de una sociedad en un momento determinado.

Por otro lado, el empleo de los géneros periodísticos y los medios de comunicación resultan una buena alternativa de enseñanza puesto que sirven para diseñar actividades más dinámicas para los alumnos. Nuestra propuesta se ha basado en la realización de reseñas literarias, un género periodístico muy viable en el aula, pero poco investigado. Hemos apostado por la reseña en formato audiovisual, fomentando de ese modo la competencia digital, al ver la popularidad que ha obtenido la compartición de lecturas en TikTok. En consecuencia, el hecho de emplear unos contenidos que suelen ser dedicados para trabajar otras competencias es una alternativa innovadora que mejora el interés de los estudiantes por esa competencia.

En definitiva, hemos observado la necesidad de la mejora de la expresión oral en el aula, por lo que la premisa principal de nuestro proyecto ha sido incrementar la calidad de la competencia comunicativa. Llevar a cabo su desarrollo en el aula es una tarea muy ambiciosa pero necesaria. Aun así, debemos reconocer que uno de los puntos débiles de esta propuesta es que no se ha podido poner en práctica y puede resultar un tanto utópica, al no tener resultados reales que constatar para mostrar su efectividad.

El hecho de cambiar la metodología tradicional por una innovadora puede no ser de agrado para todos los docentes por el esfuerzo que

conlleva. Sin embargo, nuestra propuesta se ha centrado en el aprendizaje sobre la reseña literaria a través de distintas actividades, y tal vez resultaría más adecuado plantearla como una unidad didáctica, abarcando los contenidos de una manera diferente, como, por ejemplo, la intención propagandística de la reseña. Por lo tanto, damos lugar a la necesidad de realizar futuros trabajos a partir de nuestra línea de investigación, sobre todo, a la creación de nuevas propuestas pedagógicas innovadoras, tal vez apostando por otras metodologías existentes como el Aprendizaje Basado en Problemas, la gamificación o la pedagogía inversa.

6. REFERENCIAS

Alarcón Orozco, E., Sepúlveda Ruiz, P., y Madrid Vivar, D. (2018). Qué es y qué no es aprendizaje cooperativo. ENSAYOS, Revista de la facultad de Educación de Albacete, 33 (1), 205-220.

Casanova S., R., y Roldán V., Y. (2016). Alcance sobre la didáctica de la expresión oral y escrita en el aula de enseñanza media. Estudios pedagógicos (Valdivia), 42, 41-55. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000300005

Cassany, D. (2012). En línea. Leer y escribir en la red. Anagrama

Falguera García, E., y Selfa Sastre, M. (2021). Poesía en red: lectura y escritura en Wattpad. Ocnos. Revista de estudios sobre lectura, 20 (3). https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.3.2431

Federación del Gremio de Editores de España. (2022). Hábitos de lectura y compra de libros en España. Federación de Gremio de Editores de España https://bit.ly/44ynccZ

Fernández Herrero, B. (2010). La competencia comunicativa como base del desarrollo de la competencia social y ciudadana en el aula. Actualidades Investigativas en Educación, 10 (2), 1-24. https://bit.ly/3YXOtVd

García Roca, A. (2021). Escritura creativa en Wattpad: análisis de usuarios y posibilidades de formación. Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport, 39 (2), 35-42. https://doi.org/10.51698/aloma.2021.39.2.35-42

García Padrino, J. (1998). Vuelve la polémica: ¿existe la literatura... juvenil? Revista Interuniversitaria para la Formación del Profesorado, 31, 101-110. https://bit.ly/3spbGmM

Lorente Arroyo, M.ª (2018). Pedagogía del aburrimiento. Cuadernos de pedagogía, 491, 74-80

Martínez Pérez, M., y Carvajal Prieto, M. (2023). Periodismo en TikTok: estudio comparativo de los casos de El Mundo, Cadena SER, Maldito Bulo, Ac2ality y Freeda Media. SIGNUM: Revista Internacional De Investigación En Eventos, Protocolo Y Relaciones Institucionales, 2 (1). https://bit.ly/3L2n8Ls

Permatasari, I., Wijayanto, A., y Kristina, D. (2020). Extensive Reading on Wattpad and Its Benefits to Students' English Skills: Students' Perceptions. ELS Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities, 3 (4), 518-530. https://doi.org/10.34050/elsjish.v3i4.11714

Rosenblatt, L. M. (1978). The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work. Southern Illinois University Press

Rovira Collado, J. (2017). Booktrailer y Booktuber como herramientas LIJ 2.0 para el desarrollo del hábito lector. Investigaciones sobre lectura, 7, 55-72. Universidad de Alicante

Ruiz Huici, F. J. (2012). La identidad del lector joven. En S. Reis da Silva y B. M.ª Rodríguez Rodríguez (Eds.), Literatura Infantil y Juvenil e Identidades / Literatura para a Infância e Juventude e Identidades (pp. 527-535). Universidade do Minho

Sánchez Ortiz, J. M., y Brito Guerra, N. E. (2015). Desarrollo de competencias comunicativas mediante la lectura crítica, escritura creativa y expresión oral. Encuentros, 13 (2), 117-141.

Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. Graó/ICE

Sorensen, K. y Mara, A. (2014). BookTubers as a Networked Knowledge Community. En L. Marohang y B. Gurung, Emerging Pedagogies in the Networked Knowledge Society: Practices Integrating Social Media and Globalization. IGI Global.

Sued, G. (2017). Formas distantes de ver youtube: una exploración por la comunidad booktube. Virtualis, 7 (14), 90-112.

Tomasena, J. M. (2021). ¿Quiénes son los bookTubers? Características de los video-blogueros literarios en lengua española. Ocnos, Revista de estudios sobre lectura, 20 (2), 43-55. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.2.2466

Torrego González, A., Vázquez-Calvo, B., y García-Marín, D. (2021). El fandom de Blue Jeans: lectura y socialización literaria en línea. Ocnos, Revista de estudios sobre lectura, 20 (1), 65-81. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.1.2459

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA UTILIZACIÓN DEL VIDEOJUEGO SIMCITY BUILDIT EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

ALICIA GONZÁLEZ-MARÍN
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

Existe un cuerpo de literatura que respalda el uso del videojuego en el aula como herramienta de aprendizaje. Sin embargo, las experiencias o casos de estudio sobre el videojuego en el ámbito académico a menudo no ofrecen la secuenciación de actividades o pautas a seguir para una correcta utilización del videojuego. Para hacer frente a esta falta de guías en el uso del videojuego con fines educativos en Educación Secundaria, este trabajo explora pautas para el empleo de un videojuego de simulación y construcción de ciudades, como es SimCity BuildIt, en el contexto de la asignatura de Geografía de Educación Secundaria Obligatoria. Los videojuegos de construcción de ciudades son útiles para el estudio de las relaciones campo-ciudad y el desarrollo urbano, además de promover habilidades de gestión económica, concienciación con el medio ambiente, fomentar el pensamiento crítico y ayudar a comprender y aplicar conceptos geográficos relacionados con la ciudad.

El interés educativo de esta innovación reside en utilizar un medio de aprendizaje que en principio se encuentra destinado a un disfrute lúdico para el estudio y análisis crítico de conceptos y procesos geográficos, económicos, sociales e históricos.

Uno de los principales inconvenientes que se plantea a la hora de utilizar el videojuego comercial frente a un videojuego educativo es su adecuación al plan de estudio. Según Becker & Gopin (2016), estos son los

elementos claves a la hora de plantear una intervención en el aula guiada con videojuegos:

- Objetivo principal. El videojuego debe de estar alineado con los objetivos educativos que se persiguen.
- Vínculos curriculares. Tiene que existir un vínculo en cuanto a temática entre el videojuego y las actividades que se plantean en cada programación didáctica.
- Evaluación: Se tiene que establecer una forma clara de relacionar la evaluación de las actividades previstas en el videojuego con la evaluación de los objetivos planteados en la programación. Además, los alumnos deben de conocer cómo se les va a evaluar.
- Apoyo a los profesores: Se debe de desarrollar mecanismos para orientar a los profesores en la utilización del videojuego ya sea a través de guías o actividades sugeridas.

Siguiendo estas premisas, esta propuesta de intervención en torno a la asignatura de Ciencias Sociales de 3º ESO persigue la adquisición de contenidos y competencias de la asignatura de Geografía con apoyo en el videojuego citado.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO PRINCIPAL

- Desarrollar una propuesta de intervención didáctica con el uso del videojuego comercial SimCity BuildIt para la enseñanza de la Geografía en Educación Secundaria Obligatoria.

2.2. OBJETIVO SECUNDARIO

- Identificar y analizar los elementos y procesos geográficos presentes en el videojuego.
- Incorporar competencias y contenidos del curriculum de ESO mediante el uso del videojuego en el aula.

– Desarrollar la competencia digital de los alumnos a través de la actividad.

3. METODOLOGÍA

Para el desarrollo de esta propuesta didáctica se ha realizado un análisis exhaustivo del videojuego mediante la experimentación, avanzando en las distintas fases del videojuego y analizando los elementos y procesos geográficos presentes.

Una vez conocidos estos elementos y clasificar cuales pueden ser utilizados en el contexto de la asignatura, se han seleccionado e incorporado dos objetivos que forman parte del área de las Ciencias Sociales para la Educación Secundaria Obligatoria que vertebrarán la propuesta didáctica:

Objetivo 1. Conceptualizar la sociedad como un sistema complejo analizando las interacciones entre los diversos elementos de la actividad humana (político, económico, social y cultural), valorando, a través del estudio de problemáticas actuales relevantes, la naturaleza multifactorial de los hechos históricos y como estos contribuyen a la creación de las identidades colectivas e individuales y al rol que desempeñan en ellas hombres y mujeres.

Objetivo 15. Realizar estudios de caso y trabajos de investigación de manera individual o en grupo, sobre problemáticas destacadas del mundo actual, de la evolución histórica de las formaciones sociales humanas y de las características y retos más relevantes del medio natural tanto andaluz como del resto del mundo, por medio de la recopilación de información de diversa naturaleza, verbal, gráfica, icónica, estadística, cartográfica procedente de pluralidad de fuentes, que luego ha de ser organizada, editada y presentada por medio de las tic comunicación y siguiendo las normas básicas de trabajo e investigación de las ciencias sociales.

Se han escogido estos dos objetivos ya que el primero de ellos engloba la mayor parte de los contenidos que pueden ser aplicados a la Geografía, entendida como relación entre las actividades humanas y el medio.

El segundo de los objetivos seleccionados, correspondiente con el objetivo 15 de la materia, versa sobre la introducción de un medio de Tecnología de la Información para la realización de estudios de casos y trabajos de investigación. Además, también se ha incluido el manejo de distintas fuentes para la investigación por parte del alumnado.

Adicionalmente, se han analizado los contenidos del curriculum que tienen relación con el videojuego SimCity, primero para señalar el amplio espectro de temáticas que puede reforzar y segundo para seleccionar las más relevantes en la propuesta de intervención.

Por último, se ha diseñado la propuesta de intervención en torno a distintas sesiones de trabajo.

4. RESULTADOS

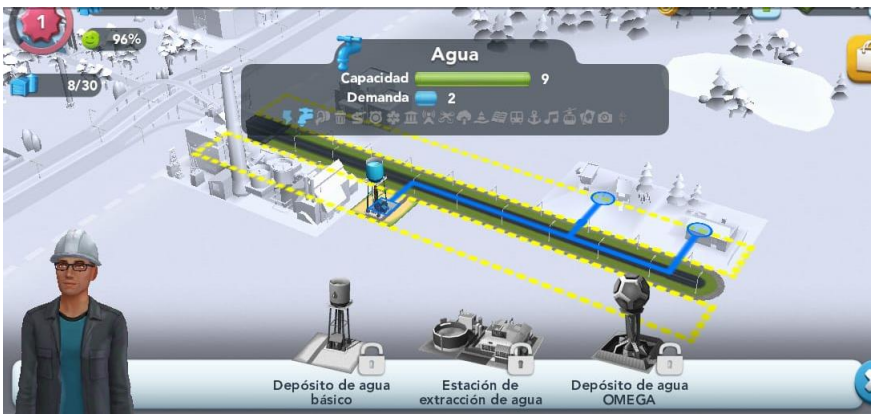
4.1. ELEMENTOS Y PROCESOS GEOGRÁFICOS PRESENTES EN EL VIDEOJUEGO

En este primer apartado se identifican y analizan los elementos y procesos geográficos presentes en el videojuego SimCity BuildIt. Se han agrupado en las siguientes temáticas:

- Recursos Territoriales. Los recursos territoriales son los principales elementos presentes en el videojuego. Al iniciar una partida el jugador dispone de una parcela de terreno para desarrollar sus actividades. En cada uno de estos territorios base se dispone de una serie de recursos, entre los que se encuentran masas de agua, zonas forestales y agrícolas, metales fósiles o minerales. Estos recursos serán fundamentales para el posterior desarrollo de la ciudad. De igual forma que en la realidad, los recursos territoriales son gestionados a través de infraestructuras. En el desarrollo de la ciudad resulta fundamental la fabricación de materiales constructivos, que permitirá la instalación y mejora de nuevos edificios. En la figura 1 se ejemplifica la construcción de la red de abastecimiento de agua y alcantarillado, en función de la demanda y la capacidad de la infraestructura. Existen otros servicios esenciales como la

electricidad, los residuos o las aguas residuales que tienen un impacto en la calidad del territorio en función de su gestión y de la distancia entre estos y las zonas residenciales.

FIGURA 1. *Diseño de la red de alcantarillado y suministro de agua*



Fuente: Captura realizada del videojuego Simcity BuildIt

– Desarrollo de ciudades. El crecimiento de las ciudades en SimCity BuildIt es uno de los objetivos principales del videojuego. A través de la construcción de edificios, carreteras y servicios básicos y especializados la ciudad va adquiriendo mayor entidad y población. Los edificios se dividen en residenciales, comerciales e industriales, con la posibilidad de ubicar sectores productivos o habitacionales. Con el crecimiento de la ciudad las actividades y necesidades se van complejizando. Existen una serie de indicadores como el desempleo, falta de suministros y de actividades de ocio, congestión del tráfico, riesgo de incendio o polución que deben de ser controlados para avanzar en el desarrollo de la ciudad. El videojuego ofrece las posibles soluciones a estos problemas y será el alumno el que valore que opción es más acertada dependiendo del tipo de ciudad que quiera gestionar. En las figuras 2 y 3 podemos observar los distintos niveles de desarrollo de una ciudad. Al inicio del juego la ciudad es pequeña, no tiene grandes edificaciones, mientras que en una etapa más avanzada encontramos distintas

tipologías de edificios y funcionalidades. Las infraestructuras y carreteras también deben de evolucionar a la vez que lo hace el resto de los componentes de la ciudad, para evitar por ejemplo problemas de congestión del tráfico.

FIGURA 2. *Vista de una ciudad en construcción.*

Fuente: Captura realizada del videojuego Simcity BuildIt

FIGURA 3. *Vista de una ciudad desarrollada con sector de viviendas*

Fuente: Captura realizada del videojuego Simcity BuildIt

– Finanzas. En la gestión de la ciudad habrá que tener en cuenta las finanzas, el presupuesto disponible a través de los ingresos (impuestos) y los gastos (provisión de suministros y servicios).

Además de ello, habrá que lidiar con fenómenos como el comercio global, los componentes del sistema económico, el capital o la mano de obra. En la figura 4 aparece explicado las formas de ganar dinero del juego "simoleones". Si la presión fiscal es muy alta, los ciudadanos estarán descontentos y la población puede llegar a descender, mientras que, si bajamos los impuestos, se creará un déficit en la hacienda pública que afectará a la calidad de los servicios públicos. Por tanto, el jugador debe de encontrar un equilibrio que le permita gestionar la ciudad sin caer en el déficit público.

FIGURA 4. *Explicación sobre la obtención de dinero del juego*

Fuente: Captura realizada del videojuego Simcity BuildIt.

– Medio ambiente y sostenibilidad. Existen distintas formas de explotar los recursos territoriales en el videojuego, lo que influirá en el tipo de políticas medioambientales. Se puede optar por gestionar una ciudad sostenible energéticamente o una basada en la explotación de recursos fósiles. En la figura 5 se aprecia la infraestructura de producción de energía eólica, considerada una fuente de energía limpia, mientras que la instalación de otro tipo de energías no renovable implica el surgimiento de áreas contaminadas. Del mismo modo, apostar por equipamientos sostenibles reporta beneficios a la comunidad.

En la figura 6 se muestra el área de servicio de un parque público, que repercute en el aumento de la población de su entorno y en la felicidad de los habitantes.

FIGURA 5. *Infraestructura de energía eólica*

Fuente: Captura realizada del videojuego Simcity BuildIt

FIGURA 6. *Área de servicio de un parque urbano*

Fuente: Captura realizada del videojuego Simcity BuildIt

4.2. CONTENIDOS Y COMPETENCIAS A ALCANZAR

A continuación, se detallan los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se pretenden alcanzar con esta intervención. En cuanto a los contenidos conceptuales, que se refiere a los hechos y datos, lo que comúnmente se conoce como el "saber de la educación", se abordan conceptos y procesos teóricos, como los sectores económicos o el concepto de sostenibilidad. Estos conocimientos se desarrollarán tanto en las clases magistrales como en la identificación a través del videojuego.

Con contenidos procedimentales nos referimos a las habilidades, estrategias o técnicas que los alumnos pueden desarrollar, el "saber hacer". Los alumnos desarrollarán habilidades de manejo de recursos electrónicos y técnicas de búsqueda de información, pero además con este videojuego, al igual que con otros con su misma naturaleza, serán capaces de identificar procesos de causa-consecuencia y aumentar su pensamiento crítico (Pappas et al., 2020).

Contenidos actitudinales, incluyen los valores y normas de conducta, en este se estimula las capacidades y habilidades de los alumnos, ya que a la vez que realizan una actividad que se considera lúdica, están construyendo un conocimiento significativo. Adquieren la capacidad de sacar partido a actividades que en principio no tienen una componente académica. Además, serán capaces de desarrollar el espíritu crítico.

En cuanto a la evaluación, no se ha encontrado información suficiente para conocer el peso que esta actividad puede tener dentro de la evaluación de una asignatura. Por ello y ya que cada contexto de centro es distinto, no se hace mención a un porcentaje explícito dentro de la asignatura, que deberá ser considerado por el profesorado en función de su contexto. Lo que si se ha establecido han sido porcentajes de evaluación dentro de los apartados de la actividad. El formato de entrega al profesor será un cuaderno de actividades con una entrada por cada sesión. Se tendrán en cuenta tanto lo recogido de manera individual por cada alumno como la puesta en común del grupo.

4.3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

Pese a que se han analizado una serie de videojuegos con amplio potencial geográfico antes de seleccionar SimCity BuildIt, han existido limitaciones en el uso de otros ya que la mayor parte de videojuegos no están recomendados para las edades de los alumnos de Educación Secundaria. Desde la perspectiva pedagógica y ética no se puede trabajar en el aula con un producto que no está diseñado para la edad de los alumnos, aunque estos en el ámbito privado lo utilicen ampliamente y les genere mayor motivación. El siguiente motivo es la complejidad para el diseño de actividades con otros videojuegos comerciales. Frente a la dificultad para avanzar en la historia de algunos videojuegos, SimCity ofrece amplias posibilidades de personalización sin necesidad de programar o dedicar demasiadas horas a la configuración de la partida. En un periodo de 2-3 horas el videojuego ofrece diversas oportunidades de aprendizaje a través de los contenidos que se han detallado en el primer apartado de resultados.

Si bien es cierto que la franquicia SimCity ha sido ampliamente estudiada para su aplicación a situaciones de aprendizaje (Gaber, 2007; Minnery, & Searle, 2014; Kim & Shin, 2016), estas experiencias han estado diseñadas en ordenador, por lo que el uso de SimCity BuildIt en plataforma móvil o tablet en el entorno escolar es una práctica novedosa. Además, se trata de un producto gratuito, lo que evita desequilibrios económicos entre alumnos.

Adicionalmente, esta propuesta de intervención puede ser aplicada a contextos bilingües, ya que el videojuego puede configurarse en distintas lenguas. Además, se ha comprobado que los videojuegos son especialmente útiles cuando el vocabulario utilizado se centra en actividades cotidianas (Becker & Gopin, 2016).

4.3.1. Secuencia de actividades

La propuesta se realizará en seis sesiones, con una secuencia de actividades por sesión. La duración prevista es de una hora cada sesión (seis horas), pudiéndose incrementar en función de la consecución de objetivos de los alumnos. Previamente a la realización de estas actividades

han debido de trabajarse los contenidos correspondientes al temario. Por ello, se recomienda que la actividad se realice como repaso de varias unidades didácticas y en todo caso como introducción de las siguientes. Ello se debe a que los alumnos tienen que desarrollar una base de conocimiento sólida sobre la que poder trabajar. Para el diseño de las actividades que se detallan se ha recurrido a las directrices elaboradas por Charsky & Mims (2008) para incluir los videojuegos comerciales en los planes de estudio.

La descripción de las sesiones se realiza a continuación:

Sesión 1. Explicación previa de la actividad a través del videojuego.

Una vez explicados los conceptos básicos del temario, se dedicará una sesión a explicar la actividad a realizar con el videojuego. El alumno debe de entender en qué va a consistir la actividad y qué tareas debe de realizar. Esta sesión estará dividida en tres partes: creación de grupos de trabajo, explicación del videojuego y la actividad y criterios de evaluación. En primera instancia se constituirá la clase en grupos de 3 a 4 alumnos, buscando que en todos al menos dos alumnos tengan destrezas con las tecnologías. Esto puede averiguarse a través de una breve encuesta, que puede servir como herramienta interna de seguimiento de la actividad para el profesorado. Se desarrollarán unas instrucciones que contendrán la explicación de la actividad, consistentes en el repaso y análisis crítico de los contenidos trabajados durante el trimestre o curso escolar a través del videojuego. Además de ello deben de facilitarse pautas para la descarga del videojuego y una breve descripción de las tareas que se realizarán. De cara a la evaluación se proporcionará una rúbrica, con el fin de que los alumnos conozcan cuáles serán los criterios por los cuales serán evaluados. La experimentación con el videojuego se realizará de forma individual por cuestiones operativas del uso de tablet/móvil, pero se busca que cada grupo mantenga unas normas de juego, en las que discutirán qué acciones deben de realizar. Los distintos criterios entre miembros del grupo podrán ser objeto de inclusión en el trabajo, con el fin de conocer diferencias existentes en las decisiones tomadas. Sin embargo, se busca que la puesta en común de la experiencia -y el trabajo

final- se haga en grupo, poniendo en común los conocimientos y sensaciones experimentadas.

Sesión 2. Toma de contacto con el videojuego.

La segunda sesión irá dirigida al comienzo de la interacción con el videojuego. Esta sesión estará dividida en tres partes, la primera de ella se dedicará a la instalación del videojuego, siguiendo con la toma de contacto a través de exploración autónoma y la recolección de los primeros términos para posteriormente pasar a la búsqueda de definiciones en otras fuentes. La instalación en el dispositivo móvil o tablet se completa entre dos y tres minutos, proceso para el cual no es necesario registrarse en ninguna plataforma. Al iniciar el videojuego aparece un tutorial, en el que se explica los conceptos y el funcionamiento de las dinámicas. Los alumnos, basándose en las lecciones que el tutorial muestra, elaborarán un breve glosario de términos utilizados en el inicio del juego, como puede ser sectores productivos, equipamientos, barrios, suministros, energía, finanzas, capital, mano de obra, etc. Deberán de definir según el videojuego su significado además de compararlos con las definiciones de los libros de texto y otras fuentes. Esta actividad formará parte de la evaluación, con un porcentaje del 25% sobre el total de la puntuación. En la rúbrica de evaluación se tendrán en cuenta la cantidad de términos incluidos (siempre y cuando tengan relación con el videojuego), la calidad de la definición y la diversidad de fuentes consultadas.

Sesión 3. Exploración del videojuego.

En esta sesión se describirán los objetivos de juego, las opciones de jugabilidad, y la dinámica. Foster (2011) llama a esta estrategia para aprender con los videojuegos la de "explorador", cuyo objetivo es explorar el juego mediante la observación y la jugabilidad. En este videojuego el papel que toma el alumno es de alcalde de una ciudad, y como tal debe construir y gestionar una ciudad dotando de vivienda, empleo, servicios, entretenimiento e infraestructuras a los ciudadanos. Estos objetivos deben de ser descritos brevemente en el cuaderno, con el fin de saber exactamente los pasos a seguir para llegar a la ciudad deseada. No se trata de jugar en cualquier dirección, la idea es vincular los contenidos

dados en clase con la puesta en práctica de estos en el videojuego. Por ejemplo, si el objetivo de un grupo de alumnos es construir una ciudad sostenible, deberán de fijar estrategias como la producción de energía renovable, el alejamiento de fábricas de los centros urbanos y la instalación de parques y jardines para la mejora de la calidad medioambiental. En el tutorial y en los primeros pasos de jugador autónomo el juego te ofrece una serie de objetivos, como aumentar la población, construir más barrios o duplicar las producciones industriales y ganaderas. Las decisiones tomadas por los alumnos que conforman el grupo deberán de ser descritas en el cuaderno con el objetivo de ponerlas en práctica. Esta actividad formará parte de la evaluación, con un porcentaje del 25% sobre el total de la nota.

Sesión 4. Desarrollo de la ciudad.

En la sesión cuatro, una vez terminado el tutorial y redactado las estrategias adquiridas para cada ciudad, se irá desarrollando la ciudad y desbloqueando más características y opciones de personalización. De una aldea irá avanzando hacia una metrópolis en función de su crecimiento y del número de ciudadanos. Para aumentar el número de ciudadanos, se deberán de desarrollar sectores habitables, industrias, abastecimiento de suministros y zonas de ocio. El tiempo estimado para alcanzar este objetivo es de 30 minutos, ampliable a una hora para los alumnos con menores habilidades digitales. En esta sesión los alumnos pondrán en prácticas las estrategias de juego. Se tratará de un periodo de experimentación en el que corroborarán que ocurre si apuestan por las energías fósiles teniendo como objetivo construir una ciudad basada en energías renovables. Podrán sacar conclusiones sobre qué consecuencias tiene esto para la población o qué ocurre si se invierten muchos recursos en una parte de la ciudad y no en otras. Son preguntas que pueden establecerse para dirigir los objetivos de desarrollo de la ciudad y cambiarlos si fuese necesario. También deberán de ir describiendo los cambios que suceden en sus ciudades y realizar capturas de los hitos más importantes. Estas anotaciones servirán para la realización de la actividad de la sesión 5

Sesión 5. Comparación de lo trabajado en el videojuego y los contenidos expuestos en clase.

El objetivo en esta sesión es sacar conclusiones de las estrategias de juego planteadas, continuando con lo indicado en la sesión cuatro y buscar similitudes con los contenidos explicados previamente en clase. Se realizará un aprendizaje significativo por comparación entre el modelo simplificado que ofrece el videojuego y la complejidad de la realidad estudiada en las clases magistrales. Las ventajas que presenta el videojuego se reflejan en la capacidad de acceder y explorar a un mundo simulado, en un entorno que resulta lúdico para los alumnos, y por tanto más interesante. Se compararán los logros alcanzados en la sesión cuatro con los contenidos aprendidos. Por ejemplo, qué industrias o actividades del videojuego se encuentran ubicadas en cada sector económico y sus repercusiones con respecto a la sostenibilidad. Este apartado se deja abierto a la capacidad de los alumnos, aunque el profesor debe de dar algunos ejemplos que sirvan de ilustración. Esta actividad, junto con la sesión cuatro formará parte de la evaluación, con un porcentaje del 25% sobre el total de la nota, en un apartado específico en el cuaderno de actividades.

Sesión 6. Elaboración de crítica final del videojuego.

Sesión en la que cada grupo describirá sus impresiones sobre el videojuego y la actividad en general, elaborando una crítica final sobre si les ha resultado útil para el estudio de la Geografía. Estas reflexiones serán compartidas con el resto de la clase, con el objetivo de generar un debate y que los alumnos compartir ideas e impresiones. De esta forma la identificación de los elementos útiles para el estudio de la Geografía se comparte entre los propios alumnos, entendiendo que ellos tienen la capacidad para identificar, analizar y comparar. Esta actividad será valorada con el 25% de participación en clase y se entregará el cuaderno de actividades. Se valorará la participación, capacidad de realizar sugerencias a otros grupos y la capacidad de síntesis.

Hay que tener en cuenta que el ritmo de trabajo, de seis sesiones, puede ser resultar escaso para ciertos contextos donde los alumnos no estén

familiarizados con los videojuegos. En ese caso se deberán de tomar medidas como duplicar las sesiones de trabajo con otra asignatura afín o la simplificación de las actividades, limitándolas a la descripción y comparación de los fenómenos que se desarrollan en el videojuego.

También se recomienda en la medida de lo posible que el videojuego sea utilizado únicamente en clase y que en todo caso las fases de reflexión en el cuaderno de actividades sean llevadas como tarea fuera del aula. El motivo es sencillo, los jugadores no pueden avanzar más que otros, ya que el videojuego ofrecerá un escenario cada vez más complejo. Además de ello, así se asegura que el alumno no dedique más horas de las recomendadas al videojuego, evitando que reemplace otras actividades educativas o lúdicas.

5. DISCUSIÓN

Para poder introducir el videojuego como herramienta de aprendizaje es necesario el establecimiento de actividades pautadas. Del mismo modo, las experiencias con videojuegos en el aula necesitan de ensayo-error, las primeras experiencias pueden no ser satisfactorias por la falta de habilidades tanto del profesor como del alumno. No hay que caer en la eliminación de estas actividades por falta de productividad, se trata de una actividad de reciente implantación que aún no cuenta con apoyo institucional y los casos recogidos por la literatura no ofrecen todas las pautas necesarias (Brysch et al., 2012). En este punto se pone en valor la motivación del docente por implementar innovaciones, siendo el verdadero actor que promueve el cambio en las aulas y en el sistema educativo.

El videojuego ofrece flexibilidad a la hora de diseñar una actividad, pudiendo atender desde casos concretos como el funcionamiento del sector secundario hasta el funcionamiento sistémico de una ciudad. En estudios de casos aplicado, se ha corroborado como el videojuego puede aumentar el interés de los alumnos por la materia, así como lograr los objetivos académicos propuestos (Terzano & Morckel, 2017). No es necesario que el alumno salga del aula para enfrentarse con la experimentación de sus decisiones, por lo que se trata de una actividad de bajo coste que se puede implementar en todo tipo de entornos, incluso en contextos

desfavorecidos. Además, con el uso de videojuegos móviles se aprovechan las habilidades digitales que los alumnos del siglo XXI poseen (Davis, 2020).

6. CONCLUSIONES

En esta propuesta educativa se pretende dar pautas para la utilización de un videojuego comercial, SimCity BuildIt, en la enseñanza de Geografía en Educación Secundaria. Se parte de experiencias previas en el uso de videojuegos de simulación para acercar a los alumnos procesos urbanos que se desarrollan habitualmente en las ciudades. El diseño de seis sesiones que se expone permite realizar una aproximación al videojuego en el aula, vinculando los contenidos presentes en la programación didáctica con los elementos y procesos geográficos que contiene el videojuego. El videojuego es un recurso útil para la enseñanza de la Geografía, pero las guías y experiencias previas son insuficientes. Es necesario la integración de las nuevas tecnologías y productos de consumo lúdico para adecuarnos a las inquietudes y motivaciones del alumnado.

7. REFERENCIAS

Becker, K., & Gopin, E. (2016). Selection Criteria for Using Commercial Off the Shelf Games (COTS) for Learning. En K. Schrier (Ed.), Learning, Education and Games Vol. 2: Bringing Games into Educational Contexts. ETC Pres

Brysch, C. P., Huynh, N. T., & Scholz, M. (2012). Evaluating educational computer games in geography: What is the relationship to curriculum requirements? Journal of Geography, 111(3), 102–112

Charsky, D., & Mims, C. (2008). Integrating Commercial Off-the-Shelf Video Games into School Curriculums. TechTrends, 52(5), 38–44.

Davis, M. A. (2020). Learning geography through mobile gaming. Handbook of the changing world language map, 3619-3631.

Foster, A. N. (2011). The Process of Learning in a Simulation Strategy Game: Disciplinary Knowledge Construction. Journal of Educational Computing Research, 45(1), 1–27

Gaber, J. (2007). Simulating planning: SimCity as a pedagogical tool. Journal of Planning Education and Research, 27(2), 113-121.

Kim, M., & Shin, J. (2016). The pedagogical benefits of SimCity in urban geography education. Journal of Geography, 115(2), 39-50.

Minnery, J., & Searle, G. (2014). Toying with the city? Using the computer game SimCity™ 4 in planning education. Planning Practice and Research, 29(1), 41-55.

Pappas, G., Peratikou, P., Siegel, J., Politopoulos, K., Christodoulides, C., & Stavrou, S. (2020). Cyber Escape Room: An educational 3D escape room game within a cyber range training realm. INTED2020 Proceedings, 2621-2627.

Terzano, K., & Morckel, V. (2017). SimCity in the community planning classroom: Effects on student knowledge, interests, and perceptions of the discipline of planning. Journal of Planning Education and Research, 37(1), 95-105.

OPORTUNIDADES Y RETOS DEL AULA INVERTIDA EN LA DOCENCIA DE LA QUÍMICA DURANTE LA ÚLTIMA DÉCADA

RAQUEL GARCÍA MARTÍN
Universidad Internacional de La Rioja

EVA GARCÍA-BELTRÁN
Universidad a Distancia de Madrid

M. ALMUDENA CANTERO SANDOVAL
Universidad Internacional de La Rioja

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la química, al igual que en otras disciplinas, ha ido evolucionando con el tiempo. En los últimos años, las metodologías activas están en auge, siendo una opción muy interesante para la asignatura de química, dado su carácter práctico y multidisciplinar.

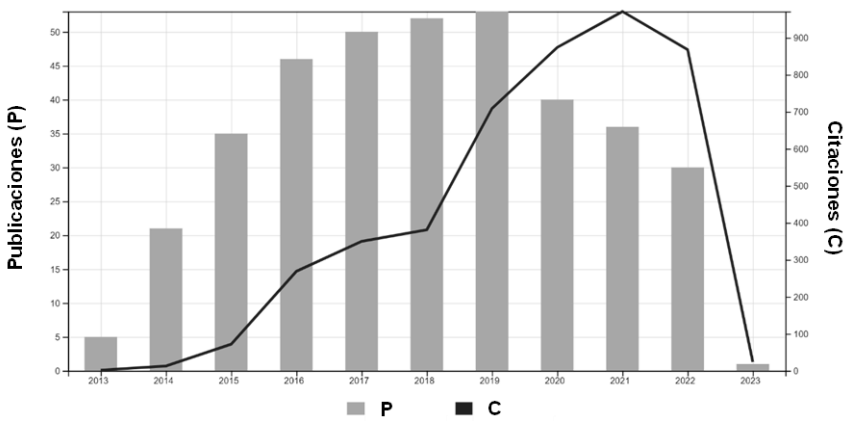
En combinación con el *e-learning*, la autoevaluación, el aprendizaje cooperativo y las prácticas de laboratorio, Ibáñez-González y Mazzuca-Sobczuk (2018) destacan el papel del aula invertida (*flipped classroom*) en las enseñanzas de la química en los primeros cursos de universidad.

Si bien el desarrollo de esta metodología docente vivió un punto álgido con anterioridad, la pandemia de la COVID-19 ha reactivado su empleo, fortaleciendo las conclusiones obtenidas acerca del aprendizaje y el rendimiento académico.

Para este desarrollo del aula invertida, la disponibilidad de recursos en el siglo XXI ha resultado clave, garantizando tanto material como herramientas de autoaprendizaje a los alumnos, desplegadas estas últimas en los dispositivos móviles o las tabletas, debido al auge de las Apps (Romero et al., 2018).

En base a las buenas experiencias previas y el material y herramientas disponibles, el empleo del aula invertida ha mostrado un crecimiento exponencial en la enseñanza de la química desde 2013, tal y como se muestra en el Gráfico 1.

GRÁFICO 1. *Evolución de las publicaciones y las citaciones de trabajos de metodología de aula invertida en el marco de la química, desde 2013*



Nota: Adaptado de Web of Science.

Paradójicamente, la misma figura refleja que la pandemia derivada de la COVID-19 ha amortiguado el número de estudios relacionados, encontrando como hipótesis el elevado grado de madurez de esta metodología en el campo de la química, dado que el impacto científico (citaciones) sigue en aumento hoy en día debido al crecimiento de esta metodología en otras disciplinas, especialmente durante y tras la pandemia.

Parece, por tanto, que el estado del arte del aula invertida como metodología activa en el área de química tiene un grado de desarrollo óptimo para realizar el presente estudio: una revisión bibliográfica actual que sistematice las mejores prácticas, con el fin de proveer a los docentes de una guía para adaptarse a las necesidades de las nuevas generaciones con mayores garantías de éxito.

2. OBJETIVOS

El objetivo de la revisión bibliográfica que se presenta es hacer un análisis crítico del uso del aula invertida en la enseñanza de la química durante la última década para extraer las líneas maestras a seguir. Para ello, es necesario alcanzar los siguientes objetivos específicos:

- Identificar las principales implementaciones de aula invertida para la docencia de la química.
- Clasificar y caracterizar las principales implementaciones de aula invertida en el campo de la química.
- Analizar, sintetizar y clasificar los puntos clave, las principales conclusiones y las recomendaciones de los estudios realizados.

3. METODOLOGÍA

Para este estudio se ha realizado una búsqueda bibliográfica sistemática en la Web of Science -WoS- con las palabras clave *flipped classroom* -aula invertida- y chemistry -química-, dando lugar a las 369 publicaciones, desde 2013 (**¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.**). Al analizar este material bibliográfico se han descartado los trabajos no accesibles, quedando 256 documentos. Posteriormente, se han incorporado otros estudios encontrados en búsquedas paralelas en Scopus y Google Scholar (estudios accesibles y no encontrados en la WoS). Así, en total, se han seleccionado 126 trabajos por su relevancia temática relativa a la química, abarcando tanto estudios aplicados como revisiones bibliográficas con múltiples enfoques: metodológicos, impacto y de evaluación, entre otros.

4. RESULTADOS

4.1. Características bibliométricas del estado del arte del aula invertida en química desde 2013

Los trabajos de aula invertida en la docencia de la química se enmarcan en la investigación en educación, en la ciencia de la educación y en

química multidisciplinar. Entre las principales revistas científicas en las que se difunden los estudios hasta la fecha, destacan Journal of Chemical Education (20,6%), Abstracts of Papers of the American Chemistry Society (11,1%) y ACS Symposium Series (9,8%), las tres correspondientes a la editorial ACS de Estados Unidos. Precisamente Estados Unidos es el país que ofrece cerca del 50% de la producción científica, seguido de España y China, ambas con un 10% aproximadamente de contribución.

4.2. Metodología del aula invertida en la química desde 2013

4.2.1. Estructura, herramientas y aplicaciones disponibles para la implementación del aula invertida

El aula invertida, por su versatilidad, se identifica como elemento central en el diseño de nuevas estrategias, dado que combina perfectamente con muy diversas metodologías activas (Bae et al., 2021).

Los estudios encontrados reflexionan acerca de los tres grandes bloques en los que se estructura la implementación del aula invertida: i) la actividad previa a la clase; ii) la sesión síncrona, ya sea presencial o virtual, a la que puede denominarse clase y iii) la actividad posterior a la clase.

Existen múltiples herramientas para trabajar en las tres etapas fundamentales, encontrándose que los vídeos y los cuestionarios suelen ser las herramientas base en las que construir la primera fase. En la segunda fase (clase) se encuentra variabilidad de enfoque, desde profundización teórica y práctica hasta planteamientos eminentemente prácticos con resolución de dudas. Finalmente, hay bastante consenso en la última fase, donde los ejercicios prácticos suelen copar todos los ejemplos encontrados.

Además de la estructura, la tecnología, el diseño del seguimiento y retroalimentación formativa es fundamental en todas las etapas. También la experiencia del docente y la actitud de este y de los discentes resultan indispensables para el éxito (Flynn, 2015).

En bibliografía se evidencia que estructurar los contenidos, tanto horizontal como verticalmente, es una de las razones de éxito, por lo que una reflexión acerca de los contenidos y su organización son claves (Reid, 2020). Con respecto a las herramientas a emplear, la variedad de

enfoques y aplicaciones se relacionan más con el docente y sus habilidades que con una guía de mejores prácticas (Flynn, 2015). Finalmente, hay escasas pero detalladas experiencias en las que se explica el cambio de una docencia tradicional a una docencia basada en aula invertida, si bien lo más relevante de ellas se resume en adaptar el cambio a las características propias del docente, sobre un marco estructurado de contenidos y competencias (Maloney, 2016).

Con respecto a las principales plataformas, una reciente revisión bibliográfica identifica Moodle como la principal plataforma, seguida de Google Classroom y Ed-Puzzle, siendo otras opciones Dropbpox, Code.org, Ed-modo, Khan Academy, Gocort, OpenHPI, Google Drive, y OpenEDX (Pastes Urbano et al., 2020). Por otro lado, Ohn-Sabatello (2020) destaca, entre las principales aplicaciones disponibles a la hora de diseñar un aula invertida, aquellas recogidas en la

TABLA **1.** .

Por otra parte, los vídeos son el recurso más empleado. La clave de su utilidad reside en la calidad y duración de estos, y la interactividad con el guía en el diseño de la actividad es clave (Akçayır y Akçayır, 2018). Además, los ejercicios en los vídeos ayudan a entender los conceptos y flexibilizan el proceso de aprendizaje, adaptándose a los distintos ritmos (Danjou, 2020), y siendo, por lo tanto, un acierto.

Con respecto a la calidad de los vídeos, la bibliografía muestra ricos ejemplos de análisis multivariable de los mismos, con algunas recomendaciones para casuísticas concretas o generales. Así, algunos autores proponen y ejemplifican el uso del Lightboard video, como una fórmula visual para embellecer la escritura en los vídeos, dado que mantener el fondo, con o sin el docente, en segundo plano y las grafías con aspecto brillante permite captar mejor la atención de los alumnos en las explicaciones de ecuaciones matemáticas o resolución de problemas, entre otros (Fung, 2017).

TABLA 1. *Principales aplicaciones y sus direcciones web.*

Aplicación	Descripción	Web
Google Classroom	Plataforma web gratuita que permite la comunicación sin papeles entre profesores y alumnos.	classroom.google.com
Google Meet	Videoconferencia en línea gratuita que admite hasta 100 participantes durante 60 min.	meet.google.com
Google Forms	Herramienta gratuita que viene con las cuentas de Google. Añade preguntas, fotos y vídeos, personaliza los temas y revisa las respuestas.	forms-new
Edpuzzle	Plataforma gratuita que coloca contenidos interactivos en vídeos preexistentes.	edpuzzle.com
Kami	Herramienta gratuita de anotación y marcado de documentos en línea para archivos PDF.	App en: chrome.google.com/webstore
Pear Deck	Herramienta de presentación interactiva basada en Internet. Añade preguntas y simulaciones a las presentaciones de Google Slide.	peardeck.com
Flipgrid	Sitio web gratuito que permite a los profesores crear debates en vídeo.	flipgrid.com
Screencastify	Extensión del navegador Chrome que graba tu pantalla, cara y voz. Se guarda en Google Drive o YouTube y se puede compartir.	App en: chrome.google.com/webstore
Quizziz	Herramienta gratuita de evaluación en línea con 5 tipos de preguntas, incluidas las de opción múltiple, las de rellenar espacios en blanco y las de respuesta abierta. Los alumnos pueden revisar su trabajo una vez terminado. Juega en directo o asigna deberes. (La puntuación vuelve a cero cuando un alumno comete un error y lo vuelve a intentar).	quizizz.com
Kahoot!	Plataforma de aprendizaje basada en juegos.	kahoot.com
Quizlet	Sitio web gratuito que proporciona herramientas de aprendizaje, como fichas, modos de estudio y de juego.	quizlet.com
Edulastic	Herramienta de evaluación en línea con más de 2.0 tipos de preguntas.	edulastic.com

Fuente: Ohn-Sabatello, 2020

Una de las aplicaciones en las que esta técnica puede ser útil es en los vídeos preparatorios de laboratorios. En este sentido, se encuentran claros indicios de que las prácticas de laboratorio mejoran con el aula invertida, siempre que ésta esté bien diseñada y se nutra de vídeos que muestren el manejo real de las instalaciones. Además de mejorar la experiencia, el aprendizaje es más significativo dado que se adquiere con mayor individualismo (Teo et al., 2014). Fung et al. (2015) contribuyen al diseño de vídeos especialmente destinados a la preparación de

prácticas de laboratorio con grabación en primera persona, es decir, emulando la visión propia de un videojuego o de realidad virtual, pero con recursos más accesibles.

La gran limitación de este recurso reside en la accesibilidad en zonas sin acceso a internet. En este sentido, el uso de códigos QR para facilitar el acceso desde un teléfono móvil puede eliminar barreras cuando este dispositivo es de uso extendido y existen redes wifi abiertas en las inmediaciones de la localidad o el dispositivo dispone de datos (Storer, 2016). Evidentemente, el tamaño de los vídeos, dependiente de extensión y calidad, ha de ser optimizado previamente para que la experiencia tenga éxito.

Según Deri et al. (2017), cuando se manejan bien los recursos tecnológicos, los alumnos prefieren emplear aula invertida como metodología parcial o total de las asignaturas. Este hecho no se ciñe exclusivamente a los vídeos, dado que existen otros recursos muy empleados para preparar los conceptos básicos. Haile (2015) recomienda el uso de un blog, resolviendo así tanto la documentación previa como la discusión entre alumnos y la retroalimentación formativa del docente. Otros ejemplos muestran que la documentación organizada en textos preparativos es igualmente válida para anticipar los conceptos básicos y estructurarlos de forma adecuada para la profundización posterior (Lenczewski, 2016) (Balverdi et al., 2020).

Además, existen estrategias complementarias que pueden mejorar la experiencia del aula invertida. En primer lugar, Woodward y Reid (2019) identifican que mandar un email y virtualizar las tareas mejora la activación del alumnado fuera del aula. Por otro lado, Rau et al. (2017) encuentran que el trabajo colaborativo es un buen complemento del aula invertida.

4.2.2. Herramientas para la monitorización de la práctica docente

La evaluación de la práctica del aula invertida tiene como objetivo identificar mejoras en los rendimientos académicos y recabar la opinión de los estudiantes. Kashada et al. (2017) reflexionan sobre este proceso dando dos claves.

En primer lugar, es fundamental establecer dos grupos, uno en el que se implementa la innovación educativa y otro en el que se imparte la docencia de forma tradicional (grupo de control). Es esencial caracterizar bien ambos grupos, para lo que se propone realizar un pretest de nivelación que permita demostrar si las distribuciones son suficientemente representativas. Se suele recurrir a la media y a la desviación estándar, si bien se sabe que, dependiendo de las muestras, estos estadísticos serán más o menos representativos. Con respecto al rendimiento académico, se destaca que los exámenes son los elementos que menor sesgo van a mostrar.

En segundo lugar, es necesario encuestar a los alumnos y a los docentes en paralelo, para entender las diferencias entre las dos partes y así mejorar la búsqueda de soluciones y eficacia en el diseño (Kashada et al., 2017). Existe gran variedad en la calidad de estas encuestas, dado que muchas de ellas son demasiado simples y tendenciosas, mientras que otras son excesivamente complejas y desvirtúan el análisis del aula invertida. Con respecto a la opinión de los docentes, se encuentran algunas revisiones críticas como la de Akçayır y Akçayır (2018). Otro trabajo que hace hincapié en las encuestas a docentes es el de Jiménez Sánchez et al. (2022), mientras que autores como Dehghan et al. (2022) se centran en la opinión de estudiantes. Por otro lado, diversos estudios complementan las encuestas con entrevistas a los alumnos (Li y Jiang, 2022; Wang y Zhu, 2019).

En la línea, emergen diversos parámetros de referencia complementarios a lo citado anteriormente. Olakanmi (2017) analiza, junto con entrevistas, los parámetros *Rates of Reactions Knowledge Test* (RRKT) y *Chemical Attitude Scale* (CAS), encontrando que ambos mejoran con el aula invertida (Olakanmi, 2017). Asimismo, otro ejemplo estandarizado se encuentra en el Lawson's Classroom Test of Scientific Reasoning (LCTSR) (Jensen et al., 2018), que, junto con otros indicadores, permite dilucidar acerca del rendimiento académico, las mejores prácticas para las actividades previas a la clase y el contexto en el que mejor se desarrolla el aula invertida.

4.2.3. El rol del docente

En la literatura se encuentran los conceptos de docente y guía, que pueden ordenarse o no en torno a una misma persona. El rol del profesor ha de ser el de docente en clase, pero con un papel en la retroalimentación formativa y la resolución de dudas fundamental (Alden, 2018).

En este sentido, el docente-guía debe acompañar al alumnado en todo momento, permitiendo una línea de comunicación prácticamente continua a lo largo del curso. Lesuer y Reed (2022) señalan que los recursos pierden eficacia y los discentes pierden mucho tiempo en el aula invertida, por lo que un guía es necesario para optimizar tanto el tiempo como los recursos puestos a disposición del alumnado. De hecho, los autores hablan de que la disponibilidad de los guías es, en casos reales, total, incluyendo noches y festividades, entre otros.

Evidentemente, es necesaria una infraestructura para este enfoque y, en línea con diversas fórmulas para que pueda ser viable, Robert et al. (2016) proponen que los antiguos alumnos pueden guiar de forma eficaz a los nuevos estudiantes, como elemento que permite mejorar a las nuevas generaciones, pero también a los egresados, dado que el aprendizaje es más significativo cuando se enseña.

Brandon (2020) realiza una interesante reflexión, basada en encuestas a estudiantes, en las que queda patente que las clases síncronas en la pandemia de la COVID-19 no fueron la mejor solución, dado que los alumnos prefieren trabajar por su cuenta y disponer de tiempo y plataformas adecuadas para trasladar sus dudas y obtener respuestas en tiempo real o plazos breves. De hecho, parece más acertado el uso de un chat informal en vez de sesiones síncronas en las que la cámara sea obligatoria, dado que esto puede suponer un problema por las características personales o familiares del alumnado, como barrera a superar. Esto queda refrendado por Liberman-Martin y Ogba (2020).

De hecho, Eichler (2022) indica que el papel del guía es el de estar a disposición del alumnado cuando la modalidad no es presencial y activa y como conductor cuando la sesión es síncrona y presencial. Este doble papel del docente ha de diferenciar también el tratamiento de conceptos

básicos, antes de la clase, y la profundización, en clase y actividades posteriores.

Leontyev et al. (2020) indican las claves de los guías en el aula invertida, tanto en diseños puros como en combinación con otras metodologías activas. Asimismo, Karabulut-Ilgu et al. (2018) recogen reflexiones y buenas prácticas sobre el papel del guía.

4.2.4. Variables en su aplicación

Los distintos estudios ahondan en encontrar un contexto en el que, preferentemente, se desarrolle mejor la metodología de aula invertida. Aunque en general los datos no parecen descartar el uso del aula invertida en ningún contexto con claridad, algunos matices se pueden deducir de los estudios que han evaluado alguna variable y que se resumen a continuación.

La química, junto con la física, son las disciplinas más adecuadas para desplegar el aula invertida. Además, la metodología funciona mejor en grupos reducidos y en niveles educativos incipientes, primaria, si bien sigue siendo recomendable en grupos numerosos y en niveles educativos de secundaria y universitario. También subrayan que la frecuencia con la que se emplea esta metodología no impacta en los resultados de aprendizaje ni en la actitud del alumnado (Doğan et al., 2021).

Jensen et al. (2018) evalúan el tamaño y tipo de universidad (pública y privada), encontrando que, independientemente del tamaño, el contexto público es más favorable por la aceptación de los alumnos. Los discentes valoran muy positivamente tener vídeos para su trabajo personal, aunque el rendimiento académico no cambia de forma significativamente relevante.

Almeida (2022) evalúa distintos colectivos en aras de ver lo integradora que puede ser la metodología. Los resultados muestran que el colectivo BIPOC (*black, indigenous, people of color*) tiene peores resultados con esta metodología mientras que los latinos sí mejoran su desempeño, siendo los resultados globales mejores. Sin embargo, Christiansen et al. (2017) estudiaron el impacto de utilizar aula invertida con todos los alumnos o adaptar la docencia a los alumnos no presenciales. Introducir la citada metodología permite que aquellos que no están en el aula sean

los que mejores resultados obtienen, dando igualdad de oportunidades a todos. Es decir, parece que la clave en cuanto a los colectivos es la identificación de barreras, más allá de que los colectivos impongan alguna que otra limitación. Este hecho lo constatan Arteaga et al. (2021), dado que identifican la metodología con una alternativa eficaz para integrar alumnos con otro idioma vehicular.

Por otro lado, el aula invertida desplegada parcialmente es más eficaz que los métodos tradicionales, lo que establece dos niveles válidos (total y parcial) en el alcance de diseño de la metodología (Shattuck, 2019). Los principales obstáculos identificados son la falta de contacto personal, junto con el ya comentado acceso a internet, lo que sin duda impone como variable clara el diseño de sesiones síncronas y cara a cara entre alumnos y docentes (Oliveira de Freitas et al., 2021).

Otras variables estudiadas en bibliografía son la actitud del docente y del alumno. Según Poon y Rivera (2015), el aula invertida se construye mejor con una buena actitud del docente, imponiendo cambios en la visión de este con respecto al cuerpo de conocimiento que imparte. Esto tiene como retorno un mayor rigor, la creación de nuevos contenidos y la actualización de los antiguos y el diseño de nuevas didácticas o formas de contar las cosas.

Ranga (2020) ahonda sobre la relevancia de hacer todas las tareas para garantizar los mejores resultados; en este sentido, el aula invertida permite maximizar el trabajo del alumno, como clave en la relación alumno-docente. Las tareas, además, se realizan de forma más eficaz fuera del aula en un contexto de recursos suficientes, por lo que, de nuevo, el aula invertida sería una alternativa óptima (Goss, 2018). Aunque es cierto que algunos alumnos encuentran que el aula invertida consume su tiempo y prefieren un menor aprendizaje a incrementar la dedicación, en general los que tienen esa opinión son los alumnos académicamente peores; es decir, que el aula invertida parece motivar y ayudar al alumnado académicamente bueno (Tekane et al., 2020).

Con respecto a la actitud de los discentes, queda claro que su papel depende, en gran medida, de su motivación personal, si bien el seguimiento de los alumnos también depende de la cultura de las instituciones y del

enfoque de los docentes (Naibert et al., 2020). Los docentes pueden ser facilitadores o motivadores, si bien también pueden actuar desde un rol evaluador; de hecho, el diseño de aula invertida con un examen oral es un cambio de paradigma que se apoya en un profundo análisis de la metodología de aula invertida (Koeper et al., 2020).

4.2.5. Comparativa frente a la docencia tradicional

En términos generales, las experiencias de aula invertida en la química son satisfactorias en la casi totalidad de los estudios, tanto en aplicaciones totales como en parciales.

Seery (2015) establece tres grandes conclusiones con las que es imprescindible empezar el análisis: es una metodología más atractiva para los alumnos, que ofrece mejores rendimientos académicos o, en el peor de los casos, equivalentes, y, fundamentalmente, prepara mejor al alumnado con vistas a subsiguientes asignaturas en el itinerario formativo dado que permite un aprendizaje más significativo y la metodología sufre un menor desgaste que las tradicionales.

Li y Jiang (2022), en la misma línea, encuentran que los resultados académicos son 1 punto mejor en el grupo experimental que en el grupo de control, mientras que la amplia mayoría (70%) valora muy positivamente la metodología de aula invertida. Sin embargo, destacan que, al ampliar el estudio a entrevistas con los estudiantes, los alumnos con menor rendimiento académico se decantarían por la metodología tradicional dado que el aula invertida exige un mayor compromiso por su parte. En el extremo, algunos estudios experimentan mejoras muy significativas (Lenczewski, 2016), mientras que otros refuerzan la idea del aprendizaje significativo sin tanto impacto en el rendimiento académico (He et al., 2018).

Sobre el rendimiento académico, diversos autores aportan estudios que corroboran las mejoras relevantes (Zeng et al., 2018; Gregorius, 2017; Lo et al., 2021; Abdelshafi et al., 2017). Weaver y Sturtevant (2015) aportan evidencias en un análisis a 3 años, lo que sin duda estabiliza las mejoras y permite extrapolar las conclusiones positivas del aula invertida. En este sentido, Goss (2016). indica que los resultados tienden a

estabilizarse con el aula invertida, convirtiéndolos en predecibles. En la misma línea, Cormier y Voisard, (2017) inciden en la mejora de la desviación estándar de los rendimientos académicos, es decir, que las distancias entre los alumnos con calificaciones elevadas y bajas se estrecha. Este hecho puede deberse a las mejoras en los abandonos escolares, dado que el aula invertida establece un seguimiento y flexibilidad de desarrollo que permite una mejor conciliación con la vida personal-familiar (Flynn, 2017; Shattuck, 2016; Fautch, 2015). En esta línea, hay estudios que dictaminan acerca de un menor número de suspensos y mejor media, pero advierten que las notas más altas no se controlan con el aula invertida (Winstead y Huang, 2019). Con respecto a la enseñanza híbrida, se observa que la metodología parcial permite mejorar los mejores resultados con respecto a la tradicional (Ang, 2020), si bien existen menos indicios dado que existe una clasificación poco clara en aplicación total o parcial del aula invertida.

Aunque Eichler y Peeples (2016) inciden en los mejores resultados académicos, encuentran valoraciones equivalentes de los estudiantes con respecto a metodología tradicional y basada en aula invertida. Dado que las valoraciones son positivas, se puede hablar de un papel clave, por parte del docente, en las metodologías tradicionales. En la misma línea se encuentran las conclusiones de Mooring et al. (2016). Jasim Mohammed y Ati Daham (2021) analizan distintos elementos, identificando como claves 5 cuestiones que sistemáticamente caen del lado del aula invertida frente a los métodos tradicionales, destacando la flexibilidad, el ambiente y la participación, lo que sin duda establece, en base a los dos últimas, lo relevante de diseñar bien el aula invertida para que los alumnos puedan maximizar sus oportunidades. Los alumnos, de hecho, encuentran en otros estudios este tipo de sinergias, en el aprendizaje y en las interacciones alumno-alumno y alumno-profesor (Wang y Zhu, 2019).

Ampliando a revisiones de bibliografía previas y orientadas a campos de estudio variados, Jang y Kim (2020) indican que la mayor parte de indicadores, de un inmenso análisis multidimensional, son favorables a la metodología del aula invertida. Otras fórmulas de aula invertida, como su realización de forma síncrona, también encuentra una extendida

aceptación por parte de los alumnos y, sorprendentemente, con menor dedicación por parte de ellos (Maya Díaz et al., 2021). Aquí entra en juego el aspecto clave de las tareas, dado que parece que un buen diseño de éstas puede permitir optimizar el tiempo y excesivo de profundización por parte de los docentes puede llevar a un incremento en la dedicación. La correlación entre el rendimiento, la aprobación de los estudiantes y las tareas queda bien relacionada en algunos trabajos de bibliografía (Reid, 2016), si bien es frecuente correlacionar rendimiento y visión del estudiante (Ojennus, 2016), aunque se encuentran evidencias de que no existe una correlación lineal para los estudiantes académicamente de menor percentil (Li y Jiang, 2022).

Fuera de la valoración de los estudiantes, pero estrechamente ligada a ella se encuentra la actitud positiva que tengan estos, que suele encontrase en estas metodologías (Cha y Kim, 2016). De hecho, Nja et al. (2022) van más allá, dado que encuentra en la metodología de aula invertida como una mejora de la actitud hacia la química. Lee et al. (2022) inciden en la motivación y su correlación con las valoraciones de los estudiantes.

Como aspectos negativos de la metodología, se advierte que, aunque los mejores resultados finales se alcanzan con la metodología, no pasa lo mismo con el examen, donde parece que la confianza queda condicionada por el tiempo cara a cara con el docente (Hutchinson-Anderson, 2019). Por otro lado, Umile (2019) incide en la relevancia del tamaño del grupo para trabajar de forma óptima, que, aunque no sea condicionante para trabajar con la metodología, si parece ser relevante en un uso óptimo de la misma.

De igual forma, el docente es piedra angular de esta metodología, dado que en algunos estudios el material preparatorio no parece ser suficientemente bueno (Balverdi et al., 2020). Tekane et al. (2020) establecen, de nuevo, la clave del hacer del docente, dado que los alumnos reflexionan acerca del buen desempeño docente en el grupo de control y, por ende, califican la docencia tradicional como más adecuada por la productividad en la dedicación de los alumnos, lo que de nuevo descarga el rol de la metodología cuando el papel del docente, positivo o negativo, es determinante. En línea con el docente, cabe destacar que la visión del

alumno y del docente no es la misma, como demuestra un relevante estudio que indica las dificultades de medir la primera (Stewart y Dake, 2019).

5. DISCUSIÓN

5.1. Claves y recomendaciones del uso del aula invertida en la química

En términos generales el aula invertida se establece en tres fases, consistentes en las actividades previas, la clase síncrona y las actividades posteriores. En cuanto a las actividades previas, suelen centrarse en lecciones conceptuales y cortas, sobre las que articular actividades de profundización y/o carácter práctico en las dos fases posteriores. Los vídeos son la herramienta más empleada, pero las cualidades del docente y el contexto institucional y social en el que se va a desarrollar la metodología son claves. Es decir, la componente tecnológica no mejora el aula invertida si el contexto social o las cualidades del docente no lo propician. Dos ejemplos claros son un docente alejado de la tecnología o un alumnado sin acceso a internet o a un ordenador personal.

Con respecto a las actividades síncronas se abren dos posibilidades: i) discusiones que permitan afianzar y profundizar en la disciplina trabajada y ii) actividades prácticas tales como problemas y casos de estudio, entre otras.

Aunque se detallan ventajas e inconvenientes en la bibliografía a favor de una y otra opción, parece razonable que se seleccionen sesiones distintas en función del contenido a tratar, por lo que ambas opciones se consideran válidas y complementarias. De nuevo, el empleo de herramientas que capten la atención de los alumnos queda supeditado a las características del docente o del centro, si bien parece evidente que su uso es positivo, al dinamizar el proceso de consolidación del conocimiento. Revisando las opciones que se encuentran para la fase de la clase se identifican: discusión, actividades en grupos pequeños, retroalimentación formativa, resolución de problemas, preguntas y respuestas, discusiones en grupo, trabajo colaborativo en grupo, estudio de casos,

experimentos manipulativos, cuestionarios, presentaciones de los estudiantes, respuestas coordinadas de la clase, tareas con asistencia del docente, juegos, clases cortas, proyectos, redacciones, expertos invitados, mapas mentales y tormenta de ideas.

El consenso en lo relativo a las actividades posteriores es prácticamente total, proponiéndose que se diseñen actividades prácticas autodirigidas o con una cierta retroalimentación formativa que les permita, tras las dos primeras fases, alcanzar las competencias correspondientes. Ahora bien, la mayor parte de estudios subrayan el papel de un docente guía que acompañe al alumnado a lo largo de la asignatura, no exclusivamente en la sesión síncrona. En esta tercera fase, este acompañamiento puede parecer menos importante, pero hay que tener en cuenta que es la última oportunidad para que los discentes puedan alcanzar los objetivos de aprendizaje. En todo caso, las actividades fuera de la clase (fase inicial y final) que se indican en bibliografía son: vídeos, lecturas, cuestionarios, discusiones, presentaciones, deberes, reflexiones, webquest, investigación adicional, audio lecturas y tutoriales interactivos.

El aula invertida, por tanto, ha de diseñarse pensando en que el proceso sigue la lógica de: adquisición de conocimientos base → afianzamiento → profundización, pero también atendiendo a la relación docente – alumno. El docente ha de tener una motivación suficiente para afrontar su papel de guía y de evaluador al mismo tiempo, mientras que el alumno, por su parte, ha de entender que un pequeño esfuerzo adicional le puede permitir mejorar significativamente su aprendizaje y el de cursos futuros. Este último punto parece claro en la bibliografía estudiada, dado que, tanto docentes como alumnos coinciden en que el aprendizaje se aumenta con el aula invertida.

La química es una disciplina muy adecuada para desplegar la metodología de aula invertida, con estudios previos prolijos en química general y orgánica, de los que pueden extraerse conclusiones generales para estas ramas y, por analogía, adaptarlos a otras (química inorgánica, analítica, etc.). Por lo tanto, no se considera una limitación en el uso del aula invertida para conocimientos de los que no exista pilotaje previo, dado que desde cursos de química general o de orgánica se pueden extraer conclusiones significativas.

Aunque el mayor número de estudios se centran en contextos universitarios, se establece una preferencia razonablemente fundamentada a la preferencia a grupos reducidos y cursos incipientes, lo que sin duda motiva su implantación en todos los niveles educativos. Finalmente, el ámbito público parece ser más adecuado que el privado, lo que no compromete su implementación en el ámbito privado, pero la fortalece en el público.

La metodología del aula invertida impone un mayor esfuerzo para docente y alumno, lo que sin duda ha de ser asumido con motivación y siguiendo las mejores prácticas de la bibliografía. Esto demanda una participación de los docentes en todas y cada una de las actividades no síncronas, especialmente en las previas a la sesión síncrona, lo que supone una carga de trabajo adicional y que, según se diseñe el curso, los esfuerzos invertidos serán más o menos efectivos (relación entre el beneficio para los alumnos y el coste de los docentes).

Una solución que se relaciona con la necesidad de seguimiento es diseñar vídeos cortos con Edpuzzle o con cuestionarios asociados y retroalimentación prediseñada en función de la respuesta, entre otras. En cualquiera de las dos propuestas parece que se establece que el esfuerzo del docente en un contexto tecnológicamente favorable puede ser menor, lo que sin duda contrasta con el papel secundario en el que se clasifica la tecnología en el contexto del aula invertida. Es decir, el aula invertida no depende de la tecnología disponible, pero el grado de motivación y el esfuerzo demandados al docente en un contexto poco digitalizado puede ser una clara barrera. Asimismo, aunque no se establece una relación entre la tecnología y el aula invertida, prácticamente la totalidad de los estudios realizados entre 2013 y 2022 la emplean.

Un cambio metodológico impone, inexorablemente, la necesidad de evaluación de ese cambio. Sin embargo, no parece que los resultados sean concluyentes por el sesgo y la baja sistematicidad que presentan. Muchos estudios se centran en la opinión de los estudiantes, lo que por sí solo no puede determinar una mejora docente. De hecho, los pocos estudios que incorporan entrevistas, aunque obtienen información limitada a los alumnos que seleccionan, encuentran que las respuestas de

tienen un contexto casi más importante que la respuesta aportada en la encuesta, invalidando en algunos casos los resultados.

Por otro lado, los estudios evaluados en base a los resultados académicos encuentran dos graves problemas: i) la falta de cohortes de control o su escasa representatividad y ii) la falta de monitorización en el medio plazo. Es decir, además de expandir los desarrollos, tanto en nivel académico como de disciplina de la química, la gran demanda actual es la de diseñar estudios sobre aula invertida pensando en evaluarlos a medio plazo y con el uso de encuestas con ítems más trabajados y de acuerdo con la bibliografía de referencia en materia de encuestas, mientras que la evaluación del desempeño de los alumnos con cohortes de control significativas.

5.2. Retos del aula invertida en la enseñanza de la química

En la **¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.** se recogen los p rincipales elementos identificados como retos para implementar la metodología de aula invertida (Akçayır y Akçayır, 2018). Tal y como se aprecia, la mayor parte de elementos se han discutido previamente de una forma sintética, destacando el mayor esfuerzo y tiempo que demanda la metodología para discentes y docentes.

TABLA 2. *Retos futuros de la metodología de aula invertida.*

	Subcategoría	f	%
Pedagogía	Preparación limitada antes de clase (alumnos)	9	12,68
	Los estudiantes necesitan directrices en casa	7	9,86
	Imposibilidad de obtener ayuda fuera de clase	7	9,86
	Los profesores no pueden saber si los alumnos han visto o no los vídeos	2	2,82
	Los efectos del método invertido no son duraderos	1	1,41
	Problemas de aplicación	1	1,41
Opinión de los alumnos	Consumo de tiempo	8	11,27
	Aumento de la carga de trabajo	7	9,86
	Los estudiantes no lo prefieren	6	8,45
	Problemas de adopción	4	5,63
	Ansiedad ante el nuevo método	4	5,63
	Resistencia al cambio	2	2,82
	Los alumnos consideran que el método es injusto/irrazonable	1	1,41

Opinión del Docente	Consumo de tiempo	10	14,08
	Mayor carga de trabajo	5	7,04
	Dificultad para gestionar las tareas	1	1,41
	Planificación de la secuencia de actividades	1	1,41
Tecnología	Calidad de los vídeos	9	12,68
	Desigualdad de accesibilidad tecnológica	6	8,45
	Necesidad de competencia tecnológica (estudiantes)	5	7,04
	Coste	2	2,82
	Necesidad de competencia tecnológica (profesores)	1	1,41
	Requisitos de infraestructura específica	1	1,41
Otras	Prejuicios de los padres	1	1,41
	Falta de apoyo institucional	1	1,41

Fuente: Akçayır y Akçayır, 2018

El primer aspecto para destacar es, sin duda, la gestión de la metodología, especialmente en la primera fase previa a la sesión síncrona, dado que pocos alumnos siguen el ritmo demandado. Por lo tanto, es relevante implementar cuestionarios y elementos de monitorización de las actividades previas a la sesión síncrona. Asimismo, el reto intrínseco de la implementación de una metodología distinta es la propia transición y adopción de los cambios por docentes y alumnos, proceso que puede generar ansiedad y rechazo por ambas partes.

6. CONCLUSIONES

Este trabajo realiza una búsqueda bibliográfica sistemática de los artículos de aula invertida en el ámbito de la química desde 2013 hasta 2022. De las 369 publicaciones encontradas mediante la WoS, y habiendo completado la búsqueda a través de Scopus y Google Scholar, se han seleccionado 126 estudios como accesibles y relevantes.

Los estudios en materia de aula invertida, en su mayoría, se centran en cambios totales a esta metodología, si bien existen abordajes de aula invertida parcial. Las herramientas más empleadas son los vídeos, en combinación con otros recursos. La variedad de recursos disponibles, en especial tecnológicos, se ha de adaptar a las a los agentes implicados, es decir, discentes, docentes, institución y familia, destacando el rol del

docente como guía en las tres fases en las que se despliega la metodología, aspecto del que carecen la mayor parte de desarrollos.

El aula invertida en la química está bien documentada y, por tanto, existe un conjunto de experiencias de uso de recursos que puede impulsar o acompañar nuevos desarrollos. La química también se erige como un cuerpo de conocimiento estratégico para el aula invertida, con ejemplos en química general y orgánica, en un contexto universitario.

Además, el éxito se correlaciona con la ratio beneficio/coste que perciban docente y discente, emergiendo el plano motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La tecnología no es un condicionante, pero sí un facilitador dado que regula dicha ratio para docentes y discentes.

En materia de percepción, todos coinciden en que el aprendizaje mejora, pero a un mayor coste. Las entrevistas arrojan explicaciones que, en cierta manera, ponen en seria duda las conclusiones obtenidas de las encuestas optimistas que algunos estudios presentan. Con respecto al rendimiento académico, el impacto es favorable o mantiene los resultados, si bien los grupos de control no ofrecen confianza suficiente para aseverar con certidumbre este aspecto.

Analizando el grado de desarrollo de la metodología, se prevé que en los próximos años se seguirán publicando estudios acerca de proyectos piloto de implementaciones de aula invertida, con una creciente importancia de cursos MOOC en detrimento de las implementaciones de aula invertida más tradicionales, dado que el papel del docente como guía demanda de forma inexorable una retroalimentación formativa automatizada que no le suponga un coste innecesario e inasumible para el docente.

En todo caso, el desarrollo de las metodologías docentes tiende a un formato más cercano al aula invertida, con recursos variados y carácter autodirigido, que sin duda es el contexto más adaptable y versátil posible. Es decir, el impulso de metodologías activas es claro a nivel mundial y, por ende, el aula invertida ha de crecer como metodología base. En base a ella, de hecho, se pueden construir otras metodologías con éxito, tal y como recoge la bibliografía en combinaciones del tipo aula invertida y aprendizaje basado en proyectos, encontrando un comportamiento sinérgico entre ambas.

Por otro lado, una necesidad en los futuros estudios reside en mejorar la calidad de las encuestas, intensificar las entrevistas del docente con los discentes y definir grupos de aula invertida y de control bien caracterizados y monitorizarlos durante varios años para poder dictaminar acerca del impacto académico y la estabilidad de la metodología. Así, se podrán delimitar las mejoras prácticas y los límites de impacto de la metodología, con potencial transferencia a otras disciplinas de la química, como la inorgánica y la analítica.

8. REFERENCIAS

Abdelshafi, N. S., Khaled, K. F., Alkabbas, M. H., y Abdel-Azim, K. M. (2017). Creation and use of an iBook as well as chemistry videos to improve student learning experiences in general chemistry Laboratory. Moroccan Journal of Chemistry, 5(3), 417-424.

Akçayır, G., y Akçayır, M. (2018). The flipped classroom: A review of its advantages and challenges. Computers y Education, 126, 334-345. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.07.021

Alden, E. (2018). The Changing Role of the Supplemental Guía in the Digital Age. En ACS Symposium Series (Vol. 1274, pp. 139-150). https://doi.org/10.1021/bk-2018-1274.ch008

Almeida, K. H. (2022). Disaggregated General Chemistry Grades Reveal Differential Success among BIPOC Students in Partial Flipped Team Learning Classrooms. Journal of Chemical Education, 99(1), 259-267. https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.1c00401

American Chemical Society. (2023). High school chemistry education resources. https://www.acs.org/education/resources/highschool.html

Ang, J. W. J. (2020). Scaffolded Inverse Blended Learning: An Approach to Teach an Online General Chemistry Course. Journal of Chemical Education, 97(9), 2839-2844. https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00436

Arteaga, J. F., Ruiz, P. R., Delgado, J. A. G., y Ríos, D. G. (2021). Flipped Classroom Teaching in Organic Chemistry in the Context of CLIL. Journal of Higher Education Theory and Practice, 21(13), 164-172. https://doi.org/10.33423/jhetp.v21i13.4798

Bae, S. W., Lee, J. H., y Park, J. (2021). Development of a field-based chemistry experiment teaching model to strengthen pre-service teachers' competence for teaching chemistry experiments. Asia-Pacific Science Education, 2(6), 1-27. https://doi.org/10.1163/23641177-bja10037

Balverdi, C. V., Balverdi, M. del P., Marchisio, P. F., y Sales, A. M. (2020). El modelo “clase invertida” en química analítica. Educación Química, 31(3), 15. https://doi.org/10.22201/fq.18708404e.2020.3.70250

Brandon, D. T. (2020). Unflipping the Flipped Classroom: Balancing for Maximum Effect in Minimum Lead-Time in Online Education. Journal of Chemical Education, 97(9), 3301-3305. https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00795

Cha, J., y Kim, H. B. (2016). Flipping organic chemistry course: Possibilities and challenges. IOP Conference Series: Earth and Environmental Science, 36(1). https://doi.org/10.1088/1755-1315/36/1/012013

Christiansen, M. A., Nadelson, L., Etchberger, L., Cuch, M., Kingsford, T. A., y Woodward, L. O. (2017). Flipped Learning in Synchronously-Delivered, Geographically-Dispersed General Chemistry Classrooms. Journal of Chemical Education, 94(5), 662-667. https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.6b00763

Cormier, C., y Voisard, B. (2017). Flipped classroom in organic chemistry has significant effect on students’ Grades. Frontiers in ICT, 4(JAN). https://doi.org/10.3389/fict.2017.00030

Danjou, P.-E. (2020). Distance Teaching of Organic Chemistry Tutorials During the COVID-19 Pandemic: Focus on the Use of Videos and Social Media. Journal of Chemical Education, 97(9), 3168-3171. https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00485

Dehghan, S., Horan, E. M., y Frome, G. (2022). Investigating the Impact of the Flipped Classroom on Student Learning and Enjoyment in an Organic Chemistry Course. Journal of Chemical Education, 99(7), 2512-2519. https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.1c01104

Deri, M. A., McGregor, D., y Mills, P. (2017). Using technology to flip and structure general chemistry courses at a large public university: Our approach, experience, and outcomes. En ACS Symposium Series (Vol. 1270). https://doi.org/10.1021/bk-2017-1270.ch005

Doğan, Y., Batdı, V., y Yaşar, M. D. (2021). Effectiveness of flipped classroom practices in teaching of science: a mixed research synthesis. Research in Science y Technological Education, 1-29. https://doi.org/10.1080/02635143.2021.1909553

Eichler, J. F. (2022). Future of the Flipped Classroom in Chemistry Education: Recognizing the Value of Independent Preclass Learning and Promoting Deeper Understanding of Chemical Ways of Thinking During In-Person Instruction. Journal of Chemical Education, 99(3), 1503-1508. https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.1c01115

Eichler, J. F., y Peeples, J. (2016). Flipped classroom modules for large enrollment general chemistry courses: a low barrier approach to increase active learning and improve student grades. Chemistry Education Research and Practice, 17(1), 197-208. https://doi.org/10.1039/c5rp00159e

Fautch, J. M. (2015). The flipped classroom for teaching organic chemistry in small classes: Is it effective? Chemistry Education Research and Practice, 16(1), 179-186. https://doi.org/10.1039/c4rp00230j

Flynn, A. B. (2015). Structure and evaluation of flipped chemistry courses: organic y spectroscopy, large and small, first to third year, English and French. Chemistry Education Research and Practice, 16(2), 198-211. https://doi.org/10.1039/c4rp00224e

Flynn, A. B. (2017). Flipped Chemistry Courses: Structure, Aligning Learning Outcomes, and Evaluation. En P. M. Sorensen y D. A. Canelas (Eds.), Online Approaches to Chemical Education (Vol. 1261, pp. 151-164).

Fung, F. M. (2015). Using First-Person Perspective Filming Techniques for a Chemistry Laboratory Demonstration to Facilitate a Flipped Pre-Lab. Journal of Chemical Education, 92(9), 1518-1521. https://doi.org/10.1021/ed5009624

Fung, F. M. (2017). Adopting Lightboard for a Chemistry Flipped Classroom To Improve Technology-Enhanced Videos for Better Learner Engagement. Journal of Chemical Education, 94(7), 956-959. https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.7b00004

Goss, L. M. (2016). The Use of Active Learning and a Symbolic Math Program in a Flipped Physical Chemistry Course. En ACS Symposium Series (Vol. 1223). https://doi.org/10.1021/bk-2016-1223.ch004

Goss, L. M. (2018). Reflections on the Effect of the Flipped Classroom on Students' Difficulties with Homework in Physical Chemistry. En ACS Symposium Series (Vol. 1279, pp. 169-181). https://doi.org/10.1021/bk-2018-1279.ch011

Gregorius, R. M. (2017). Performance of underprepared students in traditional: Versus animation-based flipped-classroom settings. Chemistry Education Research and Practice, 18(4), 841-848. https://doi.org/10.1039/c7rp00130d

Haile, J. D. (2015). ConfChem Conference on Flipped Classroom: Using a Blog to Flip a Classroom. Journal of Chemical Education, 92(9), 1572-1573. https://doi.org/10.1021/ed500917j

He, W., Holton, A. J., y Farkas, G. (2018). Impact of partially flipped instruction on immediate and subsequent course performance in a large undergraduate chemistry course. Computers y Education, 125, 120-131. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.05.020

Hutchinson-Anderson, K. M. (2019). Flipping General Chemistry in Small Classes: Students' Perception and Success. En ACS Symposium Series (Vol. 1322, pp. 69-85). https://doi.org/10.1021/bk-2019-1322.ch005

Ibáñez-González, M. J., y Mazzuca-Sobczuk, T. (2018). Active Methodologies in Chemistry. The 2nd Innovative and Creative Education and Teaching International Conference, 1339. https://doi.org/10.3390/proceedings2211339

Jang, H. Y., y Kim, H. J. (2020). A Meta-Analysis of the Cognitive, Affective, and Interpersonal Outcomes of Flipped Classrooms in Higher Education. Education Sciences, 10(4), 115. https://doi.org/10.3390/educsci10040115

Jasim Mohammed, H., y Ati Daham, H. (2021). Analytic Hierarchy Process for Evaluating Flipped Classroom Learning. Computers, Materials y Continua, 66(3), 2229-2239. https://doi.org/10.32604/cmc.2021.014445

Jensen, J. L., Holt, E. A., Sowards, J. B., Heath Ogden, T., y West, R. E. (2018). Investigating Strategies for Pre-Class Content Learning in a Flipped Classroom. Journal of Science Education and Technology, 27(6), 523-535. https://doi.org/10.1007/s10956-018-9740-6

Jiménez Sánchez, E., Montes-López, E., y Santos Sánchez, M. J. (2022). Impact of the COVID-19 Confinement on the Physics and Chemistry Didactic in High Schools. Sustainability, 14(11), 6754. https://doi.org/10.3390/su14116754

Karabulut-Ilgu, A., Jaramillo Cherrez, N., y Hassall, L. (2018). Flipping to engage students: Guía perspectives on flipping large enrolment courses. Australasian Journal of Educational Technology, 34(4), 123-137. https://doi.org/10.14742/ajet.4036

Kashada, A., Li, H. G., y Su, C. (2017). Adoption of Flipped Classrooms in K-12 Education in Developing Countries: Challenges and Obstacles. International Journal of Emerging Technologies in Learning, 12(10), 147-157. https://doi.org/10.3991/ijet.v12i10.7308

Koeper, I., Shapter, J., North, V., y Houston, D. (2020). Turning chemistry education on its head: Design, experience and evaluation of a learning-centred «Modern Chemistry» subject. Journal of University Teaching and Learning Practice, 17(3).

Lee, G.-G., Jeon, Y.-E., y Hong, H.-G. (2021). The effects of cooperative flipped learning on science achievement and motivation in high school students. International Journal of Science Education, 43(9), 1381-1407. https://doi.org/10.1080/09500693.2021.1917788

Lee, J., Park, T., y Davis, R. O. (2022). What affects learner engagement in flipped learning and what predicts its outcomes? British Journal of Educational Technology, 53(2), 211-228. https://doi.org/10.1111/bjet.12717

Lenczewski, M. S. (2016). Scaffolded Semi-Flipped General Chemistry Designed To Support Rural Students' Learning. Journal of Chemical Education, 93(12), 1999-2003. https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.6b00320

Leontyev, A., Houseknecht, J. B., Maloney, V., Muzyka, J. L., Rossi, R., Welder, C. O., y Winfield, L. (2020). OrganicERs: Building a Community of Practice for Organic Chemistry Guias through Workshops and Web-Based Resources. Journal of Chemical Education, 97(1), 106-111. https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.9b00104

Lesuer, R. J., y Reed, C. R. (2022). Assessing Technology's Impact on General Chemistry Student Engagement during COVID-19. Journal of Chemical Education, 99(11), 3687-3693. https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.2c00570

Li, Z., y Jiang, W. (2022). Research on the Teaching Reform of Inorganic Chemistry Based on SPOC and FCM during COVID-19. Sustainability (Switzerland), 14(9). https://doi.org/10.3390/su14095707

Liberman-Martin, A. L., y Ogba, O. M. (2020). Midsemester Transition to Remote Instruction in a Flipped College-Level Organic Chemistry Course. Journal of Chemical Education, 97(9), 3188-3193. https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00632

Lo, C.-M., Han, J., Wong, E. S. W., y Tang, C.-C. (2021). Flexible learning with multicomponent blended learning mode for undergraduate chemistry courses in the pandemic of COVID-19. Interactive Technology and Smart Education, 18(2), 175-188. https://doi.org/10.1108/ITSE-05-2020-0061

Maloney, V. (2016). Conversion of a Lecture Based Organic Chemistry Course Sequence to Fully Flipped Classes with Pertinent Observations from Other Flipped Chemistry Courses. En ACS Symposium Series (Vol. 1228). https://doi.org/10.1021/bk-2016-1228.ch006

Maya Díaz, C., Iglesias Sigüenza, J., y Giménez, X. (2021). Synchronous flipped classroom in stem subjects | Clase invertida síncrona en asignaturas stem. Revista de Educacion, 2021(391), 15-39. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-391-469

Mohammed, H. J., y Daham, H. A. (2020). Analytic hierarchy process for evaluating flipped classroom learning. Computers, Materials and Continua, 66(3), 2229-2239. https://doi.org/10.32604/cmc.2021.014445

Mooring, S. R., Mitchell, C. E., y Burrows, N. L. (2016). Evaluation of a Flipped, Large-Enrollment Organic Chemistry Course on Student Attitude and Achievement. Journal of Chemical Education, 93(12), 1972-1983. https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.6b00367

Naibert, N., Geye, E., Phillips, M. M., y Barbera, J. (2020). Multicourse Comparative Study of the Core Aspects for Flipped Learning: Investigating In-Class Structure and Student Use of Video Resources. Journal of Chemical Education, 97(10), 3490-3505. https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00399

Nja, C. O., Orim, R. E., Neji, H. A., Ukwetang, J. O., Uwe, U. E., y Ideba, M. A. (2022). Students' attitude and academic achievement in a flipped classroom. HELIYON, 8(1). https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e08792

Ohn-Sabatello, T. (2020). Incorporating Technology Tools and the 5E Instructional Model to Teach High School Students Chemistry by Online Instruction. Journal of Chemical Education, 97(11), 4202-4208. https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00824

Ojennus, D. D. (2016). Assessment of Learning Gains in a Flipped Biochemistry Classroom. Biochemistry and Molecular Biology Education, 44(1), 20-27. https://doi.org/10.1002/bmb.20926

Olakanmi, E. E. (2017). The Effects of a Flipped Classroom Model of Instruction on Students' Performance and Attitudes Towards Chemistry. Journal of Science Education and Technology, 26(1), 127-137. https://doi.org/10.1007/s10956-016-9657-x

Oliveira de Freitas, A. G., Brasil Irala, V., y Maciel Bordin, D. (2021). Los retos de la enseñanza de Química en la pandemia de COVID-19: la metodología flipped classroom adaptada para el modo virtual en Brasil. Educación Química, 32(5), 6. https://doi.org/10.22201/fq.18708404e.2021.5.78169

Pastes Urbano, L.M., Terán, H. S., Sotelo Gómez, F., Solarte, M. F, Sepúlveda, C.J., y López Meza, J.M. (2020). Bibliographic Review of the Flipped Classroom Model in High School: A Look from the Technological Tools. Journal of Information Technology Education: Research, 19, 451-474. https://doi.org/10.28945/4605

Poon, T., y Rivera, J. (2015). The flipped classroom as an approach for improving student learning and enhancing guía experiences in organic chemistry. En ACS Symposium Series (Vol. 1193). https://doi.org/10.1021/bk-2015-1193.ch003

Ranga, J. S. (2020). Factors Influencing Student Learning in Semi-Flipped General Chemistry Courses. Journal of Chemical Education, 97(8), 2130-2139. https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.9b01165

Rau, M. A., Kennedy, K., Oxtoby, L., Bollom, M., y Moore, J. W. (2017). Unpacking «Active Learning»: A Combination of Flipped Classroom and Collaboration Support Is More Effective but Collaboration Support Alone Is Not. Journal of Chemical Education, 94(10), 1406-1414. https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.7b00240

Reid, S. A. (2016). A flipped classroom redesign in general chemistry. Chemistry Education Research and Practice, 17(4), 914-922. https://doi.org/10.1039/c6rp00129g

Reid, S. A. (2020). Restructuring a General College Chemistry Sequence Using the ACS Anchoring Concepts Content Map. Journal of Chemical Education, 97(3), 651-658. https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.9b00950

Robert, J., Lewis, S. E., Oueini, R., y Mapugay, A. (2016). Coordinated Implementation and Evaluation of Flipped Classes and Peer-Led Team Learning in General Chemistry. Journal of Chemical Education, 93(12), 1993-1998. https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.6b00395

Romero, E., Artal-Sevil, J. S., Mir, J. M., y Artacho, J. M. (2018). Improving Learning Through G Suite for Education. Use of 'Google Universe' Apps In The Classroom. 7719-7728. https://doi.org/10.21125/inted.2018.1840

Sánchez, E. J., Montes-López, E., y Sánchez, M. J. S. (2022). Impact of the COVID-19 Confinement on the Physics and Chemistry Didactic in High Schools. Sustainability (Switzerland), 14(11). https://doi.org/10.3390/su14116754

Seery, M. K. (2015). Flipped learning in higher education chemistry: emerging trends and potential directions. Chemistry Education Research and Practice, 16(4), 758-768. https://doi.org/10.1039/c5rp00136f

Shattuck, J. C. (2016). A Parallel Controlled Study of the Effectiveness of a Partially Flipped Organic Chemistry Course on Student Performance, Perceptions, and Course Completion. Journal of Chemical Education, 93(12), 1984-1992. https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.6b00393

Shattuck, J. C. (2019). Benefits of a Partially Flipped Organic Chemistry Course to Student Perceptions and Learning. En ACS Symposium Series (Vol. 1336, pp. 167-186). https://doi.org/10.1021/bk-2019-1336.ch010

Stewart, J. J., y Dake, G. R. (2019). Activating Students' Prior Knowledge Using a Bridge Activity as an Initial Interactive Discussion in a Flipped Organic Chemistry Course. Journal of Chemical Education, 96(11), 2426-2431. https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.9b00370

Storer, D. A. (2016). The Flipped Classroom with Limited Internet Access. En ACS Symposium Series (Vol. 1223). https://doi.org/10.1021/bk-2016-1223.ch003

Tekane, R., Pilcher, L. A., y Potgieter, M. (2020). Blended learning in a second year organic chemistry class: students' perceptions and preferences of the learning support. Chemistry Education Research and Practice, 21(1), 24-36. https://doi.org/10.1039/C9RP00099B

Teo, T. W., Tan, K. C. D., Yan, Y. K., Teo, Y. C., y Yeo, L. W. (2014). How flip teaching supports undergraduate chemistry laboratory learning. Chemistry Education Research and practice, 15(4), 550-567. https://doi.org/10.1039/c4rp00003j

Umile, T. P. (2019). Finding Time for Active Learning with Just-in-Time Teaching. En ACS Symposium Series (Vol. 1336, pp. 39-54). https://doi.org/10.1021/bk-2019-1336.ch003

Wang, K., y Zhu, C. (2019). MOOC-based flipped learning in higher education: students' participation, experience and learning performance. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16(1), 33. https://doi.org/10.1186/s41239-019-0163-0

Weaver, G. C., y Sturtevant, H. G. (2015). Design, Implementation, and Evaluation of a Flipped Format General Chemistry Course. Journal of Chemical Education, 92(9), 1437-1448. https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.5b00316

Winstead, A., y Huang, L. (2019). Transitioning from a Traditional Lecture Style Organic Chemistry Classroom into a "Flipped" Classroom. En Diversity in Higher Education (Vol. 22, pp. 317-339). https://doi.org/10.1108/S1479-364420190000022014

Woodward, R. L., y Reid, C. S. (2019). You've Got Mail (and Homework): Simple Strategies for Promoting Student Engagement with Prelecture Videos. Journal of Chemical Education, 96(9), 2055-2058. https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.9b00315

Zeng, X., Yu, C., Liu, Y., Hu, X., Hao, Q., Jiang, Y., Dai, W., Zhang, K., y Teng, B. (2018). The construction and online/offline blended learning of small private online courses of Principles of Chemical Engineering. Computer Applications in Engineering Education, 26(5), 1519-1526. https://doi.org/10.1002/cae.22044

ACHIEVING LANGUAGE PROFICIENCY THROUGH TASK-BASED LEARNING IN SCHOOLCHILDREN

ANNA SZCZESNIAK
Universidad de Málaga

1. INTRODUCTION

Based on the premise that language is best learned through the completion of meaningful tasks, task-based learning (TBL) or task-based language teaching (TBLT) has gained significant momentum in the field of language education over the past decades. The methodology has been recognized as highly beneficial in improving students' capacity to communicate proficiently (Carrero Pérez, 2016) mainly owing to the fact that in the context of TBLT, language acquisition is viewed as a process that goes beyond mere practice and primarily focuses on enhancing communication and social interaction (Hismanoglu & Hismanoglu, 2011).

As regards its theoretical foundations, TBLT aligns with Krashen' s Input Hypothesis (1985) which emphasizes the importance of comprehensible input for language acquisition. According to the author, learners acquire language naturally and effortlessly when they are exposed to input that is slightly more advanced than their current level or proficiency but still understandable. This input should contain meaningful and contextually relevant language that learners can comprehend through context and prior knowledge. The author claims that by being exposed to such comprehensible input, students develop linguistic competence and internalize grammatical structures without the need for explicit instruction (Krashen, 1985), hence the need to create a supportive language learning environment that provides learners with abundant exposure to comprehensible input has arisen.

Task-based language teaching, which is centred around learners, is also based on the Constructivism theory developed by Vygotsky (1978), according to whom cognitive functions are formed through social interaction, and learning goes beyond the simple absorption of new knowledge by learners. The author posited that knowledge was gained through interacting with others and meaningful experiences (Vygotsky, 1978), and therefore in TBLT settings, teachers are supposed to provide opportunities for experiential learning, encourage curiosity and create an environment conducive to effective language acquisition. This interaction is believed to facilitate language acquisition as learners strive to comprehend each other and articulate their own thoughts and intentions (Larsen-Freeman, 2009).

While there may be differing opinions among proponents of TBLT regarding its fundamental principles, Swan (2005) highlights that there is broad consensus on several important tenets such as learner-centeredness, students' active engagement in instructional practices or the main focus on meaning and communication during the lesson (Hismanoglu & Hismanoglu, 2011; Swan, 2005). Yet, it has to be borne in mind that despite the fact that the approach prioritizes the understanding of meaning, it should also address the learning of specific language forms (Ellis, 2009). Moreover, since the purpose of teaching is not solely to help learners achieve predetermined targets but to create a context and conditions for language acquisition to occur, teachers' roles have also evolved from instructors to facilitators and guides, and students are no longer passive recipients of knowledge but rather participants who perform tasks to ignite their learning process (Hismanoglu & Hismanoglu, 2011). The advocates of TBLT also coincide that conventional methods are ineffective and inappropriate, especially when they involve passive formal instruction and isolated practice without integration into communicative activities (Swan, 2005). In contrast, within the TBLT context, learners are provided with ample exposure to the target language and natural learning experiences within the classroom (Ellis, 2009). Not only do these conditions serve to enhance foreign language acquisition but also they foster the innate motivation of learners.

However, despite the many benefits associated with the use of task-based language teaching in educational settings, the approach has also been subject to significant critique from a diverse range of scholars (Long, 2016). Among these critics, prominent voices such as Swan (2005) and Widdowson (2003) have put forth the allegation that the methodology in question fails to allocate sufficient attention to the teaching of grammar. Bruton (2002) has particularly associated TBLT with interactive oral tasks performed by students in pairs or groups, and asserts that the methodology in question primarily revolves around oral expression and neglects other aspects. Swan (2005) also contends that task-based instruction may be effective in developing learners' proficiency in already acquired language knowledge, but at the same time, he argues that the use of tasks, coupled with its purported focus on spoken production, is less successful in teaching a new language. The author questions the source of new language in TBLT, arguing that since task-based instruction places greater emphasis on output, it provides significantly less exposure to new language compared to traditional text-based courses (Long, 2016; Swan, 2005).

Another point of contention regarding the effectiveness of TBLT in the classroom relates to the potential errors that can arise from task-based peer-to-peer interaction. The worry lies in the possibility that incorrect or unconventional language usage may persist due to peer input that deviates from the standards and the absence of immediate teacher feedback (Bruton, 2005). According to the author, unsupervised interaction among students might even lead to the emergence of a simplified and limited form of language known as "classroom pidgin".

While Long (2016) has effectively disproven the above-mentioned allegations, it is crucial to acknowledge that TBLT is not an infallible solution as it still faces several genuine challenges that cannot be overlooked. Since it is a relatively new approach that requires expertise from course designers and teachers as well as a significant investment of time and effort for successful implementation, a significant body of researchers in second language acquisition is now shifting their attention from conceptualizing tasks to implementing them and observing the practical effectiveness of TBLT methodology in the actual classroom (Jeon &

Hahn, 2006). Hence, there is a need to further investigate the efficacy and implications of the task-based approach in foreign language classes. Understanding the evolving trends and outcomes associated with TBLT implementation can provide insights for educators, curriculum developers and policymakers. Therefore, the current study attempted to provide a comprehensive research panorama on TBLT in schoolchildren, examining empirical studies that shed light on its effectiveness, implementation challenges and potential benefits in foreign language education. By examining the impact of task-based instruction on language learning outcomes and classroom dynamics, researchers can contribute to the enhancement of language teaching methodologies. Furthermore, conducting research on TBLT is crucial for advancing the field of language education and promoting effective language learning strategies.

2. OBJECTIVES

For all the aforementioned rationales, the present study carried out a bibliometric analysis of the publications that dealt with the use of task-based language teaching in foreign language classes at the primary and secondary educational levels. The objectives of the study were twofold: (1) to analyse the evolution of the number of studies dealing with task-based instruction in schoolchildren published per year and (2) to identify research trends related to the use of TBLT in the English subject.

3. METHODOLOGY

The search for studies analysing the use of the task-based approach in English classes was conducted from inception to June 2023 (included). The database which was used for retrieving studies was the Web of Science. The search was carried out in the search field type “topic” and the search syntax was as follows: ("task-based learning" OR "task-based approach" OR "task-based language teaching" OR TBLT) AND ("English lesson" OR "English class" OR "English subject" OR "second language" OR "foreign language" OR ESL OR EFL) AND (English) AND ("primary education" OR "secondary education" OR school OR schoolchildren OR students).

A total of 191 publications identified were retrieved for a more detailed screen. Afterwards, from the title and abstract of the publications assessed for eligibility, 40 publications dealt with task-based language learning in schoolchildren (with the exception of one systematic review that encompassed all levels of education) and, thus, were included in the present study. It is noteworthy that the majority of the excluded studies targeted task-based language learning in university students, which accounted for their exclusion from the analysis.

4. RESULTS AND DISCUSSION

4.1. EVOLUTION OF STUDIES ON TBLT

As regards the first objective of the study, notwithstanding the numerous benefits associated with TBLT, the results of the present study do not demonstrate an upward trajectory in publication numbers (see Figure 1).

FIGURE 1. *Numbers of studies on Task Based Learning in English classes per year*

Furthermore, there is a notable scarcity of studies examining TBL implementation in English classes in schoolchildren. A plausible reason which could account for the paucity of studies on task-based instruction in English classes could be related to its limited implementation in diverse educational settings as well as the incongruence between theory and practice. While the methodology in question may be popular in theory, its actual implementation might face numerous challenges, such as classroom management and availability of teaching resources (Butler, 2011), the mismatch between TBLT and traditional exams (Littlewood,

2007) or teachers' insufficient expertise in implementing TBLT (Liu et al., 2021) among others. Since the application of a task-based approach requires specific pedagogical skills and a deep understanding of principles which underlie TBLT implementation, teachers' insufficient knowledge and mastery of this methodology may hinder its widespread adoption.

According to the findings of the study conducted by Zhu and Shu (2017), it was observed that primary school teachers in Shanghai did not align their perception and implementation of tasks with the theoretical principles and pedagogical practices stated in the English curriculum standards, which resulted in a discrepancy between the intended approach and the actual classroom practices. As a matter of fact, the issue of theory-practice disparity in TBLT has been a widely discussed topic; however, there has been comparatively less emphasis on addressing and implementing practical strategies to bridge the gap (Zhu, 2022). In the study conducted by Liu et al. (2021), numerous teachers also acknowledged that their limited knowledge and competence in task-based instruction is a significant reason for avoiding its use, and that the lack of confidence in conducting a TBLT class leads them to resort to conventional teaching methods instead.

That is why, prior studies have consistently highlighted the importance and benefits of teacher education programmes which should focus on practical teacher training to ensure success-driven implementation of TBLT (Van de Branden, 2006). These programmes are essential in addressing the issue at hand and providing ongoing support to teachers in the effective implementation of task-based instruction.

In addition to the aforementioned issues concerning the incongruence between theory and practice and teachers' insufficient knowledge of how to apply TBLT in class, another predicament arises from the erroneous design of textbooks. Inadequately designed resources which fail to align with TBLT principles might further complicate the implementation of a task-based approach and undermine its potential advantages (Butler et al., 2018). Yet, as highlighted by Long (2016), as there is no universally applicable pedagogical approach to tasks, educators often make their own decisions based on factors related to individual learners

such as age or foreign language proficiency. Therefore, as teachers have a crucial role in determining how the task-based approach is implemented in the classroom (Long, 2016), they need to possess a deep understanding and advanced skills in TBLT methodologies.

Moreover, as highlighted by Ji and Pham (2020) in countries such as China where an examination-oriented culture prevails, teachers tend to adhere to a structural syllabus that prioritizes the comprehension and mastery of grammatical structures. Consequently, if task-based instruction is introduced, with its emphasis on communication rather than grammar, it is highly probable that teachers are likely to show reluctance towards it (Ji & Pham, 2020). They may feel uncertainty and concern about shifting their teaching practices away from a grammar-centred approach, and this resistance stemming from the cultural and pedagogical context further contributes to the limited adoption of TBL in English classes.

Another potential factor contributing to the limited research on task-based language teaching in schoolchildren could be the overall lack of prior research conducted on this score. Therefore, it is of the utmost importance to actively foster research activity in this field and encourage further exploration and refinement of a task-based approach. It is crucial to conduct more research in order to get a deeper understanding of its effectiveness, identify best practices and address challenges in diverse educational contexts as well as explore solutions for potential disparities which may exist between TBLT and traditional teaching practices (Ji & Pham, 2020).

4.2. RESEARCH TRENDS ON TASK-BASED LANGUAGE TEACHING

As regards the scope review, after an in-depth analysis of the 40 selected publications, the results of the present study reveal that a plethora of previous studies on TBLT highlight the benefits of applying tasks in language learning classes and point to a marked preference for this methodology over traditional language teaching strategies. The most palpable benefit of TBLT use in the classroom reported by previous research is the improvement of communication skills (Buitrago Campo, 2016; Carrero Pérez, 2016; Contreras, 2008; David & Rivera, 2012; González Humanez & Arias Rios, 2009). More specifically, the task-

based approach has been found to significantly enhance students' comprehension skills (González Humanez & Arias Rios, 2009) knowledge of grammatical structures (Farsani et al., 2012), speaking fluency (Albino, 2017) and students' writing proficiency (Azari & and Bonyadi, 2015). By way of illustration, in the study conducted by Albino (2017), students showed considerable improvement in the elaboration of utterances, increased speed of speech production and enhanced grammatical accuracy, and the author also stated that the use of corrective feedback played a significant role in these improvements. The data collected in another study carried out by Sample and Michel (2015) also confirmed significant improvements in students' speaking fluency but the authors additionally emphasized the importance of task repetition. They reported that as students became more familiar with the task, they were more likely to improve not only fluency but also accuracy and complexity (Sample & Michel, 2015).

Furthermore, research from multiple sources underscores the impact that the implementation of a task-based approach has on students' interest and motivation towards learning and speaking English in the classroom (Albino, 2017; Amalia & Ramdhani, 2019). As the inclusion of tasks in class is said to encourage meaningful and spontaneous interaction (González Humanez & Arias Rios, 2009), it also leads to the improvement of students' confidence and more engaging and effective language learning experiences (Albino, 2017). Grandinetti et al. (2013) also affirmed that content-driven task-based activities led to positive learning outcomes, especially among unmotivated students. One of the factors contributing to the increased motivation and success of TBLT is the authenticity it brings to the language learning experience. The study conducted by Anagnostopoulou et al. (2023) highlights the positive effect that the use of high-authenticity materials in classes, which implement Content and Language Integrated Learning (CLIL) and task-based learning techniques, has on students' learning performance. It has been argued that authentic activities allow students to interact in English, engage in meaningful conversations and apply their knowledge to real-life situations. Not only do these types of materials facilitate discussions but they also make students work in teams and actively participate in their

learning process, and consequently enhance the development of their language skills (Anagnostopoulou et al., 2023).

The development of intercultural competence is another advantage of TBLT use in the classroom documented by previous research. The study by Juan-Garau and Jacob (2015) explored the use of content- and task-based lessons in English classes to promote transcultural understanding among learners from different cultural backgrounds. The findings suggest that these types of activities, combined with the use of a virtual space for transcultural learning and collaboration, enhanced participants' transcultural competence and their ability to communicate effectively in the international arena using English as an International Language (Juan-Garau & Jacob, 2015).

Another issue numerous studies have addressed is the effectiveness of technology integration in language education. The research undertaken by Li and Ni (2014) revealed that the students who received the technology-enhanced task-based intervention demonstrated much faster progress in their overall language proficiency compared to those who did not receive it. These findings suggest that incorporating digital tools in foreign language classes where a task-based approach has been implemented holds great potential for enhancing students' language skills (Li & Ni, 2014). Pascual (2019) also asserts that by incorporating digital platforms and tools, students are encouraged to actively participate in online discussions, share their ideas, and receive feedback from their peers. Not only does it foster their digital literacy but also provides them with a practical and authentic context for developing their communication skills. Through this approach students can explore their creativity, work in teams, and gain beneficial experience in online communication (Pascual, 2019).

Multiple studies specifically designed digital learning programmes or applications in order to examine their effectiveness in enhancing language proficiency. By way of illustration, the aim of the research conducted by Pingmuang and Koraneekij (2022) was to understand the needs and experiences of students and teachers in learning English writing skills. The researchers designed a mobile-assisted language learning (MALL) application and teaching procedures, which were then

implemented with secondary school students. The results showed that the use of the MALL application, along with a task-based approach and gamification, had positive effects on students' English writing skills. There was a noticeable improvement in the writing tasks and the participants expressed high satisfaction with the learning process and the application designed (Pingmuang & Koraneekij, 2022).

The study conducted by Tai (2012) also explores the successful integration of mobile technologies in language learning. It presents a research project that combines a mobile device with a task-based approach to create a contextualized mobile-assisted language learning practice. The findings suggest that contextualizing MALL practice can enhance language learning outcomes and improve learners' attitudes towards language learning. The ultimate aim of the study was to motivate students and enrich language learning experiences through the use of mobile technologies. Noguera et al. (2020) also focused on creating a digital training system for EFL students to enhance their oral communication skills using a task-based approach. The goal was to develop an interactive platform that aligned with TBLT principles. Ultimately, it transpired from the study that the system met the needs of teachers and students, enabling self-learning and supporting academic goals.

Another example of research which presented a platform designed to create a near-authentic learning environment for task-based learning was conducted by Chen et al. (2013). The platform incorporated robots as surrogates for students to complete real-life tasks. The results indicate that children were highly engaged and experienced increased enjoyment when using the system. Additionally, the use of robots as surrogates for students in imagining real-life missions proved to be a significant aspect of authentic learning. These findings suggest that the proposed platform holds the potential for creating authentic learning experiences in future classrooms. The integration of robots and the simulation of real-life tasks can enhance student engagement and enjoyment in the learning process (Chen et al., 2013).

It has also been claimed that in the context of TBLT, augmented reality is another tool which offers promising opportunities to create interactive language learning experiences. The study by Hsu (2017) aimed to

develop and compare two Augmented Reality (AR) educational game systems. One system followed a self-directed learning approach, allowing learners to choose their learning sequence freely, while the other system followed a task-based learning approach, which imposed a specific learning sequence. The results showed that both the self-directed and task-based AR educational game systems were equally effective in promoting learning, although the self-directed system generated a higher flow experience. Overall, the study emphasized the importance of designing AR educational game systems that consider learners' preferences, provide flexibility in learning sequences, and strike a balance between challenge and control to optimize learning experiences (Hsu, 2017). However, it is noteworthy that the findings of the systematic review by Jia (2022) reveal that most studies conducted on mobile-assisted task-based learning primarily focused on language learning within higher education contexts. It was also noted that there is a lack of studies combining mobile learning with social media platforms to enhance language acquisition, which could become another promising avenue for future research.

Notwithstanding all the advantages reported by the previous research studies, there are certain constraints of TBL use in foreign language classes. The findings of the study conducted by Chen & Wright (2017) indicate that despite positive beliefs about task-based approach principles, there is a significant variation in practices regarding the use of tasks in the classroom, especially with beginner-level learners. It has been stated that numerous teachers seem to lack confidence in integrating tasks into their teaching practices, and therefore the study emphasizes the need to foster teachers' autonomy while implementing TBLT. They need more training and support in order to be able to effectively incorporate contextualized tasks to enhance language learning and meaningful communication among learners in diverse contexts (Chen & Wright, 2017).

Another study which questions the actual implementation of Communicative task-based language teaching (CTBLT) in class was conducted by Sidek (2012). The results indicate that the majority of reading tasks do not conform to the principles of the approach and hence the study underscores the need for a thorough revision of the curriculum and the

necessity to adapt it to the characteristics which underlie CLBLT implementation. As a matter of fact, Chan (2021) indicated that the changes in the design of textbooks have been limited, despite efforts to align them with the latest pedagogical trends (including task-based language teaching). Similar findings were identified in the study conducted by Butler et al. (2018). The analysis of the tasks reveals that most activities included in the textbooks did not meet the criteria of the task as defined in the field of language teaching, which results in limited opportunities for meaningful target language use and thus insufficient stimuli for children's language development.

In the research undertaken by Van Ha et al., (2021) the discrepancy between theory and practice was documented in the assessment procedures. Teachers appeared to primarily focus on linguistic items while assessing students and employed traditional ways of evaluation, hence, their beliefs and actual practices in class did not conform to the principles of TBLT. The findings, therefore, indicate a strong correlation between the examinations and the influence they have on teachers' practices regarding assessment. These exams appear to guide teachers in their attitudes not only towards assessment methods but also towards the strategies and their educational practices.

The results of the study conducted by Chen (2020) further underscore the limited acceptance of communicative approaches, i.e. task-based language learning and communicative language teaching, among secondary school teachers. The findings suggest that teachers' reluctance towards the use of these methodologies primarily stems from their lack of knowledge of how to implement them effectively in class. Furthermore, the research examines ways to support teachers in implementing these approaches, providing valuable insights that could greatly benefit educators (Chen, 2020).

The study by Park (2021) pointed to another constraint of TBLT implementation in class. The researchers analysed the students' verbal and nonverbal behaviours during structured and unstructured tasks. The findings revealed that regardless of the type of task the students were mainly focused on completing the tasks and hence used short turns and sequences frequently. Since they appear to prioritize task completion

over deeper learning and understanding of the subject matter, students may miss out on valuable opportunities to learn the language efficiently. Hence, based on the results of the study, the researchers offer advice on teaching tasks in lower-level English classes (Park, 2021).

The insufficient knowledge of pedagogical principles which underlie TBLT may also lead to ineffective lesson design. Daniel et al. (2019) affirmed that teachers who prioritized aspects of writing skills in task-based learning sessions mainly concentrated on transcription and repetition rather than promoting the development of meaningful and comprehensible written productions. The study highlights the need to consider the balanced development of all language skills in English language teaching instead of overemphasizing a single skill such as writing (Daniel et al., 2019). This potential imbalance in the emphasis on language skills within the classroom might be explained by teachers' insufficient expertise. Their confidence in designing tasks for specific language skills could result in an increased focus on them within the TBLT classes. This issue reinforces the necessity of providing teachers with further training with the aim of refining their knowledge. In fact, numerous studies emphasize the importance of in-service teacher professional development programmes to support the implementation of TBLT in the classroom (Bui & Dao, 2023; Van Ha et al., 2021). Teachers have to be provided with the necessary training and support in order to bridge the gap between their beliefs and the actual implementation of TBLT and consequently to promote effective language teaching in foreign language classrooms (Chen, 2020; Van Ha et al., 2021).

The research study conducted by Zhu (2022) indeed verified the effectiveness of an in-service teacher education programme in supporting task implementation in class. It emphasizes the importance of providing teachers with the right guidance and support to overcome the difficulties of task-based teaching. Hence, the results suggest that designing an effective teacher programme can enhance the implementation of tasks in language teaching settings. The study by Kunitz and Marian (2017) also offers valuable insights that can be used to improve teacher training programs. This study examines the achievement of classroom tasks in task-based language teaching using the learning behaviour tracking (LBT)

methodology, and adds to our knowledge of how task-based language teaching is put into practice. By gaining a deeper understanding of how TBLT is implemented, this research has the potential to positively impact language teaching practices, leading to more effective language learning experiences for students.

5. CONCLUSIONS

In conclusion, the extensive analysis of the selected publications reveals a wealth of evidence supporting the benefits of task-based teaching in language classes for schoolchildren. The most notable advantages reported by previous studies include improvements in communication skills, students' active participation in their process of learning and increased motivation. Moreover, technology integration offers promising avenues to enrich language learning experiences and enhance students' language skills.

Nevertheless, certain limitations and challenges of TBLT implementation have been identified, such as variations in teacher beliefs and practices, discrepancies in curriculum alignment, and insufficient emphasis on language skills. In-service teacher professional development programs have been recommended as a solution to bridge these gaps and support effective task-based language teaching in the classroom. The findings of many studies stress the need to address these issues by providing teacher training programmes and aligning curriculum design with TBLT principles because, despite all the benefits of using tasks in class, its potential is not fully realized.

Overall, a plethora of research on TBLT provides valuable insights into its effectiveness and highlights the need for continuous improvement and adaptation in language education. By capitalizing on the benefits of the approach and addressing its challenges, educators can create more engaging, effective and inclusive language learning environments for students.

Moreover, the present study revealed that most of the research on task-based language teaching has focused on higher education contexts, particularly in university-level language learning and teaching. Hence,

there is a need to broaden the scope of investigation to include other educational levels and diverse settings. By exploring TBLT's effectiveness in different age groups and proficiency levels, we can gain a more comprehensive understanding of its applicability and impact on language learning. This expanded research approach will contribute to enhancing language teaching practices and promoting effective language learning experiences across a broader range of learners.

6. REFERENCES

Albino, G. (2017). Improving speaking fluency in a Task-Based Language Teaching approach: The case of EFL learners at PUNIV-Cazenga. SAGE Open, 7(2), 1-11. https://doi.org/10.1177/2158244017691077

Amalia, S., & Ramdhani, M. I. (2019). Task-Based Language Teaching in enhancing language learning motivation. Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 253, 113–117. https://doi.org/10.2991/aes-18.2019.27

Anagnostopoulou, A., Hummel, H. G. K., & Martens, R. (2023). Authenticity of tasks in online ESL/EFL learning to foster transfer. Cogent Education, 10(1), 1–22. https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.219042

Azari, A.T, & Bonyadi, A. (2015). The effect of Task-Based Language Teaching (TBLT) and Task-Supported Language Teaching (TSLT) on Iranian female intermediate EFL learners writing. Modern Journal of Language Teaching Methods, 4(5), 749-755.

Butler, Y. G. (2011). The implementation of communicative and task-based language teaching in the Asia-Pacific region. Annual Review of Applied Linguistics, 31, 36–57.

Bruton, A. (2002). From tasking purposes to purposing tasks. ELT Journal, 56(3), 280–288. https://doi.org/10.1093/elt/56.3.280

Bruton, A. (2005). TBLT for the state secondary school classroom? Language Learning Journal, 31, 55–68.

Bui, T. L. D., & Dao, P. (2023). Primary school children's peer interaction: Exploring EFL teachers' perceptions and practices. Language Teaching Research. https://doi.org/10.1177/13621688231160727

Buitrago Campo, A. C. (2016). Improving 10th graders' English communicative competence through the implementation of the Task-Based Learning approach. Profile Issues in Teachers' Professional Development, 18(2), 95-110. https://doi.org/10.15446/profile.v18n2.48272

Butler, Y. G., Kang, K. I., Kim, H., & Liu, Y. (2018). “Tasks” appearing in primary school textbooks. ELT Journal, 72(3), 285–295. https://doi.org/10.1093/elt/ccx056

Carrero Pérez, N. P. (2016). Effects of tasks on spoken interaction and motivation in English language learners. GiST Education and Learning Research Journal, 13(13), 34-55. https://doi.org/10.26817/16925777.311

Chan, J. Y. H. (2021). Four decades of ELT development in Hong Kong: Impact of global theories on the changing curricula and textbooks. Language Teaching Research, 25(5), 729–753. https://doi.org/10.1177/1362168819865563

Chen, G., Wang, C., Yang, S., Lu, W., Chang, C., Wang, C., & Yang, S. (2013). Digital learning playground: Supporting authentic learning experiences in the classroom. Interactive Learning Enviroments, 21(2), 172-183. https://doi.org/10.1080/10494820.2012.705856

Chen, Q., & Wright, C. (2017). Contextualization and authenticity in TBLT: Voices from Chinese classrooms. Language Teaching Research, 21(4), 517–538. https://doi.org/10.1177/1362168816639985

Chen, Y. M. (2020). How a teacher education program through action research can support English as a foreign language teachers in implementing communicative approaches: A case from Taiwan. SAGE Open, 10(1), 1-16. https://doi.org/10.1177/2158244019900167

Contreras, R. (2008). The English language learning inside the Escuela Activa Urbana model in a public school: A study of sixth graders. Profile Issues in Teachers’ Professional Development, 9, 47–62.

Daniel, V., Vera, G., Valencia, B. J., Cardona, N. B., Cifuentes, M. A., Herrera, S. J., & Martínez, L. M. (2019). Should an effective language learning be through the development of just one language skill? The Qualitative Report, 24(11), 2778–2793. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2019.4015

David, J., & Rivera, H. (2012). Estandares de competencias e integracion de habilidades en la enseñanza del inglés: Es posible? Zona Próxima, 17, 108-131.

Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. International Journal of Applied Linguistics, 19, 221–246.

Farsani, H. M., Tavakoli, M., & Moinzadeh, A. (2012). The effect of task-based instruction on the acquisition and use of English existential constructions by Iranian EFL learners. Innovation in Language Learning and Teaching, 6(1), 45–67. https://doi.org/10.1080/17501229.2011.604419

González Humanez, L. E., & Arias Rios, N. R. (2009). Enhancing oral interaction in English as a foreign language through task-based learning activities. Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning, 2(2), 1–9. https://doi.org/10.5294/laclil.2009.2.2.10

Grandinetti, M., Langellotti, M., & Ting, Y. L. T. (2013). How CLIL can provide a pragmatic means to renovate science education – even in a sub-optimally bilingual context. International Journal of Bilingual Education and Bilingualims, 16(3), 354-374. https://doi.org/10.1080/13670050.2013.777390

Hismanoglu, M., & Hismanoglu, S. (2011). Task-based language teaching: What every EFL teacher should do. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 15, 46–52. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.049

Hsu, T. (2017). Computers & education learning English with augmented reality: Do learning styles. Computers & Education, 106, 137–149. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.12.007

Jeon, I., & Hahn, J. (2006). Exploring EFL teachers' perceptions of task-based language teaching: A case study of Korean secondary school classroom practice. Asian EFL Journal, 65(1), 123–143. http://asian-efl-journal.com/March_06.pdf#page=123

Ji, Y., & Pham, T. (2020). Implementing task-based language teaching (TBLT) to teach grammar in English classes in China: Using design-based research to explore challenges and strategies. Innovation in Language Learning and Teaching, 14(2), 164–177. https://doi.org/10.1080/17501229.2018.1545021

Jia, S. (2022). Systematic review of mobile-assisted Task-Based Learning based on WOS (2013-2022). Journal of Information Technology Education: Research, 2121, 571–595. https://doi.org/10.28945/5034

Juan-Garau, M., & Jacob, K. (2015). Developing English learners' transcultural skills through content- and task-based lessons. System, 54, 55–68. https://doi.org/10.1016/j.system.2015.04.017

Krashen, S. (1985). The input hypothesis: Issues and implications. Longman.

Kunitz, S., & Marian, K. S. (2017). Tracking immanent language learning behavior over time in Task-Based classroom work. TESOL Quarterly, 51(3), 507–535. https://doi.org/10.1002/tesq.389

Laser-Freeman, D. (2001). Techniques and principles in langauge teaching (2nd ed.). Oxford.

Li, G., & Ni, X. (2014). Effects of a technology-enriched, task-based language teaching curriculum on chinese elementary students' achievement in English as a foreign language. Computational Linguistics: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications, 3(1), 1374–1390. https://doi.org/10.4018/978-1-4666-6042-7.ch067

Littlewood, W. (2007). Communicative and task-based language teaching in East Asian classrooms. Language Teaching, 40(3), 243–249. https://doi.org/10.1017/S0261444807004363

Liu, Y., Mishan, F., & Chambers, A. (2021). Investigating EFL teachers' perceptions of task-based language teaching in higher education in China. Language Learning Journal, 49(2), 131–146. https://doi.org/10.1080/09571736.2018.1465110

Long, M. H. (2016). In defense of tasks and TBLT: Nonissues and real issues. Annual Review of Applied Linguistics, 36, 5–33. https://doi.org/10.1017/S0267190515000057

Noguera, M., Ibadango, M. F., Quishpe, S., & Guerra-Torrealba, L. (2020). Design of a digital training system for speaking practice through Task-based approach activities. INTED2020 Proceedings (pp. 8494-8502). IATED.

Park, Y. (2021). Task type completion in lower level EFL classes: A conversation analytic study. Language Teaching Research. https://doi.org/10.1177/1362168820987957

Pascual, D. (2019). Learning English with travel blogs: A genre-based process-writing teaching proposal. Profile Issues in Teachers' Professional Development, 21(1), 157–172. https://doi.org/10.15446/profile.v21n1.71253

Pingmuang, P., & Koraneekij, P. (2022). Mobile-assisted language learning using Task-Based approach and Gamification for enhancing writing skills in EFL students. Electronic Journal of E-Learning, 20(5), 623–638. https://doi.org/10.34190/ejel.20.5.2339

Sample, E., & Michel, M. (2015). An exploratory study into trade-off effects of complexity, accuracy, and fluency on young learners' oral task repetition. TESL Canada Journal, 31(8), 23-46. https://doi.org/10.18806/tesl.v31i0.1185

Sidek, H. M. (2012). EFL reading instruction: Communicative Task-Based approach. International Journal of Instruction, 5(2), 109–128. http://www.doaj.org/doaj?func=openurl&issn=1694609X&date=2012&volume=5&issue=2&spage=109&genre=article

Swan, M. (2005). Legislation by hypothesis: The case of task-based instruction. Applied Linguistics, 26(3), 376–401. https://doi.org/10.1093/applin/ami013

Tai, Y. (2012). Contextualizing a MALL: Practice design and evaluation. Educational Technology & Society, 15(2), 220–230

Van den Branden, K. (2016). The role of teachers in task-based language education. Annual Review of Applied Linguistics, 36, 164–181.

Van Ha, X., Tran, N. G., & Tran, N. H. (2021). Teachers' beliefs and practices regarding assessment in English as a foreign language classrooms in Vietnam. Qualitative Report, 26(11), 3457–3475. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2021.5063

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

Widdowson, H. G. (2003). Defining issues in English language teaching. Oxford University Press.

Zhu, Y. (2022). Implementing tasks in young learners' language classrooms: A collaborative teacher education initiative through task evaluation. Language Teaching Research, 26(3), 530–551. https://doi.org/10.1177/1362168819894706

Zhu, Y., & Shu, D. (2017). The Haitong Project: Exploring a collaborative approach to implement TBLT in primary classrooms in China. Language Teaching, 50(4), 579–585. https://doi.org/10.1017/S0261444817000180

EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

PALOMA BRAVO FUENTES
Grupo de Investigación en Educación Musical
(Facultad de Ciencias de la Educación de Granada)

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo se analiza el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP en adelante) en el contexto de la Educación Artística a través de una Revisión Sistemática de Literatura. El ABP es una técnica didáctica que se originó a finales del siglo XIX y principios del siglo XX y fue propuesta por Kilpatrick (1918), lo que significa que tiene aproximadamente un siglo de antigüedad. Esta metodología surge en el contexto del movimiento pedagógico conocido como "La Escuela Nueva", que representó una renovación frente a la educación tradicional. Esta "Escuela Nueva" buscaba abandonar las prácticas centradas en explicaciones verbales y memorización, para dar mayor importancia al estudiante como protagonista activo de su aprendizaje (Calle, 2016). En este sentido, el ABP se ha establecido como una herramienta valiosa y fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de contenidos y para la implementación de las tecnologías de la información y la comunicación (Martí et al., 2010).

Una de las ventajas clave de esta metodología es que permite a los estudiantes involucrarse en el análisis de su entorno más cercano, lo que los motiva a abordar problemas a través de procesos creativos y artísticos, impulsando así su imaginación, conocimiento y creatividad, pilares fundamentales en cualquier proceso de aprendizaje (Ministerio de las Culturas, 2020). Además, su incorporación persigue el ser capaz de transformar el aprendizaje, haciendo que los estudiantes sean más dinámicos en el aula y que adquieran los conocimientos necesarios. En este sentido,

se sustenta en una base teórica de vertiente constructivista, contando entre sus principales referentes a Piaget, Ausubel, Bruner, Vygotsky y Dewey (Solana et al., 2021).

En el empleo del ABP se promueve también una mejora en la comunicación del estudiante en un entorno educativo inclusivo, donde la colaboración y las habilidades participativas son esenciales para el desarrollo del pensamiento crítico y la cooperación (Morales Bueno, 2018).

Sin embargo, a pesar de todas las premisas mencionadas en líneas anteriores que definen los beneficios fundamentales de la incorporación del ABP, como fomentar el trabajo colaborativo, la autonomía en el aprendizaje y el desarrollo de competencias, su implementación en el ámbito artístico no ha sido tan extensa como en otras áreas del conocimiento (Loja y Calderón, 2021). A pesar de ello, se han encontrado algunos trabajos que aplican el ABP en relación al campo de la educación artística, pero, de momento, no se han realizado revisiones sistemáticas en este campo específico (Alsina et al., 2020; Vallecillo, 2019)

A partir de esta investigación, se pudieron identificar tanto los beneficios como las dificultades de implementar el ABP en la Educación Artística. Para ello, tal como se mencionaba en el inicio de este apartado, se realiza una revisión de la literatura con la finalidad de estudiar en profundidad dicha temática y definir su aporte concreto en esta área educativa en particular.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este artículo es explorar y analizar los diversos beneficios del ABP cuando se aplica específicamente en el contexto de la Educación Artística. A través de una revisión de la literatura actualizada, se busca profundizar en los fundamentos teóricos y prácticos del ABP, y su impacto en el desarrollo educativo de los estudiantes en el área de las artes.

Durante la revisión de literatura, se analizarán investigaciones, estudios y experiencias educativas previas que hayan implementado el ABP en el área de la Educación Artística. Se buscarán ejemplos y casos de éxito

que destaquen los beneficios específicos de esta metodología en términos del crecimiento artístico, la mejora de las habilidades técnicas y la apreciación del arte por parte de los estudiantes.

Además de resaltar los aspectos positivos y las ventajas del ABP en la Educación Artística, este artículo también abordará las posibles limitaciones y desafíos que los docentes pueden encontrar al implementar esta metodología. Identificar estas dificultades permitirá ofrecer recomendaciones y estrategias para superarlas con éxito y maximizar el potencial de esta metodología en la enseñanza de las artes.

En conclusión, este artículo se propone proporcionar una visión integral y actualizada del ABP aplicado en el contexto de la Educación Artística. Al profundizar en las características y los beneficios de esta metodología, así como en los desafíos asociados, se espera que los lectores obtengan una comprensión sólida de cómo el ABP puede enriquecer y transformar la experiencia educativa en el área de las artes, promoviendo un aprendizaje significativo y duradero en los estudiantes y cultivando su aprecio por la creatividad y la expresión artística.

3. METODOLOGÍA

En este estudio, se adoptó la metodología propuesta por Kitchenham Y Charters (2007), la cual se siguió a través de una serie de pasos que se describen a continuación:

- Primera Fase: Planificación: en este apartado se procede principalmente a identificar la necesidad de realizar dicha revisión, definiendo dicho proceso, así como los conceptos que a incorporan y las bases de datos a tener en cuenta. Además, se plantea la pregunta de investigación principal, las palabras clave de búsqueda y, finalmente, los criterios de exclusión del procedimiento.

- Segunda Fase: Ejecución: en esta segunda fase del procedimiento se lleva a cabo la búsqueda de estudios según la estrategia diseñada en la fase anterior. En este sentido, se procede

directamente a extraer y gestionar los datos relevantes obtenidos de los diferentes trabajos seleccionados.

- Tercera Fase: Documentación de la información: en esta última fase del procedimiento, se procede directamente a la organización y análisis pormenorizado de los datos obtenidos. Finalmente, se procede a presentar las respuestas a las preguntas de investigación planteadas durante la revisión de la literatura.

La realización de esta revisión resulta interesante debido a que busca dar a conocer a los docentes del área de educación artística los beneficios principales de la implementación en las aulas del ABP.

3.1. PROCEDIMIENTO

La revisión sistemática de literatura se llevó a cabo siguiendo la metodología propuesta por Kitchenham y Charters (2007). En primer lugar, se realizaron los pasos necesarios para buscar información en diversas bases de datos digitales. Posteriormente, toda la información recopilada se documentó para facilitar el análisis de los resultados y generar conclusiones.

Dentro de este proceso de revisión sistemática, se identificaron las palabras clave relevantes y se plantearon preguntas de investigación fundamentales. A partir de estas preguntas, se diseñó una cadena de búsqueda inicial para rastrear documentos disponibles en internet y bibliotecas digitales. Cada uno de los documentos obtenidos se sometió a criterios de inclusión y exclusión predefinidos.

Una vez definidos estos elementos, se procedió a realizar la búsqueda en las bases de datos preseleccionadas, tales como Google Académico, Scielo y Dialnet que son bases de datos relevantes e incorporan documentos de libre acceso. Posteriormente, toda la información obtenida fue analizada y los datos relevantes fueron extraídos para llevar a cabo el análisis de resultados. Finalmente, a partir de este análisis se obtuvieron las conclusiones de la revisión sistemática.

A continuación, se definen al detalle las preguntas de investigación que generan el motor de búsqueda principal de todo este proceso que son las

siguientes: 1) ¿Cuáles son los beneficios directos mediante la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en la Educación Artística? 2) ¿Cuáles son las dificultades que dicha implementación puede conllevar a los docentes de dicha área curricular en los centros educativos?.

Posteriormente se definen las principales palabras clave de búsqueda de trabajos previos en idioma español, estas palabras son las siguientes: ABP, Aprendizaje Basado en Proyectos y Educación Artística.

A continuación, pasamos a definir los principales criterios de inclusión en este proceso de revisión que son los siguientes; para comenzar, se han incorporado trabajos previos publicados entre los años 2018 hasta el año 2022 en revistas científicas que incorporan un procedimientos de revisión por doble par de ciego. Es importante destacar que todas estas incorporaciones se han tenido en cuenta si estaban escritas y publicadas en idioma español. En este aspecto la cadena de búsqueda relaciona directamente las palabras clave mencionadas en líneas anteriores incorporando diferentes operadores boleanos como son "Y" y "O". Con dichas incorporaciones se realiza el proceso de búsqueda en el que se localizan aproximadamente 1439 documentos en los lugares de búsqueda tenidos en cuenta para este proceso de investigación. A continuación, tras la condensación y depuración de los documentos se eliminan aquellos que son duplicados o que no cumplen los criterios de inclusión definidos en las líneas anteriores. En este sentido se descartaron hasta incorporar 201 artículos en un primer ajuste y, tras incorporar al detalle los criterios de inclusión, la muestra de artículos seleccionados se reduce a 12.

4. RESULTADOS

Tal como se adelantaba en el final del apartado anterior, se seleccionan un total de 16 trabajos previos relevantes que cumplen los criterios de inclusión. En la Tabla 1 se pueden ver por orden cronológico de publicación y alfabético de apellido del primer/a autor/a los estudios mencionados incluyendo su autor/a o autores/as, así como su año concreto de publicación.

TABLA 1. *Publicaciones incorporadas al proceso de revisión*

AÑO	TÍTULO	AUTOR/A	INCORPORADO EN
2018	Arte comunitario: cohesión entre arte, ecología y educación.	Marques Ibáñez, A.M.	Google Académico
2018	La recreación artística de texto e imágenes como modelo para el desarrollo de la creatividad y la integración de los lenguajes expresivos en el aula de música.	Cano, J.J.Y.	Google Académico
2019	Pedagogías creativas y trabajo por proyectos en la formación musical en los grados de educación. El caso de la Facultad de Educación de Palencia.	Peñalba, A.; Blanco-García, Y.	Dialnet
2020	El aprendizaje basado en proyectos en el aula de música: una revisión sistemática.	Botella Nicolás, A.M.; Ramos Ramos, P.	Google Académico
2020	Currículum competencial en educación artística en secundaria. Resultados de una experiencia de cocreación basada en ABP.	Alsina, M; Mallol, C.; Alsina, A.	Google Académico
2020	Metodologías activas en la formación inicial de docentes: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y educación artística	Salido López, P.V.	Google Académico
2020	El aprendizaje basado en proyectos: una capacitación docente vinculante.	Cyrulies,E; Schamne, M.	Scielo
2020	La educación de adultos bajo la pedagogía constructivista.	Puentes Lérida, M; Hidalgo Navarrete, J.;Vázquez Pérez, M.L.	Google Académico
2020	Pintando sonrisas: una experiencia de Aprendizaje Basado en Proyectos.	Ramos Valdecillo, N.	Google Académico
2021	Arte y Educación. Aportes para la construcción de oportunidades inclusivas	Celada, B; Beatriz, A; Gabriela, A; Do Amar, F; Fernández, C. y Rosse, M.	Google Académico
2021	Caracterización del aprendizaje Basado en Proyectos para el fortalecimiento de competencias emprendedoras.	Nieto-Borbor, C.L.; Martñinez-Suárez,P.C.	Dialnet
2022	El aprendizaje en proyectos (ABP) en educación artística: revisión sistemática de literatura.	Sandoval, J. y Benalcázar, J.	Google Académico

Fuente: elaboración propia

Antes de continuar es necesario detenerse un momento a mencionar que los resultados obtenidos muestran que el grueso general de los trabajos han sido encontrados en Google Académico. De esta manera, se incorporan en dicho buscador un total del 75% de las referencias. Por su parte,

en Dialnet tan sólo se incorporan dos de ellas, reduciéndose el porcentaje a un 16,6% y, tan sólo se añade 1 trabajo incorporado en Scielo conformando con ello el 8,3% del total de aportaciones incluidas en este proceso de revisión.

A continuación, se presentan de manera descriptiva los resultados obtenidos en relación a las preguntas de investigación formuladas. En este aspecto, para clarificar los resultados obtenidos para cada una de ellas se procede a su separación en dos apartados.

¿Cuáles son los beneficios directos mediante la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en la Educación Artística?

De manera cualitativa, se exploraron los resultados obtenidos en relación a la aplicación del ABP en Educación Artística en relación a los beneficios más significativos extraídos de los artículos seleccionados para este procedimiento.

Un aspecto importante que resalta en el análisis es el énfasis en el aprendizaje significativo, que se menciona en un 43,5% de los artículos. Este tipo de aprendizaje, inspirado en las teorías Ausubel (1983) citado por Rodríguez (2005), se refiere a la construcción de significados a partir de nuevos conocimientos adquiridos. En el contexto del ABP en Educación Artística, este enfoque promueve que los estudiantes se involucren activamente en la búsqueda y adquisición de conocimientos relevantes para el proyecto que están desarrollando. Al enfrentarse a tareas o desafíos concretos dentro del proyecto, los estudiantes tienen la oportunidad de vincular esos nuevos conocimientos con lo que ya saben, lo que les ayuda a darle significado y sentido a la información. Cuando los estudiantes participan en proyectos artísticos con un enfoque ABP, se les presenta un contexto real y significativo para aplicar los conceptos y habilidades adquiridos. Esto les permite comprender cómo el conocimiento teórico se aplica en la práctica y cómo contribuye al logro de objetivos específicos dentro del proyecto artístico.

Además, el proceso de construcción de significados en el ABP también involucra el diálogo y la colaboración entre los estudiantes y sus profesores o mentores. A medida que los estudiantes comparten sus ideas, interpretaciones y perspectivas, se enriquece el proceso de aprendizaje,

y se fomenta una comprensión más profunda y personal de los temas abordados.

La construcción de significados a través del ABP no solo mejora la retención y comprensión del conocimiento, sino que también desarrolla habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas. Al enfrentar desafíos y tomar decisiones durante el desarrollo del proyecto, los estudiantes aprenden a conectar y aplicar la información de manera reflexiva y creativa.

En resumen, el énfasis en la construcción de significados en el ABP en Educación Artística enriquece el proceso de aprendizaje al conectar nuevos conocimientos con experiencias previas y aplicarlos en contextos significativos y auténticos. Este enfoque no solo mejora la comprensión del contenido, sino que también fomenta el desarrollo de habilidades cognitivas y creativas clave en los estudiantes.

Por otro lado, otro punto positivo del ABP que destaca en un 41,25% de los artículos es su capacidad para desarrollar competencias en los estudiantes, como la capacidad de descubrir, planificar y evaluar su propio aprendizaje, habilidades que se consideran cruciales para el éxito en la sociedad contemporánea, según Morgado et al., (2012).

La exploración también reveló que un 24,67% de los artículos destacan el beneficio del ABP en el fomento de un aprendizaje integral, que abarca el crecimiento en múltiples facetas del ser humano y contribuye a mejorar sus características, condiciones y potencialidades, propiciando una realización plena como individuo. Este aspecto resulta fundamental ya que el beneficio del ABP en el fomento de un aprendizaje integral se relaciona directamente con la idea de que este enfoque educativo no se limita únicamente a la adquisición de conocimientos específicos, sino que abarca un conjunto más amplio de dimensiones del desarrollo humano.

En el contexto del ABP en Educación Artística, los proyectos son diseñados para involucrar a los estudiantes en actividades creativas y significativas que van más allá de la simple transmisión de información. Los proyectos artísticos pueden involucrar diversas disciplinas, como la pintura, la música, la danza o el teatro, y al trabajar en estos proyectos, los estudiantes experimentan un crecimiento integral en varios aspectos: 1)

Desarrollo creativo: Al participar en proyectos artísticos, los estudiantes pueden explorar su creatividad y expresar sus ideas de manera única. La creatividad es una habilidad valiosa que se desarrolla a través de la práctica y la experimentación, y el ABP brinda el espacio adecuado para que los estudiantes exploren y potencien su capacidad creativa. 2) Habilidades sociales: Los proyectos en grupo son comunes en el ABP, lo que brinda a los estudiantes la oportunidad de colaborar y trabajar en equipo. A través de la interacción con sus compañeros, aprenden a comunicarse efectivamente, escuchar diferentes perspectivas y resolver conflictos, lo que contribuye a mejorar sus habilidades sociales y su capacidad para trabajar en colaboración. 3)Autoconfianza y autoestima: A medida que los estudiantes se enfrentan a desafíos dentro del proyecto y logran superarlos, su autoconfianza y autoestima se fortalecen. La realización de proyectos artísticos les permite ver sus logros tangibles, lo que aumenta su sentido de valía y les impulsa a asumir nuevos retos. 4) Pensamiento crítico y resolución de problemas: El ABP requiere que los estudiantes investiguen, analicen información y tomen decisiones informadas durante todo el proceso del proyecto. Esto fomenta el pensamiento crítico y la capacidad para abordar problemas de manera creativa y efectiva. 5) Autonomía y responsabilidad: Los proyectos del ABP a menudo permiten a los estudiantes tener cierta autonomía en la toma de decisiones sobre cómo abordar el proyecto y gestionar su tiempo. Esta autonomía fomenta su responsabilidad y habilidades de autogestión.

En conclusión, a esta premisa, el aprendizaje integral a través del ABP en Educación Artística promueve una realización plena como individuo, ya que se considera a los estudiantes como seres completos con potencialidades únicas. El ABP les brinda la oportunidad de crecer y desarrollarse no solo en el ámbito académico, sino también en el personal, emocional y social. Al cultivar su creatividad, habilidades sociales, autoconfianza y autonomía, los estudiantes se convierten en individuos más completos y preparados para enfrentar los desafíos de la vida y contribuir positivamente a la sociedad.

Otro aspecto relevante extraído de los artículos es cómo el ABP favorece la metacognición, como mencionan Bustingorry y Mora (2008). Este beneficio, presente en el 29,72% de los artículos, permite a los estudiantes

mejorar su aprendizaje y habilidades para resolver problemas a través de la autorregulación y un procesamiento adecuado del conocimiento.

Finalmente, se destaca que el 13,28% de los artículos resalta la autonomía del estudiante en su proceso de aprendizaje como un beneficio del ABP. Esta autonomía promueve la capacidad del estudiante para tomar decisiones y dirigir su propio aprendizaje de manera independiente.

En resumen, los resultados cualitativos sugieren que la aplicación del ABP en Educación Artística tiene beneficios notables, entre ellos, la promoción del aprendizaje significativo, el desarrollo integral del estudiante, el fomento de la metacognición y la autonomía en el proceso de aprendizaje.

¿Cuáles son las dificultades que dicha implementación puede conllevar a los docentes de dicha área curricular en los centros educativos?. Según los datos recopilados, se examinaron las dificultades asociadas con la implementación del ABP en el ámbito artístico. De los artículos analizados, el 69,52% no especificó dificultades, indicando que la implementación del ABP fue exitosa en estos casos. Sin embargo, el restante 71,43% expresó algunas dificultades encontradas tanto en el desarrollo del aprendizaje creativo e independiente de los alumnos como en la aplicación del ABP por parte de los docentes.

Desde la perspectiva de los docentes, se identificó que algunos presentan una formación limitada en temas interculturales y tienen poca experiencia en la implementación del ABP. Asimismo, se observó que la

- Principio del formulario
- Final del formulario

Adopción del ABP requiere una planificación minuciosa, lo que puede generar cierta complejidad en el proceso. Esta planificación es un factor esencial para su éxito, pero puede generar cierta complejidad en el proceso educativo. Implementar el ABP implica diseñar y estructurar cuidadosamente los proyectos de manera que se alineen con los objetivos educativos, los intereses de los estudiantes y los contenidos curriculares.

Una de las razones por las que la planificación del ABP puede resultar compleja es que cada proyecto debe ser diseñado de manera personalizada y adaptada a las necesidades y características específicas de los estudiantes y del contexto educativo. Esto significa que los docentes deben invertir tiempo y esfuerzo en la preparación de los proyectos para que sean auténticos, relevantes y estimulantes. Además, también implica identificar los recursos necesarios para llevar a cabo el proyecto de manera efectiva. Esto puede incluir materiales, tecnología, espacios de trabajo adecuados y, en algunos casos, la colaboración con expertos externos o instituciones culturales. Otra complejidad que puede surgir en la planificación del ABP es la coordinación y el equilibrio entre los diferentes proyectos que se desarrollan en el aula. Si se implementan múltiples proyectos al mismo tiempo, los docentes deben asegurarse de que cada uno reciba la atención y el tiempo adecuados, sin sobrecargar a los estudiantes ni descuidar ningún aspecto importante del aprendizaje. Asimismo, se debe tener en cuenta la evaluación del proceso y los resultados del ABP. Es fundamental definir criterios de evaluación claros y coherentes para medir el progreso de los estudiantes en relación con los objetivos del proyecto y los estándares educativos establecidos.

Para apoyar a los docentes en la planificación y ejecución del ABP, es importante que las instituciones educativas brinden capacitación y recursos adecuados. La colaboración entre docentes también puede ser útil para compartir experiencias, estrategias y enfoques exitosos para la implementación del ABP.

En conclusión, se puede afirmar que, aunque la planificación en el ABP puede implicar cierta complejidad, es un aspecto crucial para garantizar que los proyectos sean significativos, enriquecedores y alineados con los objetivos educativos. La inversión de tiempo y esfuerzo en la planificación vale la pena, ya que el ABP ofrece a los estudiantes una experiencia de aprendizaje más relevante, auténtica y enriquecedora.

Desde el punto de vista de los estudiantes, los resultados señalan que su integración en el proceso de construcción del conocimiento puede ser complicada, ya que les cuesta desarrollar habilidades creativas y trabajar de manera independiente (Gómez et al., 2020). Además, se pudo constatar que muchos estudiantes se encuentran adaptados a una metodología

de enseñanza tradicional, lo que limita las posibilidades de éxito en la implementación del ABP (Alsina et al., 2020).

En resumen, aunque la mayoría de los artículos no reportaron dificultades en la implementación del ABP en el área artística, los que sí lo mencionaron resaltaron desafíos tanto desde la perspectiva del docente, en cuanto a su formación y planificación, como desde la perspectiva del estudiante, en términos de adaptación a un enfoque de aprendizaje más creativo e independiente. Estas dificultades pueden influir en la efectividad del ABP en el contexto artístico y señalan la importancia de abordar adecuadamente estos obstáculos para lograr una implementación exitosa.

5. CONCLUSIONES

En conclusión, la investigación sobre el ABP en el contexto de la Educación Artística a través de una Revisión Sistemática de Literatura ha revelado que esta metodología tiene numerosos beneficios en el proceso de enseñanza-aprendizaje en esta área curricular. Entre los beneficios identificados, se encuentran una amplia variedad de ventajas que potencian significativamente el proceso educativo. Uno de los aspectos más destacados del ABP es el fomento del aprendizaje significativo, que va más allá de la simple memorización y permite a los estudiantes comprender y relacionar los conceptos de manera profunda y duradera.

El desarrollo integral del estudiante es otro pilar fundamental que promueve el ABP. Esta metodología no solo se enfoca en la adquisición de conocimientos académicos, sino que también estimula el crecimiento personal y social del alumno. Al trabajar en proyectos con objetivos claros, los estudiantes desarrollan habilidades sociales, trabajo en equipo y liderazgo, lo que les permite desenvolverse de manera efectiva en diversos contextos.

Además, el ABP fortalece habilidades cognitivas y creativas de los estudiantes, ya que les desafía a resolver problemas complejos, desarrollar pensamiento crítico y encontrar soluciones innovadoras. A través de la aplicación práctica de los conocimientos teóricos en proyectos concretos, los estudiantes potencian su capacidad de análisis y razonamiento, lo que los prepara para enfrentar desafíos futuros con mayor confianza.

Asimismo, el ABP promueve la metacognición, es decir, la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje. Al involucrarse activamente en la planificación, desarrollo y evaluación de sus proyectos, los estudiantes se vuelven más conscientes de sus habilidades y debilidades, lo que les permite autorregular su aprendizaje y mejorar constantemente.

Otro beneficio fundamental del ABP es la autonomía que fomenta en el proceso de aprendizaje. Al dar a los estudiantes la libertad de elegir y diseñar sus proyectos, se les empodera para tomar decisiones responsables, asumir la responsabilidad de su aprendizaje y dirigir su camino educativo de manera más autónoma.

En resumen, el ABP es una metodología educativa innovadora y efectiva que transforma el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los beneficios identificados, que abarcan desde el fomento del aprendizaje significativo hasta el desarrollo de habilidades cognitivas, creativas y de autorregulación, hacen del ABP una herramienta invaluable para potenciar el crecimiento intelectual y personal de los estudiantes, preparándolos para enfrentar los retos de la vida con una mentalidad reflexiva y proactiva.

A pesar de los numerosos beneficios que ofrece el ABP, es importante reconocer que su implementación puede enfrentar ciertas dificultades y desafíos que deben abordarse con atención y dedicación.

Uno de los principales retos en la aplicación del ABP es la necesidad de una planificación cuidadosa y personalizada de los proyectos. Cada proyecto debe diseñarse de manera meticulosa para asegurar que los objetivos educativos se cumplan de manera efectiva. Los docentes deben considerar cuidadosamente los intereses, niveles de habilidades y necesidades individuales de los estudiantes al diseñar los proyectos para garantizar su relevancia y motivación. Esto implica un trabajo adicional de preparación y organización para los educadores, pero los resultados valen la pena, ya que una planificación adecuada garantiza un aprendizaje significativo y una experiencia positiva para los estudiantes.

Además, es fundamental abordar la falta de formación y experiencia en el ABP por parte de algunos docentes. La implementación exitosa del ABP requiere un cambio en la dinámica tradicional de enseñanza, lo que puede resultar desafiante para aquellos educadores que están

acostumbrados a métodos más tradicionales. Es esencial brindar a los docentes la capacitación y el apoyo necesario para que se sientan cómodos y confiados al utilizar esta metodología. Talleres de formación, intercambios de buenas prácticas y recursos educativos adecuados pueden ser herramientas clave para facilitar la transición hacia el ABP.

Por otra parte, la adaptación de los estudiantes a un enfoque más creativo e independiente de aprendizaje también puede ser una dificultad. Algunos estudiantes pueden estar acostumbrados a un modelo de enseñanza más pasivo, donde se les proporciona toda la información de manera directa, y el ABP requiere que asuman un papel activo en la construcción de su conocimiento. Esto puede generar cierta resistencia inicial o desafíos para algunos estudiantes que deben acostumbrarse a asumir un papel más protagonista en su proceso educativo. Sin embargo, con el tiempo y el apoyo adecuado por parte de los docentes, la mayoría de los estudiantes pueden adaptarse positivamente al ABP y experimentar una mayor motivación y compromiso con el aprendizaje.

Es esencial reconocer estas dificultades y enfrentarlas con determinación, ya que los beneficios del ABP son valiosos para el desarrollo integral de los estudiantes. Al superar estos desafíos mediante una planificación adecuada, la formación docente y el apoyo a los estudiantes, se puede potenciar aún más el impacto positivo del ABP en el proceso educativo y en la preparación de los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo actual y futuro.

Para lograr una implementación exitosa del ABP en Educación Artística, se sugiere brindar formación y recursos adecuados a los docentes, así como promover la colaboración entre ellos para compartir experiencias y estrategias exitosas. Además, es importante apoyar a los estudiantes en su proceso de adaptación a este enfoque de aprendizaje más activo y creativo.

En definitiva, el ABP se presenta como una valiosa herramienta para enriquecer la enseñanza y el aprendizaje en el área de Educación Artística, potenciando la creatividad, la imaginación y la autonomía de los estudiantes, aspectos fundamentales en su desarrollo académico y personal. No obstante, es esencial abordar los desafíos y dificultades

asociados con su implementación para aprovechar al máximo su potencial en el contexto educativo.

6. REFERENCIAS

Alsina, M., Mallol, C., y Alsina, A. (2020). Currículum competencial y educación artística en secundaria. Resultados de una experiencia de cocreación basada en el ABP. Artseduca, 0(26), 104–117.

Borbor, C. L. N., y Suárez, P. C. M. (2021). Caracterización del aprendizaje basado en proyectos para el fortalecimiento de competencias emprendedoras. Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional, 6(3), 2482-2499.

Botella Nicolás, A. M., y Ramos Ramos, P. (2020). El aprendizaje basado en proyectos en el aula de música: una revisión sistemática. Per Musi, 2020, num. 40, p. 1-15.

Cano, J. J. Y. (2018). La recreación artística de textos e imágenes como modelo para el desarrollo de la creatividad y la integración de los lenguajes expresivos en el aula de Música. Revista Electrónica de LEEME, 42, 84–98. https://doi.org/10.7203/LEEME.42.13171

Calle, M. (2016).Aprendizaje basado en proyectos(ABP): posibilidades y perspectivas en ciencias sociales. Iber Didáctica de Las Ciencias Sociales, Geografía e Historia., 82, 7–12.

Celada, B. Arce, G. Arch, F. Marino, C. Fernández, M. R. (2021). Arte y Educación. Aportes para la construcción de oportunidades Inclusivas. 1–23.

Cyrulies, M. Shamne. (2021). El aprendizaje basado en proyectos: una capacitación docente vinculante. Páginas de Educación, 14(1), 01–25. https://doi.org/10.22235/pe.v14i1.2293

Kilpatrick, W. H. (1918). The project method. Teachers' college record, 19(4), 1-5.

Kitchenham, B.A. y S. Charters (2007) Guidelines for performing systematic literature reviews in software engineering, Technical Report EBSE-2007-01, School of Computer Science and Mathematics, Keele University. Bustingorry, S. O., y Mora, S. J. (2008). Metacognición: Un camino para aprender a aprender. Estudios Pedagógicos, 34(1), 187–197. https://doi.org/10.4067/S0718-07052008000100011

Loja, H., y Calderón, P. (2021). El Aprendizaje Basado en Proyectos: Introducción. 14(1), 1–25.

Marques Ibáñez, A. M. (2018). Arte comunitario: Cohesión entre arte, ecología y educación. AusArt, 6(1), 95–114. https://doi.org/10.1387/ausart.19466

Martí, J., Heydrich, M., Rojas, M., y Hernández, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente. Revista Universidad EAFIT, 46(158), 11–21.

Ministerio de las Culturas, las A. y el P. (2020). Educación. Arte Trabajo por Proyectos.

Morales Bueno, P. (2018). Aprendizaje basado en problemas (ABP) y habilidades de pensamiento crítico ¿una relación vinculante? Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado, 21(2), 91. https://doi.org/10.6018/reifop.21.2.323371Salido López, P. V. (2020). Metodologías activas en la formación inicial de docentes: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y educación artística. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 24(2), 120-143. DOI: 10.30827/profesorado.v24i2.13565

Peñalba, A., y Blanco García, Y. (2020). Pedagogías creativas y trabajo por proyectos en la formación musical en los Grados de Educación. El caso de la Facultad de Palencia. Didacticae, 7, 57–73. https://doi.org/10.1344/did.2020.7.57-73

Sandoval, J. y Benalcázar, J. (2022). El aprendizaje en proyectos (ABP) en educación artística: revisión sistemática de literatura. Maestría en Educación. Universidad de Otavalo. http://repositorio.uotavalo.edu.ec/handle/52000/609

Solana, R., Piazuelo, L., Morlesín, V., Pastor, T., Sáenz-Díez, M., Estremiana, M. D., Santiago, R. D., Rey, C. E., Santamaría, A. E., Berasategui, Á. F., Fraile, S. F., Atabas, V. J. G., Sáenz, I. G., Pareja, S. G., Bghiyel, D. H., Angulo, A. I., Sáenz-Laguna, M. L., González, J. M., Gómez, J. M y Galgo, C. S. (2021). Iniciación al Aprendizaje Basado en Proyectos: Claves para su implementación. Dialnet. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=785222

Puentes Lérida, M., Hidalgo Navarrete, J., y Vázquez Pérez, M. L. (2020). La Educación de Adultos bajo la Pedagogía Constructivista. Aula De Encuentro, 22(1), 252–279. https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ADE/article/view/5034/4886

Vallecillo, N. R. (2019). Evolución del Trabajo por Proyectos como medio didáctico en el ámbito de la Educación Plástica. 1–13.

Principio del formulario

Final del formulario

APRENDIZAJE INVERSO EN LOS ESTUDIOS SUPERIORES: ASPECTOS DE MEJORA Y EXPERIENCIA PRÁCTICA EN INGENIERÍA INFORMÁTICA

FRANCISCO DANIEL PÉREZ CANO
Departamento de Informática. Universidad de Jaén

GEMA PARRA CABRERA
Departamento de Informática. Universidad de Jaén

JUAN JOSÉ JIMÉNEZ DELGADO
Departamento de Informática. Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

La innovación pedagógica es un imperativo constante para mejorar la preparación de los estudiantes ante la evolución del mercado laboral. La educación debe encargarse de preparar a los estudiantes para los desafíos que presenta la sociedad actual. El constante avance de las tecnologías está provocando que muchos empleos cambien. En este contexto, el grado en Ingeniería Informática se encuentra en la vanguardia de la revolución digital, donde la demanda de habilidades y conocimientos actualizados es constante. El cambio en el paradigma tradicional de la enseñanza es fundamental para garantizar la adquisición de habilidades por partes de los estudiantes y mejorar la preparación ante los cambios de la sociedad.

La enseñanza tradicional en la educación superior se ha centrado en la impartición de contenido magistral en el aula, seguido de tareas y ejercicios fuera de ella. Sin embargo, el aprendizaje inverso, también conocido como flipped classroom, desafía esta estructura convencional al poner el aprendizaje activo y la participación del estudiante en el centro de la experiencia educativa. Como veremos en las siguientes secciones,

existen varios trabajos que avalan la eficacia de este enfoque pedagógico dentro del ámbito educativo.

El objetivo de este trabajo es analizar el uso de este enfoque en los estudios superiores, haciendo especial énfasis en el caso de Ingeniería Informática, donde compartiremos nuestra experiencia práctica y señalaremos los principales problemas que hemos encontrado, así como las soluciones y posibles mejoras a la hora de aplicar este enfoque. Además, descubriremos cómo las clases invertidas están cambiando las dinámicas de la enseñanza brindado a los estudiantes de una mayor autonomía, fomentando el pensamiento crítico y mejorando los resultados académicos. Al sumergirnos en el mundo de las clases invertidas, esperamos inspirar a educadores y estudiantes por igual a abrazar esta metodología y a aprovechar al máximo sus beneficios.

2. OBJETIVOS

El objetivo de este trabajo es analizar la mejor forma de implantar el aprendizaje inverso en las diferentes asignaturas que componen los estudios de educación superior de Ingeniería Informática. Además de la implantación de este enfoque, también es necesario establecer una serie de elementos que garanticen el correcto funcionamiento de la metodología. Por lo tanto, se abordarán las principales dificultades que hemos encontrado a la hora de implementar esta metodología en el aula, así como la forma en la que han sido abordadas. También abordaremos cuestiones relacionadas con la tecnología, la motivación de los estudiantes y la adaptación curricular, proponiendo recomendaciones concretas que permitan superar los desafíos.

Por otro lado, también se analizará la efectividad de las clases invertidas y como contribuyen en la comprensión de los conceptos dentro de la Ingeniería Informática, mejorando la resolución de problemas, la colaboración de los estudiantes y la adquisición de habilidades prácticas, elementos esenciales de la formación de los futuros ingenieros informáticos.

3. CLASES INVERTIDAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El aprendizaje inverso de las actividades de aprendizaje que se desarrollan en el aula. Este enfoque propone que los estudiantes estudien los conceptos teóricos en casa, antes de asistir a clase, y asistan al aula para desarrollar casos prácticos con los que resuelvan dudas, profundicen los conocimientos y realicen discusiones en grupo. De esta forma, los estudiantes pueden aprender de forma autónoma y resuelven las dudas en el aula de una forma mucho más efectiva que la tradicional (Ventosilla Sosa et al., 2021).

Los cambios en el aula tradicional, provocan que los decentes dediquen más tiempo a la atención personalizada de los estudiantes, ayudando a aquellos estudiantes que más lo necesitan o que tienen necesidades especiales (Sanchez Rodriguez et al., 2017). Las clases invertidas promueven un aprendizaje más efectivo, adaptativo y personalizado. Aunque a priori podemos pensar que la carga de trabajo del docente disminuye con esta metodología por el aprendizaje que realizan los estudiantes de forma autónoma, se produce la situación inversa. El éxito de aplicar esta metodología depende de la calidad del material que proporciona el docente y de la organización de las diferentes actividades que se desarrollan en el aula (Reyes-Parra et al., 2018). Por ello, el docente debe identificar las características de un grupo heterogéneo de estudiantes y adaptar los contenidos y los mecanismos de seguimiento sobre la marcha (Gilboy et al., 2014). Los mecanismos de seguimiento son todos aquellos elementos que utiliza el docente para garantizar que los estudiantes realizan el trabajo autónomo que se les exige desde casa. Además, otro punto muy a tener en cuenta es la interacción que tienen los estudiantes con el profesor y entre los propios estudiantes en el aula. El docente debe encargarse de fomentar la interacción para que se resuelvan todas las dudas que surgen en casa. El dinamismo que se genera en el aula también es un punto a favor de este enfoque pedagógico frente a las enseñanzas tradicionales. El ritmo de las clases provoca una alta participación por parte del estudiantado consiguiendo un aumento en el grado de interés que muestran por la materia. Gilboy et al. (Gilboy et al., 2014) concluyó en su trabajo que la experiencia desarrollada en el aula fue exitosa tanto para los docentes como para los estudiantes. Además, la

mayor parte de los estudiantes preferían utilizar este enfoque frente a los tradicionales.

Varios autores (Ventosilla Sosa et al., 2021; Lucena et al., 2019) concluyen que el grado de comprensión y los resultados obtenidos, dentro del ámbito universitario, mejoran de forma considerable. Además, también se destacan aspectos como la motivación, independencia y el trabajo en equipo dentro de los beneficios que aporta esta metodología frente a la enseñanza tradicional (Hernández-Silva y Tecpan-Flores, 2017).

4. APRENDIZAJE INVERSO EN INGENIERÍA INFORMÁTICA

Como se ha podido ver en la sección anterior, existen varios trabajos que hacen referencia al aprendizaje inverso dentro del ámbito de la educación superior. Sin embargo, el caso de la Ingeniería Informática es de especial interés dado el carácter práctico de la titulación. Cuanto mayor es el carácter práctico de la materia o titulación, más efectiva es la metodología ya que fomenta la realización de ejercicios prácticos supervisados en el aula y traslada todo el aprendizaje teórico al trabajo autónomo que realiza el estudiante.

Giannakos et al. (Giannakos et al., 2014) realizó una revisión sistemática sobre la implantación del aprendizaje inverso dentro de los estudios de Ingeniería Informática. Las principales ventajas de este enfoque para estos estudios son:

- Desarrollo de habilidades.
- Habito académico.
- Rendimiento académico.
- Interacción.
- Motivación.

El refuerzo en el aprendizaje práctico en el aula fomenta que los estudiantes logren desarrollar sus habilidades prácticas de una mejor forma mediante la resolución de las dudas en clase. Además, el trabajo autónomo que realiza el estudiante en casa le ayuda a establecer un mejor hábito académico ya que se ve obligado a realizar un seguimiento diario

de la asignatura y a prepararla poco a poco. Estos dos puntos, provocan una mejora significativa en el rendimiento académico ya que uno de los principales problemas dentro de la enseñanza tradicional es la falta de trabajo autónomo por parte del estudiante.

Por otro lado, en la metodología tradicional, el docente muestra los contenidos en el aula mientras que el rol de los estudiantes se basa en atender al profesor y preguntar ciertas dudas. En estas sesiones, la interacción entre los estudiantes y entre el docente y los estudiantes está limitada por la forma en la que se desarrollan. Las sesiones prácticas o de resolución de problemas son limitadas por lo que en muchas ocasiones los estudiantes tienen problemas para seguir algunas materias de carácter práctico. El problema surge cuando los estudiantes tienen que enfrentarse a los casos prácticos en casa de forma autónoma. En muchas ocasiones, surgen dudas que tardan varios días en ser resueltas o que no se llegan a resolver ya que muchos estudiantes de Ingeniería Informática muestran por su naturaleza falta de interacción personal (Anastasiadou y Karakos, 2011). El cambio de enfoque pedagógico soluciona este problema ya que provoca un incremento considerable en la interacción entre los estudiantes y entre los estudiantes y el docente. La resolución de problemas en el aula fomenta una comunicación activa por parte de todos los implicados. Además, ayuda a resolver las dudas que surgen durante el trabajo autónomo y permite que los estudiantes se enfrenten a casos prácticos de forma individual o colectiva, colaborando entre ellos, y con la ayuda del docente. En muchas ocasiones se generarán en clase debates grupales para determinar la forma en la que debe abordar un problema, lo cual es un elemento esencial dentro del proceso de aprendizaje. Con este refuerzo, pueden mejorar los resultados cuando se enfrentan de forma individual a un problema o a una prueba de evaluación. Además, el dinamismo que se genera en el aula también fomenta la motivación de los estudiantes por seguir la materia.

Giannakos et al. (Giannakos et al., 2014) también destacó una serie de desafíos que se deben abordar dentro de la Ingeniería Informática para conseguir los beneficios de esta metodología. Los principales desafíos son:

- Material
- Adaptación a nuevas metodologías

- Riesgo de abandono
- Acceso a la tecnología

El éxito de aplicar esta metodología depende de la calidad del material que proporciona el docente y de la organización de las diferentes actividades que se desarrollan en el aula. El docente debe encargarse de adaptar todo el material de las diferentes materias para que el estudiante pueda realizar un seguimiento autónomo. Además, hay que realizar una planificación minuciosa para que el estudiante sepa en todo momento el material que tiene que trabajar antes de asistir al aula y siga el ritmo que propone el docente. A parte del material, algunos autores consideran que el uso de videos y otro tipo de contenido adicional ayudan en la comprensión de los conceptos que se imparten en clase (Kay y Macdonald, 2016).

Por otro lado, otro de los desafíos que se debe abordar es la adaptación tanto de los estudiantes como de los docentes al uso de nuevas metodologías y tecnologías. Algunos miembros del colectivo universitario son reticentes a los cambios y no se adaptan a las nuevas metodologías. Como consecuencia, algunos dejan de realizar las diferentes actividades que propone el docente e incluso puede dar lugar a un incremento en el número de abandonos de la materia. El docente debe establecer una serie de actividades o mecanismos que garanticen el trabajo autónomo del estudiante y el seguimiento de la materia. De esta forma, se puede garantizar que siguen la materia e identificar casos de abandono. En estos casos el docente debería contactar con el estudiante para tratar de ayudarle e intentar que retome la materia. Además, debe fomentar una comunicación fluida para resolver las dudas que puedan surgir durante el trabajo autónomo y mejorar los resultados que se obtienen al utilizar esta metodología.

Al implantar esta metodología, muchos autores incluyen el uso de tecnologías dentro del aula. El acceso limitado a la tecnología puede ser un problema para poder desarrollar las diferentes actividades que se proponen en el aula. Esto puede crear una brecha de desigualdad en el acceso al contenido de estudio, lo que puede obstaculizar su participación efectiva en el aprendizaje inverso. La falta de acceso tecnológico plantea preguntas críticas sobre la equidad en la educación y resalta la necesidad de buscar soluciones que garanticen que todos los estudiantes tengan

igualdad de oportunidades para beneficiarse de esta metodología educativa innovadora.

Ruiz de Miras et al. presentaron un estudio en profundidad sobre el uso de este enfoque pedagógico en asignatura del primer curso del Grado en Ingeniería Informática (Ruiz de Miras et al., 2021). En este trabajo, analizaron su uso durante seis cursos académicos. Como resultado, el cambio en la metodología contribuyó a mejorar el compromiso, la asistencia a clase y la participación de los estudiantes y, en consecuencia, el rendimiento en las pruebas de evaluación. Además, también realizaron un análisis comparando los resultados obtenidos por cada profesor de forma independiente llegando a la conclusión de que las mejoras en el rendimiento eran globales con independencia del docente que las impartía y que la preparación de las clases con antelación pasó del 50% al 88%.

Los resultados que hemos obtenido en nuestra experiencia con esta metodología concuerdan los trabajos y conclusiones de los trabajos revisados anteriormente. Los elementos fundamentales para utilizar esta metodología en los estudios superiores de Ingeniería Informática son el material docente y la organización de las diferentes actividades que se desarrollan. Aunque la mayoría de las propuestas que se muestran se pueden aplicar en la mayor parte de las asignaturas, cada docente debe adaptar la metodología a la asignatura en cuestión y a los mecanismos de evaluación establecidos.

El primer punto que vamos a analizar es el material que se le proporciona al estudiante. En el aprendizaje inverso el estudiante trabaja los conceptos teóricos de forma autónoma, por lo que asumen un papel más activo dentro del proceso de aprendizaje. Proporcionarles un contenido de calidad les ayudará a explorar y comprender los conceptos por sí mismos. El contenido debe estar bien estructurado y debe contener ejemplos de toda la parte práctica. Esto es crucial, especialmente cuando se espera que los estudiantes dominen el material antes de llegar a clase. El contenido debe ser completo ya que los estudiantes van a ser auto dirigidos durante el proceso de aprendizaje y deben aprender a gestionarse y organizar su tiempo de forma efectiva. En nuestro caso, para facilitar estos aspectos, se ha creado un contenido específico para cada sesión en el aula para que sepan con exactitud el contenido que deben trabajar y se

puedan organizar con tiempo. Un material deficiente puede generar confusión, dificultad a la comprensión y provocar un incremento en el tiempo que deben dedicar a cada sesión de trabajo. Puesto que el trabajo es autónomo hay que proporcionarle el material al estudiante con un margen de tiempo suficiente como para que lo trabaje y no afecte al resto de materias que está cursando dentro de la universidad. Aunque hemos visto anteriormente que varios autores proponen el uso de videos como complemento para el aprendizaje autónomo, hay que tener cierta precaución con la cantidad de material que se le proporciona al estudiante. Si le proporcionamos un exceso de material para trabajar de forma autónoma, es muy probable que causemos un efecto adverso. El estudiante se puede sentir saturado e incluso es posible que deje de seguir la metodología porque dispone de suficiente material como para trabajar de forma independiente sin asistir a clase. La mayor parte de los estudiantes que están actualmente en la universidad, han seguido la docencia de forma online durante varios meses o años debido a la pandemia. Como consecuencia, han aprendido a trabajar de forma autónoma sin necesidad de asistir al aula, si los recursos son suficientes. Algunos trabajados revisados anteriormente, proponen el uso de videos con resolución de casos prácticos y la explicación de conceptos teóricos como material docente. Si incluimos demasiado material, es muy probable que los estudiantes consideren que pueden realizar un seguimiento de la asignatura desde casa, sin necesidad de asistir al aula, por lo que se podrían perder algunas de las ventajas de la metodología y se podrían ver afectados sus resultados académicos de forma directa.

Una vez se le proporciona el material al estudiante, es necesario definir una serie de mecanismos de control para asegurar el correcto desarrollo de la metodología. Para ello, sugerimos modificar el sistema de evaluación para introducir de alguna forma un pequeño porcentaje asociado a la evaluación final de la materia que se encargue de verificar que el estudiante está trabajando de forma autónoma. Lo ideal es establecer una pequeña prueba de evaluación, como un test online, para que el estudiante demuestre que ha trabajado el contenido propuesto por el docente y que pueda repasar aquellos conceptos que desconoce. La prueba debe realizarse para cada sesión de forma que el docente tenga información

sobre aquellos conceptos en los que los estudiantes han tenido mayores dificultades. Además, este mecanismo también permite identificar los casos de abandono de la asignatura y permiten que el docente contacte con el estudiante para tratar de ayudarle y que retome la materia.

Cuando esto se haya producido, el docente tendrá garantías de que los estudiantes han realizado el trabajo autónomo y también dispondrá de información sobre el grado de comprensión de los diferentes conceptos. Con ello puede preparar de una mejor forma la sesión en el aula. Una vez llegan los estudiantes al aula, hemos identificado que hay ciertas ocasiones en las que no se preguntan dudas o no surge un debate fluido entre los conceptos que han trabajado en casa. Esto puede deberse a la timidez y al perfil natural que suelen tener estos estudiantes de Ingeniería Informática por el que muestran cierta falta de interacción social (Anastasiadou y Karakos, 2011). Para mejorar este aspecto, sugerimos la realización de un test presencial tras la resolución de dudas de los conceptos trabajados de forma individual. Con el test, se puede crear un debate entre los diferentes estudiantes para analizar las diferentes respuestas y garantizamos que se resuelven la mayor parte de las dudas que surgen en casa, aunque el estudiante no participe en clase por su naturaleza. Este test no es necesario tenerlo en cuenta dentro del sistema de evaluación y debe ser anónimo para que no se sientan presionados a la hora de responder las preguntas. La herramienta o el sistema utilizado debe permitir que el docente vea las respuestas en tiempo real para poder repasar los conceptos que han trabajado de forma independiente y explicar todos aquellos en los que existen ciertas dudas. Como sugerencia, existen muchas herramientas que permiten trabajar con los dispositivos electrónicos de los estudiantes y del profesorado que reportan los resultados de un test al instante.

Una vez se han aclarado las dudas sobre los conceptos teóricos de los estudiantes, el siguiente paso sería la resolución de casos prácticos. En este paso es fundamental que le docente trate de incentivar la participación de todos los estudiantes y que no sea el propio docente el que los resuelva. La Ingeniería Informática, es una disciplina de carácter práctico donde la mayoría de las materias se centran en la programación. Por lo tanto, en la mayoría de las asignaturas es bastante fácil introducir problemas o ejercicios para resolver en el aula. Llegados a este punto

podemos optar por dos enfoques. Podemos resolver los problemas en la pizarra o podemos llevarnos un equipo informático al aula para resolver los problemas de la misma forma que harían los estudiantes si estuvieran delante de un ordenador. Aunque el primer enfoque puede ser útil e interesante para muchas disciplinas, consideramos que el segundo enfoque es mucho mejor ya que los estudiantes van a ver la resolución de los problemas de la misma forma en la que ellos van a tener que afrontarlos. Por lo tanto, si el centro tiene suficientes recursos tecnológicos recomendamos seguir la segunda opción. En nuestro caso, proponemos un problema inicial en el que vamos realizando modificaciones y vamos trabajando durante todo el curso. De esta forma, el estudiante se familiariza con el problema desde las primeras semanas de clase y va observando la evolución del problema y de la solución a medida que avanza el curso académico. Dependiendo del carácter de la asignatura, será posible desarrollar un proyecto durante todo el curso o habrá que comenzar nuevos proyectos a medida que avanza el curso. El docente debe realizar un estudio exhaustivo para plantear el problema a resolver y que sea atractivo para los estudiantes. Normalmente, las mejores opciones consisten en buscar problemas relacionados con la actualidad, con los gustos de la generación o problemas que ya estén resueltos, pero con los que se enfrenten a diario. De esta forma se mejorará la motivación de los estudiantes y el interés por el ejercicio. Una vez propuesto el problema, el siguiente paso consiste en resolver el problema en conjunto. En clase, el docente debe fomentar la participación de los estudiantes e ir probando las soluciones que proponen para identificar la mejor forma de resolver el problema, mostrar cómo afrontar un fallo durante la programación y desarrollar la solución más eficiente.

Como hemos podido ver, los resultados de aplicar este enfoque pedagógico son muy interesante en materias o estudios de carácter práctico, ya que fomentan y refuerzan la comprensión de los conceptos relacionados con este tipo de actividades. Sin embargo, desde el punto de vista docente, requieren un alto grado de implicación y un aumento en la carga de trabajo, principalmente en la preparación del material y la planificación de actividades.

5. CONCLUSIONES Y TRABAJO FUTURO

El aprendizaje inverso supone un cambio en el paradigma clásico de la forma en la que se imparte la docencia. Este cambio permite realizar un aprendizaje más activo y dinámico mediante la resolución de casos prácticos en el aula. En estos casos se plantean problemas que los estudiantes deben analizar y abordar en conjunto bajo la supervisión del docente.

Para implementar esta metodología de manera efectiva, es importante seleccionar y desarrollar materiales didácticos de calidad, comunicar claramente las expectativas y proporcionar apoyo adicional a los estudiantes que lo necesiten. Además, se debe utilizar el tiempo en el aula de manera activa y productiva, brindando actividades desafiantes y fomentando la participación y colaboración de los estudiantes. De esta forma, se fomenta el desarrollo del pensamiento crítico, la colaboración y la resolución de problemas, habilidades esenciales en el mundo laboral actual.

El docente debe implicarse mucho en la preparación de material y actividades para garantizar el correcto funcionamiento de la metodología. La organización de la materia es fundamental a la hora de obtener los resultados que se esperan. Además, los mecanismos de evaluación establecidos nos ayudan a garantizar que el estudiante realiza el trabajo autónomo que se propone, así como identificar los posibles problemas que surgen a lo largo del curso académico.

En trabajos futuros sería interesante investigar cómo se puede personalizar más el contenido de estudio y la experiencia de aprendizaje de los estudiantes para satisfacer las necesidades individuales de los mismos. Para ello, se podrían utilizar herramientas basadas en inteligencia artificial, realidad virtual u otro tipo de tecnologías avanzadas de forma que el contenido, la interacción y los mecanismos de evaluación mejoren la efectividad pedagógica de la metodología. Además, se podría profundizar en el estudio de las diferentes estrategias que pueden seguir los estudiantes para gestionar el tiempo de clase de una manera más eficiente, aprovechando al máximo las oportunidades de aprendizaje activo.

6. REFERENCIAS

Anastasiadou, S. D., & Karakos, A. S. (2011). The Beliefs of Electrical and Computer Engineering Students' Regarding Computer Programming. Common Ground Research Networks. https://doi.org/10.18848/1832-3669/cgp/v07i01/56170

Giannakos, M. N., Krogstie, J., & Chrisochoides, N. (2014). Reviewing the flipped classroom research. Presented at the CSERC '14: Computer Science Education Research Conference 2014. https://doi.org/10.1145/2691352.2691354

Gilboy, M. B., Heinerichs, S., & Pazzaglia, G. (2015). Enhancing Student Engagement Using the Flipped Classroom. Elsevier BV. https://doi.org/10.1016/j.jneb.2014.08.008

Hernández-Silva, C., & Tecpan-Flores, S. (2017). Aula invertida mediada por el uso de plataformas virtuales: un estudio de caso en la formación de profesores de física. SciELO Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID). https://doi.org/10.4067/s0718-07052017000300011

Kay, R., & Macdonald, T. (2016). Comparing Flipped, Active, and Lecture-Based Teaching Approaches in Higher Education. Unpublished. https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4727.4481

Lucena, F. J. H., Díaz, I. A., Rodríguez, J. M. R., & Marín, J. A. M. (2019). Influencia del aula invertida en el rendimiento académico. Una revisión sistemática. Red universitaria de Campus Virtuales (RUCV), 8(1), 9-18. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6886797

Reyes-Parra, A. M., Cañon-Ayala, M. J., & Olarte-Dussan, F. A. (2018). Una propuesta de aula invertida en la asignatura de señales y sistemas de la Universidad Nacional de Colombia. Revista Educación en Ingeniería. https://doi.org/10.26507/rei.v13n25.877

Ruiz de Miras, J., Balsas-Almagro, J. R., & García-Fernández, Á. L. (2021). Using flipped classroom and peer instruction methodologies to improve introductory computer programming courses. Wiley. https://doi.org/10.1002/cae.22447

Sánchez Rodríguez, J., Ruiz Palmero, J., & Sánchez Vega, E. (2017). Flipped classroom. Claves para su puesta en práctica. Cordoba University Press (UCOPress). https://doi.org/10.21071/edmetic.v6i2.5832%20

Ventosilla Sosa, D. N., Santa María Relaiza, H. R., Ostos De La Cruz, F., & Flores Tito, A. M. (2021). Aula invertida como herramienta para el logro de aprendizaje autónomo en estudiantes universitarios. Universidad San Ignacio de Loyola S.A. https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9n1.1043

ATENCIÓN EN EL AULA A PERFILES VOCACIONALES AMPLIOS Y DIVERSOS: UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE EN TORNO AL ALUMNADO DE COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL

LAIA FALCÓN
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Muchos docentes encontramos en el aula un alumnado extraordinariamente plural en sus intereses vocacionales. Es, sin duda, una característica que brinda muy interesantes oportunidades de enriquecimiento para los participantes, sobre todo desde perspectivas educativas afines al aprendizaje cooperativo y la inteligencia colectiva. Pero, a la vez, plantea una evidente mayor complejidad para responder, desde los lindes de una sola asignatura, a inquietudes (y motivaciones) tan numerosas y distintas entre sí.

La dirección que cada estudiante quiere dar al capítulo formativo en que se encuentra (ese fin último con el que identifica el objetivo concreto de tal etapa) es un factor clave para su desarrollo educativo: no sólo en lo referente a los contenidos curriculares, sino también en lo que concierne a la motivación y el propio sentido que, sobre todo adolescentes y jóvenes, dan a su formación y al modo en que se involucran en ella.

En la fase universitaria el abanico de intereses profesionales del alumnado reunido en una misma carrera sigue, en muchos casos, siendo muy amplio. Es evidente que los programas de estudios en esta etapa están definidos ya desde lindes de concreción mucho más específicos que los de las fases previas. Pero con frecuencia tales delimitaciones no bastan aún para atender el espectro de perfiles vocacionales reunido en el aula,

con estudiantes que, además, tienen ya una consciencia, una exigencia (y una urgencia) mucho mayores por encontrar una atención más efectiva a sus principales motivaciones profesionales.

Para responder a esta realidad, tan interesante como exigente, este proyecto de innovación quiere sumarse a las iniciativas que, desde muy distintas concreciones, proponen reacciones a este reto: ¿cómo dirigirnos a los verdaderos intereses vocacionales de nuestro alumnado si, en torno a un mismo programa y un mismo horario, se disgregan de forma muy pronunciada? Para enmarcar este objetivo con mayor de precisión, es quizás necesario recordar que se inserta en otro más general y de enorme trascendencia para la comunidad educativa: responder al alarmante contexto que afronta nuestra juventud, marcado por un dificilísimo horizonte laboral, derivado de complejos factores entrelazados como son la digitalización, las sucesivas crisis financieras o la pandemia del COVID-19 (Naciones Unidas, 2020), y por el consecuente deterioro del sentido que da a su propia etapa educativa. Este deterioro es una consecuencia de extraordinaria gravedad, que pone en peligro el propio aprovechamiento de esta fase, clave no sólo para su formación, sino también para el desarrollo de su propia identidad. Para restaurar el modo en que nuestro alumnado percibe la utilidad y la función de sus estudios, las instituciones de educación superior reunimos esfuerzos en torno a dos esferas de acción: en primer lugar, el diseño y aplicación de herramientas destinadas a reforzar la formación para el empleo; en segundo, reacciones que, desde la docencia, ayuden al alumnado a mejorar la vivencia, la dirección y el aprovechamiento de su etapa de formación (Falcón y San Román, 2023).

Es en esta segunda línea de acción donde se inscribe la propuesta que aquí se presenta de forma detallada, orientada a un caso específico, el alumnado de Comunicación Audiovisual, especialmente significativo para la reflexión que nos ocupa. Dos características principales sustentan esa apreciación: en primer lugar, este estudiantado se dirige a un sector laboral con tasas de desempleo particularmente preocupantes; en segundo lugar, aspira a un abanico vocacional extraordinariamente variado. El nivel de conciencia del alumnado en torno a la primera de estas características suele ser muy alto y, lógicamente, subrayado entre las

principales causas de incertidumbre y descontento con su etapa educativa (y, en muchos casos, vital en general). Los siguientes fragmentos (extraídos de la consulta que cada comienzo de curso planteo a estudiantes en el ecuador del Grado de Comunicación Audiovisual de la Facultad de Ciencias de la Información, sobre cómo orientan y valoran su específica fase de formación), ilustran bien esta idea:

> "[menciona el nombre de un profesor] empezó su asignatura diciéndonos que ninguno vamos a trabajar [en profesiones relacionadas con la Comunicación]" (P.F. estudiante de tercer curso del Grado de Comunicación Audiovisual, curso 2017-2018).

> "es tan difícil trabajar en el cine o la televisión que me entran muchas dudas (…) igual tenía que haber escogido otra cosa" (M.T. estudiante de tercer curso del Grado de Comunicación Audiovisual, curso 2021-2022).

> "al final vamos a estar todos en [menciona una profesión no cualificada], ¿no?" (V. R, estudiante de tercer curso del Grado de Comunicación Audiovisual, curso 2021-2022).

Respuestas como éstas, desgraciadamente, marcan buena parte de la vivencia que muchos estudiantes tienen de su etapa educativa. Y alimentan el alarmante presentismo que impregna la orientación vital de tantos jóvenes y la falta de vinculación que sienten hacia los objetivos y agentes educativos (Falcón y Díaz-Aguado, 2014). Se hace así urgente que, junto a las medidas adoptadas para reforzar su formación para el empleo, la universidad renueve las acciones que demuestran al alumnado el sentido de sus anhelos de formación y crecimiento y, de este modo, ayuden a dos importantes objetivos: restaurar la motivación por los propios objetivos educativos y reforzar la actitud de empoderamiento y dirección activa necesaria para afrontarlos. Atender de forma directa a sus principales vocaciones profesionales puede ser una vía de gran eficacia en este sentido.

Frente al discurso compartido entre estos estudiantes de Comunicación Audiovisual sobre las dificultades de inserción laboral que afronta el sector profesional al que aspiran, es llamativa la sorpresa que les genera ser preguntados en el ecuador de sus estudios sobre sus específicos perfiles vocacionales. Y, sobre todo, la rápida activación que esto les genera. Muchas de sus respuestas denotan notable entusiasmo y nítidas

líneas de preferencias, que, aunque parecían desplazadas del discurso más frontal y cotidiano, no han sido neutralizadas.

> "Escribo obras de teatro y guiones desde que era un crío. Me encantaría ser escritor" (H. T, estudiante de tercer curso del Grado en Comunicación Audiovisual, curso 2017-2018).
>
> "Interés principal: periodismo deportivo" (K. G, estudiante de tercer curso del Grado en Comunicación Audiovisual, curso 2017-2018).
>
> "¡Es la primera vez desde que empezamos que alguien nos pregunta qué queremos ser! Lo mío es dibujar. Dibujo todo el tiempo. Me concentro mejor si estoy dibujando. Hasta en clase me verás dibujando. Mi sueño es tener mi propia editorial de comics y novelas gráficas. También me gusta mucho la edición" (P. G., estudiante de tercer curso del Grado en Comunicación Audiovisual, curso 2017-2018).
>
> "Me gusta casi todo lo relacionado con esto (…) pero si tengo que elegir una pasión lo tengo claro: (…) la dirección de arte. (…) [hacer] decorados o vestuario, me parece una preciosidad. Me paso las horas mirando las ropas y los decorados de las películas y las series" (L.G., estudiante de tercer curso del Grado en Comunicación Audiovisual, curso 2022-2023).
>
> "Quiero dedicarme a la producción (¡gracias por preguntarlo! [añade un dibujo con una cara sonriente])" (G. F. estudiante de tercer curso del Grado en Comunicación Audiovisual, curso 2022-2023).

Respuestas como éstas proporcionan información de gran relevancia. Por un lado, es evidente, facilitan pistas muy precisas con las que, cada curso, conocer mejor al específico alumnado reunido en el aula y, por lo tanto, orientar de forma más pertinente ciertos contenidos y enfoques. Por otro, confirma que apelar a aquello que movió a tales estudiantes a emprender su etapa universitaria despierta un entusiasmo de extraordinario potencial para los objetivos docentes.

El aprendizaje no formal entre iguales permite acercamientos muy eficaces en este sentido: la flexibilidad que se puede alcanzar en este tipo de actividades docentes, organizadas en torno a seminarios o talleres, por ejemplo, facilita sensiblemente la atención más minuciosa a estas diferencias de perfiles. ¿Pero cómo podemos sumar a este enfoque asignaturas de aprendizaje formal, con sus necesarios requisitos de mayor uniformidad en los programas, las competencias y la evaluación a adoptar?

Esta propuesta docente de respuesta a amplios espectros de perfiles vocacionales se ha desarrollado desde el curso 2013-2014 en la asignatura oficial de Estética Musical. Se trata de una optativa impartida en el tercer curso del Grado de Comunicación Audiovisual de la Universidad Complutense de Madrid, escogida por más de un 75% del total de matriculados de cada promoción: los datos recogidos son, por lo tanto, notablemente representativos de los sucesivos perfiles vocacionales reunidos en este grado. Como veremos en el apartado de resultados, es además una asignatura particularmente bien valorada por su estudiantado expresamente en relación al modo en que aborda dos retos: en primer lugar, parece colaborar de forma muy positiva en la restauración de la relación que el alumnado tiene con la carrera escogida; en segundo lugar despierta una reflexión activa que, de forma reiterada, invita a prever el sentido, las posibilidades, las responsabilidades, la utilidad social y los riesgos que asumirán al aplicar profesionalmente los contenidos y competencias que vertebran sus estudios.

2. OBJETIVOS

Sintetizando lo expuesto en la introducción, cabe subrayar que esta propuesta se orienta a un primer objetivo general, identificado con la necesidad docente de responder a la desazón expresada por el estudiantado en relación a tres aspectos principales: su propia capacidad para aplicar lo aprendido a lo largo de la carrera con las habilidades exigidas en la vida profesional; la dificultad para conectar tales aprendizajes y exigencias profesionales con sus principales motivaciones vocacionales; la infravaloración del sentido y la utilidad de la formación universitaria.

Tal respuesta se concreta en el diseño de un programa docente orientado, a su vez, por tres objetivos específicos:

- la restauración, por parte de cada estudiante, de la toma de conciencia de sus principales motivaciones e intereses vocacionales;
- la específica aplicación de tales intereses al aprovechamiento de esta asignatura;
- la extensión individual de tal estrategia a otras partes de la carrera.

3. METODOLOGÍA

3.1. Metodología investigadora

Los resultados presentados han sido recogidos durante nueve años académicos (comprendidos entre los cursos 2013-2014 y 2022-2023) y corresponden a la observación y medición procedente de dos tipos de herramientas. En primer lugar, han resultado muy útiles las encuestas internas realizadas a la totalidad de estudiantes en dos fases: al comienzo de la asignatura, en relación perfil vocacional; y cuando la asignatura termina, en relación a los resultados obtenidos. En segundo lugar, tales resultados son contrastados y completados con los del programa DOCENTIA de evaluación de la calidad docente de la Universidad Complutense de Madrid, donde la asignatura ha obtenido (todos los cursos y en todos los grupos impartidos desde el año académico 2013-2014) la mención de Excelencia.

3.2. Metodología docente

3.2.1. Detección en cada grupo del mapa de perfiles vocacionales

Al subrayar que trabajar con el alumnado de Comunicación Audiovisual implica dirigirse a tan amplio abanico de concreciones profesionales y creativas, nos referimos a un espectro que se articula en torno a dos ejes. El primero atañe a los distintos lenguajes y medios contemplados en el título. Cuando hablamos de "Comunicación Audiovisual" nos referimos a muchas profesiones distintas: las comprendidas en líneas tradicionalmente atendidas desde la fundación de estos estudios universitarios (cine, televisión y radio como las más subrayadas), las otras esferas de escritura audiovisual que se han ido incorporando a lo largo de las últimas cinco décadas de formación formal superior (desde la realización publicitaria o de videojuegos hasta las nuevas concreciones audiovisuales de realidad virtual, por ejemplo) y las que aún no estamos contemplando pero, seguro, seguirán ampliando los lindes de lo audiovisual. Además de todas estas concreciones de distintos lenguajes audiovisuales, hay un segundo eje de diversificación gremial que atañe a las distintas fases que, en los respectivos procesos de creación propios de tales

lenguajes y medios, subdividen y reparten el trabajo de escritura audiovisual: guion, dirección, producción, locución, interpretación actoral, fotografía, dirección de arte, dirección de sonido, edición, posproducción, interpretación, composición o investigación musicales aplicados a tales campos.

Ayuda a describir mejor este crisol la descripción detallada de las competencias específicas, generales y transversales que convergen en esta asignatura, en el marco compartido a partir de las *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad* (Ministerio de Educación y Ciencia – Consejo de Coordinación Universitaria, 2006) y, en este caso, aplicado en la *Memoria de verificación del Grado de Comunicación Audiovisual de la Universidad Complutense de Madrid* (Facultad de Ciencias de la Información, UCM, 2010). Aunque incluir enumeraciones de este tipo siempre enlentece un texto de estas características, en esta ocasión parece en verdad oportuno: espero que ayude a medir, con criterios consensuados como son las competencias, el grado de amplitud del espectro de concreciones al que hacen frente asignaturas como ésta, sin duda aspecto compartido con muchas de las iniciativas contenidas en esta publicación.

Las competencias específicas (CE) que definen de forma minuciosa la personalidad de esta asignatura tienen, por supuesto, que ver con la relación entre los materiales sonoros y visuales y, de forma concreta, con el modo en que la música colabora en dicha relación. De acuerdo al conjunto de competencias específicas recogidas en la *Memoria de verificación del Grado de Comunicación Audiovisual de la Universidad Complutense de Madrid* (Facultad de Ciencias de la Información, UCM, 2010) serían las siguientes:

- CE10. "Conocimiento del espacio sonoro, de su estructura física y de los procesos de audición y escucha; de las representaciones acústicas del espacio, así como los elementos constitutivos de diseño y la ambientación sonora. Estos conocimientos también abarcarán la música creada para la imagen."

- CE23. "Capacidad para realizar la ordenación técnica de los materiales sonoros y visuales conforme a una idea utilizando

las técnicas narrativas y tecnológicas necesarias para la elaboración, composición, acabado y masterización de diferentes productos audiovisuales, multimedia e Internet."

- CE24. "Conocimientos para grabar y reproducir sonido desde cualquier fuente: acústica o electrónica; digital o analógica y de mezclar estos materiales con una intencionalidad determinada teniendo en cuenta los niveles, timbres y planos sonoros de la mezcla final masterizada."

- CE25. "Conocimientos para recrear el ambiente sonoro de una producción audiovisual o multimedia atendiendo a la intención del autor y de la estructura narrativa mediante la utilización de banda sonora (música, diálogos y efectos sonoros)."

Hasta aquí, la asignatura haría frente a un marco de competencias muy nítido y concentrado. Sin embargo, hay otra serie de competencias específicas que también definen la esencia de esta materia y que se entrelazan ya mucho más con otras muchas asignaturas de los planes de estudios destinados a estudiantado de Comunicación Audiovisual:

- CE1. "Conocimiento de la historia y evolución de los medios audiovisuales a través de sus soportes y propuestas estéticas, artísticas e industriales. Conocimiento de la relación entre la evolución tecnológica e industrial y el lenguaje audiovisual teniendo en cuenta los conceptos teórico-prácticos de las representaciones audiovisuales, los sistemas de comunicación y los valores simbólicos y culturales."

- CE4. "Conocimiento de las técnicas y modelos de los procesos de producción y difusión audiovisuales en sus diversas fases, desde el punto de vista de la organización y gestión de los recursos técnicos, tecnológicos, humanos y económicos hasta su comercialización."

- CE6. "Conocimiento teórico-práctico y utilización de las tecnologías propias de los medios de comunicación audiovisuales (fotografía, cine, radio, televisión, vídeo y soportes multimedia, sonido, iluminación, imagen digital, etc.)."

- CE8. “Conocimiento de las técnicas y modelos teóricos de los formatos y géneros audiovisuales, así como de los modelos de programación y evaluación de resultados.”

Tal variedad de concreciones aumenta aún, a medida que avanzamos en la definición de las competencias generales (CG) y, en concreto, una transversal (GT), fundiéndose con otras muchas materias de estos planes de estudios:

- CG1. “Conocimientos para comprender los cambios y la evolución histórica de la imagen y de la cultura audiovisual, así como los distintos modelos del lenguaje cinematográfico, audiovisual y multimedia.”

- CG2. “Conocimientos para analizar el discurso audiovisual, atendiendo a los parámetros básicos del análisis y los modelos teóricos existentes.”

- CG4. “Conocimientos para aplicar procesos y técnicas implicadas en la organización y gestión de recursos técnicos en cualquiera de los soportes sonoros y visuales existentes.”

- CT3. “Conocimiento de los fundamentos artísticos, históricos, literarios, sociológicos, económicos, etc., que le permitan decidir mediante criterios propios y hacerse aconsejar ante cada producción audiovisual.”

Habernos detenido en esta enumeración tan detallada permite describir con mayor precisión la diversidad de horizontes que, ya en su origen, definen a muchas asignaturas como ésta. Y también ayuda a argumentar el modo que, por lo tanto, tales materias (“amplias” en su espectro de aplicación) pueden responder de un modo más factible a abanicos vocacionales plurales y diversos: no es sólo un factor de complejidad; también es una oportunidad de extraordinario potencial, no al alcance de otras asignaturas de definición más concentrada.

El específico mapa de vocaciones del alumnado reunido en cada grupo es analizado a principio de curso, a fin de conectar con él los contenidos teóricos y trabajos prácticos del modo más estrecho posible. Esta

consulta se realiza a través de una primera recogida de información personalizada mediante las fichas de curso, y completada a lo largo de las primeras semanas a través de las iniciales tutorías individuales, las exposiciones voluntarias de casos de análisis y las elecciones de la práctica tutelada.

La información facilitada por estos canales permite detectar en cada grupo las concreciones de sus principales intereses vocacionales. Así, por ejemplo, en el último curso recogido en este estudio (2022-2023) los grupos A y B de esta asignatura se definieron por el siguiente espectro:

TABLA 1. *Espectro de perfiles vocacionales del alumnado de la asignatura (Grupos A y B) durante el curso 2022-2023*

Especialidad	**Número de estudiantes del Grupo A (total matriculados: 50)**	**Número de estudiantes del Grupo B (total matriculados: 50)**
Producción audiovisual	1	2
Guion audiovisual	1	2
Dirección cinematográfica	2	5
Edición	3	2
Posproducción		1
Sonido	1	2
Realización televisiva	2	5
Creación fotográfica	4	4
Creación radiofónica	2	
Dirección de arte	2	1
Cine de animación	1	2
Edición de videojuegos	2	1
Realización publicitaria	1	
Creación literaria	3	4
Creación teatral	1	
Interpretación actoral	3	3
Artes plásticas	4	5
Interpretación/ composición musical	5	4
Análisis e investigación		1
Imposible destacar solo una especialidad, porque busca precisamente la reunión de muchas de ellas	4	1

No identifica su vocación profesional con un gremio o un área específicos	8	3
No quiere dedicarse al campo de la comunicación		
No contesta		2

3.2.2. Aplicación de los principios metodológicos fundamentales a la organización de la asignatura

Una vez obtenido el mapa de perfiles vocacionales reunidos en cada grupo, la metodología docente se concentra en la adecuación estratégica del programa para que, de acuerdo al método inductivo –deductivo, los contenidos y objetivos del temario se presenten en permanente y progresiva conexión con posibles recursos y herramientas de avance demandados por el estudiantado. Esto se sustenta en tres acciones específicas principales.

En primer lugar, es clave subrayar que la presentación y la argumentación del temario, de las posibilidades de los trabajos propuestos por la asignatura (y, dentro de ellos, de la práctica principal tutelada) y de la bibliografía propuesta siguen este espíritu: siempre se exponen relacionando de forma explícita con las específicas inquietudes vocacionales expuestas por el alumnado. Así, por ejemplo, en la Bibliografía recomendada se señala qué textos pueden resultar de más inmediata aplicación para cada uno de los concretos intereses demandados por los estudiantes.

En segundo lugar, los contenidos teóricos y los análisis de casos buscan una permanente interrelación entre: las distintas líneas vocacionales, a fin de estimular la implicación del grupo completo; y entre los nuevos contenidos y los ya tratados, a fin de reforzar el carácter acumulativo del programa y evidenciar en el grupo la progresiva adquisición de competencias.

En tercer lugar, se conectan de forma permanente y explícita los contenidos teóricos y sus aplicaciones prácticas de análisis y creación, con alusiones directas al modo en que cada línea de concreción vocacional puede recoger en los respectivos trabajos escogidos lo tratado en cada clase teórica.

La organización de los contenidos se estructura en torno a un trabajo de curso (práctica tutorizada individual o en grupo, equivalente a 3 créditos de Sistema Europeo de Tranferencia y Acumulación de Créditos, ECTS); contenidos teóricos (2 créditos ETCS) y análisis de casos relacionados con las destrezas teóricas (1 crédito ECTS). La concreción de realización y evaluación de estos tres pilares se organiza de la siguiente forma: el trabajo de curso se canaliza en torno a una práctica, escogida en su modalidad por cada estudiante de entre una lista de diez opciones que describimos en detalle en el próximo apartado; los contenidos teóricos y análisis de casos se concentran en un ejercicio voluntario de teoría, en forma de un ensayo analítico redactado a partir de dos estudios de caso. Hay además opciones para otro tipo de aportaciones, organizadas fundamentalmente en torno a análisis voluntarios en clase en torno a casos musicales de especial interés. Durante la docencia a distancia utilizada en los cursos realizados en confinamiento durante la pandemia de COVID-19, se potenció además otra fórmula específica de aportación, reconocida de forma manifiesta en la evaluación: la exposición oral de rápidos resúmenes semanales con los que explicitar y reforzar el hilo de lo tratado y, sobre todo, combatir las iniciales timidez, extenuación y pasividad del estudiantado con una la participación online más activa.

En la explicación de esta metodología docente el caso específico del trabajo de curso es probablemente el más significativo. Pasamos por tanto a exponerlo de forma más detallada.

3.2.3. Planteamiento del trabajo de curso como expresa oportunidad de aplicación de los respectivos intereses vocacionales

El alumnado escoge su trabajo tutelado de curso entre diez opciones iniciales, explícitamente diseñadas y argumentadas para dar respuesta a las distintas ramas de intereses vocacionales reunidos en el aula. Estas diez alternativas son las siguientes:

- El alumnado especialmente interesado en las distintas fases de la específica escritura audiovisual dispone de tres modalidades especialmente orientadas a la creación de una pieza audiovisual breve (la elección del género es libre). La primera modalidad consiste en crear una pieza audiovisual cuya banda

sonora esté construida en torno una obra musical propuesta por la asignatura, en cuyo análisis el alumnado tendrá que profundizar a fin de obtener un conjunto bien articulado. La segunda modalidad consiste en la creación de una pieza audiovisual como adaptación de un texto literario propuesto por la asignatura, de tal modo que el material musical escogido plasme con pertinencia los mismos rasgos e intereses estéticos de la obra literaria de referencia. La tercera opción es la creación de una pieza audiovisual de libre elección musical que cumpla con alguno de los siguientes retos de escritura: articulación del espacio fuera de campo mediante el uso de música diegética; articulación del ritmo interno, la tensión y el clímax narrativo mediante la creación musical de un potente silencio expresivo; confección de un plano sonoro expresivo equivalente al musical pero construido con ruidos o discursos verbales no diegéticos; caracterización de un personaje a partir de un tema musical ampliamente reconocible, modificado y adaptado a sus características históricas, geográficas y sociales; ambientación musical de precisión historicista; uso de la anacronía musical como recurso expresivo y de significación.

– El alumnado especialmente orientado hacia la creación literaria tiene opción de escoger como modalidad la escritura de un texto (con libertad de concreción en el género literario, desde la novela breve, el guion de largometraje audiovisual, hasta la colección de poemas o el género ensayístico) basado en una pieza musical propuesta por la asignatura, cuyo análisis debe ser realizado con la profundidad necesaria para que la nueva creación consiga dar con su misma esencia y planteamientos estéticos.

– El estudiantado orientado a la creación plástica (fundamentalmente identificada hasta ahora con fotografía, pintura, dibujo y escultura) puede optar por la creación, a partir de una pieza musical propuesta por la asignatura, de una colección plástica presentada, junto a sus textos de catálogo, como preparación para una exposición. De nuevo, el análisis de la pieza musical

que sirve de punto de partida debe realizarse con la profundidad necesaria, que consiga que la nueva creación dé con su misma esencia y planteamientos estéticos.

- El estudiantado orientado a la investigación científica dispone de una modalidad específica, diseñada como trabajo de campo con una muestra internacional sobre hábitos de consumo musical entre jóvenes, organizada en colaboración con alumnado de la Universidad de Campinas (Facultad de Educación, Sao Paulo, Brasil) y de la Universidad Normal de Taiwan (Instituto Europeo de Cultura y Turismo).

- El alumnado especialmente dirigido a la creación musical puede elegir entre dos modalidades. La primera es un ejercicio de interpretación musical en directo, vinculado a la realización de un espectáculo colectivo. La segunda es un ejercicio de composición musical, vinculado a una pieza audiovisual o a la realización del mismo espectáculo grupal. Ambas modalidades incluyen, junto a la presentación final, una memoria escrita con la reflexión del proceso en su evolución interna y una entrevista, realizada a una figura profesional consolidada en tales campos (interpretación, composición).

- El estudiantado orientado a la producción puede realizar la producción ejecutiva de un evento musical colectivo, vinculado al citado espectáculo colectivo. Al igual que las dos modalidades anteriores, este trabajo incluye también una memoria escrita con la reflexión del proceso en su evolución interna y una entrevista a una figura consolidada de la producción de espectáculos musicales.

- Por último, el alumnado orientado a la realización televisiva en directo, puede realizar la retransmisión de un evento musical colectivo, vinculado al citado espectáculo. Al igual que las tres modalidades anteriores, este trabajo incluye también una memoria escrita con la reflexión del proceso en su evolución interna y una entrevista a una figura consolidada de la realización televisiva de contenidos musicales.

4. RESULTADOS

El planteamiento docente parece responder satisfactoriamente a las necesidades individuales del alumnado en su muy variada orientación de especialización profesional, con la realización de trabajos de una implicación y madurez muy notables. Es un aspecto destacado de forma específica y espontánea en muchas de las encuestas internas llevadas a cabo al final de la asignatura. Resulta significativo que esta valoración sea particularmente explícita en lo que concierne al específico modo en que el planteamiento docente ayuda al estudiantado a adoptar una dirección más activa en sus estudios y a restaurar parte de su relación con los mismos.

Estos resultados, recogidos a nivel interno durante estos nueve cursos, coinciden con la valoración realizada por el programa DOCENTIA de evaluación de la calidad docente: desde 2013-2014 la asignatura siempre ha sido evaluada (cada curso y en cada grupo) con la mención de Excelencia. Las respuestas recogidas en los informes de este programa relativos curso 2022-2023, por ejemplo, ilustran esta idea de forma muy expresiva:

> "es una asignatura absolutamente necesaria para todos lo que nos matriculamos en su día en este Grado con un proyecto profesional y de vida artístico" (respuesta voluntaria y anónima nº2 en el Documento de valoración de las encuestas del Programa DOCENTIA, asignatura de Estética Musical, Grupo A, curso 2022-2023).

> "Brillan su cercanía, su talento y su conocimiento. Da rienda suelta a la creatividad de sus alumnos y se compromete con ellos mostrando su apoyo hasta el final" (respuesta voluntaria y anónima nº3 en el Documento de valoración de las encuestas del Programa DOCENTIA, asignatura de Estética Musical, Grupo B, curso 2022-2023).

> "con mucha pasión y de manera muy clara (…) siempre dispuesta a ayudar y está muy pendiente de cómo se encuentra cada alumno, es genial" (respuesta voluntaria y anónima nº4 en el Documento de valoración de las encuestas del Programa DOCENTIA, asignatura de Estética Musical, Grupo B, curso 2022-2023).

> "de los mejores planteamientos que me he encontrado en la facultad (…) da gusto ir a clase" (respuesta voluntaria y anónima nº1 en el Documento de valoración de las encuestas del Programa DOCENTIA, asignatura de Estética Musical, Grupo B, curso 2022-2023).

> "es increíble (…) siempre dispuesta a escuchar a cada alumno y ayudarle" (respuesta voluntaria y anónima nº2 en el Documento de valoración de las encuestas del Programa DOCENTIA, asignatura de Estética Musical, Grupo B, curso 2022-2023).

> "de los mejores [planteamientos] docentes con los que me he cruzado en toda mi trayectoria (…) cercana con los alumnos y despierta la atención gracias a la emoción hacia lo que se dedica y el interés por todavía seguir aprendiendo. Aplica el temario de forma excelente y da más recomendaciones (tanto bibliográficas como visuales) donde poder seguir ahondando" (respuesta voluntaria y anónima nº3 en el Documento de valoración de las encuestas del Programa DOCENTIA, asignatura de Estética Musical, Grupo B, curso 2022-2023).

> "Me hace muy feliz coincidir con profesores que alimentan nuestro amor por lo que queremos hacer y nos tratan como personas y no como números de matrícula" (respuesta voluntaria y anónima nº4 en el Documento de valoración de las encuestas del Programa DOCENTIA, asignatura de Estética Musical, Grupo B, curso 2022-2023).

Como vemos en estas respuestas, que el temario, las posibilidades de los trabajo de curso y la bibliografía se relacionen de forma tan explícita y recurrente con las específicas inquietudes vocacionales expresadas por el alumnado es muy subrayado como elemento de motivación y vinculación de los estudios con el "proyecto profesional y de vida artístico" de cada participante.

De forma específicamente vinculada a los difíciles cursos realizados en confinamiento, parece significativo que en sus valoraciones destaquen de forma explícita la metodología docente adoptada:

> "he apreciado muchísimo [el] método en la clase (…) [que ha] conseguido que los alumnos se pongan la cámara en las clases virtuales y que participen: (…) [la asignatura se] amolda a los alumnos y [consigue] que nos esforcemos y vayamos más allá" (T. L., estudiante del Curso de "Estética Musical", 2020-2021, Grupo B: gran parte del calendario tuvo que impartirse a distancia a causa de las restricciones de la Pandemia).

5. CONCLUSIONES

La vinculación explícita y consciente de los conocimientos adquiridos durante la carrera con la potenciación de la especificidad vocacional del alumnado potencia una dirección más activa en la orientación de los propios estudios y una restauración del sentido de su etapa formativa.

6. REFERENCIAS

Bozu, Z. y Canto. P. (2009): "El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento." Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria, vol. 2, nº 2, pp. 87-97

Caffarel, C., Ortega, F., y Gaitán, J. A.(2018). La investigación en comunicación en España: Debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades= Communication research in Spain: Weaknesses, threats, strengths and opportunities. La investigación en comunicación en España: Debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades= Communication research in Spain: Weaknesses, threats, strengths and opportunities, 61-70

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.

De Miguel Díaz, M. (dir.) (2006): Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior. Universidad de Oviedo.

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, L., & San Román, J. A. R. (2023). Capítulo 2. Empleabilidad y perfiles vocacionales de estudiantes de Comunicación. Espejo de Monografías de Comunicación Social, (14), 31-47.

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.

Goñi Zabala, J. M. (2005): El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario. Barcelona, Octaedro- ICE-UB.

Lévy, P. (1997). Education and training: New technologies and collective intelligence. Prospects, 27(2), 248-263.

Llorent, V.J.; Zych, I.; Varo-Millán, J.C. (2019): Competencias socioemocionales autopercibidas en el profesorado universitario en España, Educación XX1, pp. 1-23.

Murciano, M. (coord.) (2004): Libro blanco de los estudios en comunicación. Informe para la ANECA.

Rivas, F. (2003). Conducta y asesoramiento vocacional en la adolescencia. Papeles del psicólogo, 23(84), 18-34.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2020). Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all. 92310038.

Vygotsky, L. S. & Cole, M. (1978). Mind in society: Development of higher psychological processes. Harvard university press.

VV. AA: (2006): Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia – Consejo de Coordinación Universitaria.

VV.AA. (2010)Memoria de verificación del Grado de Comunicación Audiovisual de la Universidad Complutense de Mdarid- Facultad de Ciencias de la Información, UCM.

LA ENSEÑANZA DE LOS COLORES BÁSICOS EN ESPAÑOL Y SU APLICACIÓN

XIAO ZHANG
Doctoranda de la Universidad de Alcalá

1. INTRODUCCIÓN

Los aspectos culturales comunes en un territorio son reflejados en el idioma que es hablado en otras palabras, hoy en día las lenguas existentes incorporan rasgos lingüísticos característicos del lugar que le son diferenciadores al resto de lenguajes.

El vocabulario es la unidad más básica para transmitir informaciones. Los seres humanos definimos los fenómenos de la vida y expresamos significados específicos a través del conjunto de palabras de una lengua. Como es habitual, las personas tienen distintas perspectivas, en diferentes sistemas lingüísticos, el significado del vocabulario tiene sus propias propiedades. El vocabulario es la carta de presentación de una comunidad, y su aplicación es una manifestación importante del modo de pensamiento único, el estilo cognitivo y la expresión de una región.

Ya sea el significado del color en sí o la connotación más rica del vocabulario de color, es la importante encarnación de la cultura nacional, y es la perla decorativa de las culturas española y china. En síntesis, este trabajo se compara las connotaciones culturales de los colores básicos como ¨negro¨, ¨blanco¨, ¨rojo¨, ¨amarillo¨, ¨verde¨ ¨azul¨ etc. en los vocabularios español y chino utilizando los métodos del análisis de materiales y el análisis comparativo.

Teniendo presente los aspectos culturales más tradicionales de ambas culturas, la forma de relacionarse, las costumbres sociales, las relaciones sociales y las distintas religiones en este trabajo recojo las similitudes y

las diferencias culturales con respecto al color entre los dos países uno occidental, España y otro asiático, China.

El lenguaje verbal es una forma de comunicación para los seres humanos, que refleja las altas habilidades mentales que han sido evolucionadas a lo largo de los siglos en los seres humanos a nivel biológico o psicológico, y refleja el progreso de la civilización humana a nivel social y cultural. La lingüística se compone de cuatro ramas: fonética, semántica, gramática, y pragmática.

La semántica es una asignatura emergente en las diversas ramas de la lingüística que se centra en el significado del lenguaje. Es un estudio de la comprensión y uso del lenguaje. Estudia el discurso en situaciones específicas y cómo comprender a través del contexto. La semántica se diferencia del estudio de la gramática por su propio propósito y valor: es el estudio del lenguaje humano en sí.

En el uso del lenguaje, los hablantes a menudo no expresan simplemente el significado estático de los componentes del lenguaje y las unidades simbólicas, el oyente normalmente necesita comprender la intención real del hablante a través de una serie de inferencias psicológicas.

Para comprender y usar un idioma adecuadamente no es suficiente con dominar la pronunciación, el vocabulario y la gramática que componen el idioma.

El nivel de dominio de la semántica juega un papel muy importante en el estudio de español y chino. Como nos sabemos que la semántica incluye muchos aspectos, este trabajo trata del significado de las palabras de los colores básicos y cómo se utilizan en la oración. La lingüística cognitiva y la lingüística contrastiva son dos modelos de estudio del lenguaje, en este trabajo se profundizan estos conceptos para distinguir con claridad las diferencias del significado del color básico entre español y chino.

Cada vez son más los chinos que optan por estudiar español, sin embargo, durante el proceso de aprendizaje aparecen muchas dificultades debido a factores culturales más relevantes y a los significados distintos en una misma palabra durante su aprendizaje.

Por supuesto, a causa de la diferencia cultural entre español y chino, este fenómeno es muy común. Hay los problemas de aprendizaje de segunda lengua debido a las dos lenguas nativas. Español y chino son dos idiomas muy desiguales entre sí por eso considero que este trabajo es muy importante para superar las dificultades y en definitiva para facilitar el estudio de la lengua española.

Según una investigación realizada por cuenta propia, y destina a estudiantes españoles que están formándose para aprender chino, tras la encuesta llegue a la conclusión de que los estudiantes no podían entender bien sobre el significado de los colores básicos de español y chino.

Respecto a la organización de este estudio se ha estructurado en dos apartados, la parte teórica y la parte práctica. En primer lugar, haré un análisis comparativo de la semántica seguido de un resumen de la investigación docente. Incidiendo en la idea de que la adquisición significativa de una segunda lengua se relaciona principalmente con el aprendizaje, la comprensión y la aplicación de la semántica.

2. OBJETIVOS

En varios idiomas, hay un montón de vocabulario del color, además de la expresión de colores, abarca unas connotaciones culturales más profundas. Y este trabajo, a través de la descripción del simbolismo de los colores de España, que es un país de Europa Occidental y se caracteriza con su propia particularidad, para analizar simplemente el simbolismo de estos colores durante el proceso de desarrollo histórico de esta nación, de esta manera, se puede comprender mejor las diferencias de color en la interpretación entre la cultura occidental y la china, también para promover su valor en la vida cultural y en la producción industrial.

2.1. Objetivo general

Explicaremos las dificultades semánticas en el proceso de enseñanza de español a los estudiantes chinos.

Para alcanzar este objetivo, se pretende que los estudiantes entiendan las razones que causan los problemas de aprendizaje y sepan dominar los significados de las palabras de colores.

2.2. Objetivo específico

Analizar las diferencias y similitudes en el sistema semántico entre chino y español, especialmente en el aspecto de los términos de colores centrándome en su historia, significado e influencia. El color contiene múltiples significados y transmite diferentes sensaciones dependiendo de la cultura. Es necesario que los estudiantes comprendan el significado del color del país cuyo idioma está estudiando.

Tal y como he escrito anteriormente, el uso de las palabras de los colores transmite información diferente dependiendo del lugar de origen de una persona, es decir de cultura la cual provenga.

El color también contiene muchos significados abstractos y simbólicos. Las palabras que contienen el mismo color expresan diferentes significados y las palabras de colores opuestos transmiten el mismo significado, en consecuencia, resulta muy complejo para los estudiantes que aprenden español.

3. METODOLOGÍA

El tema de este trabajo es ¨Análisis del significado de los colores básicos en español y su aplicación¨. Por lo tanto, diseñé un cuestionario con el fin de investigar en profundidad la hipótesis del trabajo, investigar, sacar conclusiones y estrategias didácticas correspondientes. A través de los resultados de la encuesta, podemos concluir que esta es una investigación descriptiva, explicativa y evaluativa. El propósito de esta investigación es comparar los diferentes significados de las palabras de colores chinos y occidentales en diferentes oraciones, analizar los factores e influir en la Idioma chino

Para hablar de la teoría de la "adquisición de una segunda lengua", hay que mencionar al profesor Stephen D. Krashen. Desde el año 1970, el profesor Krashen se ha centrado en el estudio de la adquisición de una

segunda lengua, publicando tres libros a principios de los 80." Adquisición de un segundo idioma "Aprendizaje de un segundo idioma" (1981) y "Principios y práctica en la adquisición de un segundo idioma" (1982); En las divulgaciones, el profesor Krashen explicaba sistemáticamente su teoría de la adquisición del lenguaje a través del análisis del proceso de adquisición del segundo idioma.

El autor Krashen cree que con solo la "adquisición" del lenguaje promueve directamente el desarrollo de la capacidad de un segundo idioma y ayudarnos a darnos cuenta verdaderamente del estado de "usar el lenguaje"; y la comprensión intencional de la estructura del lenguaje solo puede desempeñar un papel en el uso del lenguaje. Puede no ser considerado como parte de la habilidad del lenguaje en sí.

En esta investigación, la comprensión de los estudiantes de las palabras de color se analiza a través de la cuantificación y las variables, y luego se analizan y resumen. Por un lado, podemos comprender las dificultades que encuentran los estudiantes en el aprendizaje del chino y, por otro lado, podemos ayudarles a proporcionar mejores estrategias de aprendizaje, cuyos detalles específicos se mostrarán en el siguiente contenido.

4. RESULTADOS Y ANÁLISIS

Color	Frases con color básicos	Porcentaje de estudiantes que pueden entender esta frase
Verde	chiste verde	10%
	estar verde en algo	40%
	poner verde a alguien	20%
Rojo	ponerse rojo	90%
Negro	ponerse negro	80%
	verlo todo de negro	60%
Blanco	estar sin blanco	20%
	quedarse en blanco	50%
Naranja	media naranja	20%
Rosa	prensa rosa	80%

En mi cuestionario, se trata de las palablas con los colores básicos como en la tabla. A través de esta tabla, podemos observar que la mayoría de los estudiantes pueden endenter las frases como ¨ponerse rojo ¨ ¨ponerse

negro¨ ¨prensa rosa¨. Sin embarco, hay unas frases con los colores básicos son difíciles como ¨chiste verde¨ ¨poner verde a alguien¨ ¨media naranja¨.

El idioma no sólo es la herramienta de comunicación por excelencia, sino que además forma parte de la cultura. El lenguaje tiene algo en común e individual. Común es el significado conceptual de las palabras, y lo que respecta a la individualidad es el significado extendido, el color emocional y la connotación cultural contenidos en diferentes idiomas del mismo concepto, o tiene connotaciones culturales especiales en un idioma pero no en otro idioma.

Con el respecto a la definición de palabras de colores básicos en el idioma, China y Occidente tienen diferentes estándares y bases. Los académicos estadounidenses más influyentes Berlin y Kay en un texto en CNKI[36] *Palabras básicas de colores: universalidad y proceso evolutivo.* En este texto, los autores estudiaron 98 idiomas de todo el mundo. Descubrieron que las categorías básicas de color en los lenguajes humanos son universales. Las palabras básicas de color se resumen en 11 palabras de color como negro, blanco, rojo, amarillo, verde, azul, marrón, violeta, rosa, naranja y gris.

En términos generales, cuando los estudiantes cuya lengua materna es chino que están aprendiendo español, seguirán usando su modo de pensamiento inherente para expresar sus ideas y aprenderán una segunda lengua extranjera de la misma manera que su lengua materna. Esto es incorrecto. Por ejemplo, si los estudiantes cuya lengua materna es elchino aprenden español, el chino pertenece a la familia de lenguas sinotibetanas y el español pertenece a la familia de lenguas romances. Estas son dos familias de lenguas completamente diferentes. Si hay errores en el habla y otras áreas, primero debemos darnos cuenta de que este es un

[36] CNKI (China National Knowledge Infrastructure, 中 国 知 网) is a key national information construction project under the lead of Tsinghua University, and supported by PRC Ministry of Education, PRC Ministry of Science, Propaganda Department of the Communist Party of China and PRC General Administration of Press and Publication. CNKI keeps integrating new contents and developing new products in 2 aspects: full-text academic resources, software on digitization and knowledge management. Began with academic journals, CNKI has become the largest and mostly-used academic online library in China.

fenómeno normal. Muchos estudiantes chinos cometen errores al aprender español, pero esto no significa que debamos evitar o ignorar estos errores. Por eso, lo más importante para nosotros es prevenir al máximo estos errores y comunicarnos mejor.

El proceso de análisis de errores es también un proceso de aprendizaje sólido. También es una parte indispensable del análisis las causas de los errores. Influenciados por muchos factores como la cultura, la historia, la geografía, etc. Los diferentes lenguajes serán diferentes. Analizar los errores es una parte para mejorar la enseñanza de una segunda lengua extranjera, también es una forma y un método importante para que obtengamos resultados efectivos.

Los puntos de vista del investigador sobre los alumnos y el idioma que usan, por lo que los investigadores comenzaron a cambiar el enfoque de la investigación de la comparación de los dos idiomas al estudio directo del idioma del alumno en sí, centrándose en el análisis sistemático y la investigación sobre el idioma. Los errores que fueron cometidos por los alumnos, para descubrir el proceso de adquisición de una segunda lengua. Este cambio en la investigación académica marca el desarrollo de la investigación sobre la adquisición de segundas lenguas desde el análisis comparativo hasta un análisis de errores de campo de investigación completamente nuevo.

El análisis de errores es un análisis sistemático de los errores cometidos por los alumnos en el proceso de adquisición de una segunda lengua, estudiando sus fuentes, revelando el sistema interlingual del alumno y comprendiendo el proceso de la segunda lengua.

El análisis de errores, como campo de investigación de la adquisición de segundas lenguas, se considera un avance importante en la investigación de la lingüística aplicada contemporánea, y ha enriquecido a la enseñanza de lenguas extranjeras es de gran importancia. Corder (1971) divide los errores en dos categorías: errores de competencia lingüística (error de competencia) y errores de uso del lenguaje (error de desempeño), y además fracciona los errores en errores de competencia lingüística (intralingual) y errores interlingüísticos (interlingüístico) estableciendo el marco teórico básico del análisis de errores.

En la clasificación de los dos niveles de Corder, la diferencia entre el primer nivel de error en el dominio del idioma y el error en el uso del idioma se basa en la teoría del proceso de aprendizaje del idioma, y la diferencia entre el segundo nivel de error intralingual y el error interlingüístico se basa en la teoría lingüística. El autor Richards está de acuerdo en que los errores intralingüísticos son errores causados por las características del idioma de destino, y los errores interlingüísticos son errores en el uso del idioma de destino causados por la interferencia de las características del idioma nativo. Sin embargo, señaló que "los errores de desarrollo son las diversas suposiciones regulares establecidas por los estudiantes sobre los objetivos de aprendizaje bajo la condición de conocimiento limitado del objetivo." Con la influencia de la diferencia entre la lengua materna y la segunda lengua en el análisis comparativo que restringe el concepto de adquisición de una segunda lengua.

Los errores relacionados con el conocimiento y la capacidad son transferibles, intralingüísticos y específicos, mientras que los errores relacionados con la capacidad de aplicación involucran problemas de procesamiento y estrategias de comunicación. En *"Gramática cognitiva"* （1995）, Langacker afirma/ sostiene que la lingüística cognitiva no es una teoría del lenguaje único, sino que representa un paradigma de investigación. La experiencia diaria se considera la base del uso del lenguaje, centrándose en explicar la conexión inseparable entre el lenguaje y la capacidad cognitiva general.

Las razones que hacen que los alumnos cometan errores en el proceso de aprendizaje se pueden clasificar en cinco categorías:

4.1. Influencia de la interferencia en la lengua materna

Este tipo de error se debe a la transferencia negativa de la lengua materna. Los alumnos a menudo, consciente o inconscientemente, utilizan los hábitos o las reglas de su lengua materna a la lengua de destino, provocando interferencias.

4.2. Interferencia intralingual

Este tipo de dislocación se debe a la generalización excesiva y a la confusión de las reglas gramaticales del idioma extranjero por parte del alumno. Los estudiantes de idiomas extranjeros están limitados por el conocimiento de su dominio. Solo comprenden en parte . A menudo hacen suposiciones incorrectas o generalizan en función de la experiencia o los conocimientos que han adquirido, lo que deriva en La desviación de las normas lingüísticas.

4.3. Interferencia de factores culturales

La interferencia de los factores culturales se divide en dos vertientes: una es la cultura del conocimiento y la de conciencia. Estas dos culturas se reflejan directamente en la lengua, incidiendo en que la lengua muestre características históricas y nacionales.

Por otro lado, las características del conocimiento y la cultura de diferentes nacionalidades han provocado diferencias en el significado de los idiomas; mientras que las características de la cultura consciente han hecho que el idioma muestre diferencias en el significado pragmático.

4.4. Interferencia de factores de enseñanza

Esto es causado por explicaciones inapropiadas o poco claras del fenómeno del aprendizaje de una segunda lengua por parte de profesores o libros de texto, y por la práctica que suele ser insuficiente. Habitualmente en el aula, la explicación del profesor no es clara, incorrecta, o porque el nivel del profesor no es el suficiente. El proceso de enseñanza no está bien organizado, lo que provocará que los alumnos cometan errores por la vaga comprensión del idioma.

4.5. Interferencia de factores no verbales

Este tipo de error no es una falta de habilidad en el lenguaje, sino que es causado por factores psicológicos y el entorno objetivo. Los errores de expresión del lenguaje de los estudiantes causados por malestar físico, fatiga mental, descuido, progreso apresurado o factores ambientales son lo que solemos decir ¨Hablado palabras¨ y ¨errores de escritura¨.

5. ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A ESTUDIANTES

La teoría de la enseñanza moderna cree que enseñar no solo permite a los estudiantes dominar el conocimiento y las habilidades, sino también desarrollar la inteligencia y las habilidades y cultivar los métodos de aprendizaje. Esto requiere que en el proceso de enseñanza, además de impartir científicamente conocimientos y destrezas, también debamos cultivar las capacidades de divergencia y mantenimiento, innovación y capacidades prácticas de los estudiantes de acuerdo con las características cognitivas y leyes de desarrollo psicológico de los estudiantes, y fortalecerlas al mismo tiempo. impartir conocimientos Orientación sobre estrategias de aprendizaje.

Las estrategias de enseñanza para la instrucción del español como lengua extranjera es un tema importante en el estudio de la adquisición de una segunda lengua. Se refiere a los diversos métodos, técnicas y medidas de ajuste que toman los instructores de idiomas para enseñar de manera efectiva el sistema de reglas del idioma, desarrollar habilidades lingüísticas, habilidades de comunicación lingüísticas, y resolver los problemas encontrados en el proceso de enseñanza.

En la enseñanza real del español como lengua extranjera, los profesores deben basarse en las condiciones subjetivas y objetivas de la instrucción, especialmente en la pronunciación de los estudiantes extranjeros de varios países y sus respectivas restricciones de idioma. La consideración general de seleccionar la secuencia de enseñanza apropiada, el proceso de actividad, la forma de organización de la enseñanza, el método de enseñanza y los medios de enseñanza.

5.1. Las estrategias de enseñanza tienen muchas ventajas:

5.1.1. Promueve el desarrollo intelectual. Debido a que son los estudiantes quienes construyen el significado del conocimiento por sí mismos, esto les permite adquirir conocimientos y habilidades en la forma de resolución de problemas.

5.1.2. Estimula el interés de los estudiantes por aprender. La estrategia de enseñanza generativa tiene el efecto de incidir en la "emoción de explorar preguntas" de los estudiantes. Les permite experimentar la alegría de generar conocimiento y disfrutar de los sentimientos alegres del proceso de descubrimiento de nuevos conocimientos, transformando así las motivaciones externas en internas y mejorando su aprendizaje.

5.1.3. Ayuda a los estudiantes a dominar los métodos de construcción del significado del conocimiento y los métodos de investigación. Una vez que se domina este método, tiene un fuerte valor de migración. En consecuencia, ayuda a mantener la memoria. El proceso de enseñanza es un proceso de aprendizaje que permite a los estudiantes descubrir conocimientos, organizarlos y hacer uso de ellos, por lo que la memoria formada se puede conservar durante mucho tiempo. Estas estrategias de enseñanza también tienen sus propias limitaciones que se sintetizan principalmente en los siguientes puntos:

1. La enseñanza requiere mucho tiempo y es ineficaz.
2. El ámbito de aplicación es limitado. Indicado principalmente para el aprendizaje de conocimientos procedimentales.
3. Se requiere que los estudiantes tengan los conocimientos y habilidades correspondientes. Como la conciencia de problemas, el descubrimiento o la exploración de la experiencia del conocimiento, la determinación de hipótesis efectivas, la selección de recursos de aprendizaje efectivos, etc. Si no se cumplen estas condiciones, el efecto de aprendizaje no será satisfactorio.

Hay muchas diferencias y conexiones entre las estrategias de enseñanza y otros conceptos relacionados. Muchas personas confunden las estrategias de enseñanza con los modelos de enseñanza, o los métodos de enseñanza con las ideas de enseñanza. Además de comprender los conceptos de enseñanza, se deben realizar más investigaciones sobre el conocimiento existente. Además, debe distinguirse de conceptos como el modo de enseñanza, los métodos de enseñanza y las ideas de enseñanza.

Modalidad de enseñanza: la profesor se dedica a hablar, esta modalidad de enseñanza y se desarrolla en la práctica docente para organizar e implementar procesos de enseñanza específicos, es relativamente

sistemática y estable. En efecto, el modo de enseñanza es un contenido de alto nivel, que estipula y restringe la estrategia de enseñanza, a su vez, es más detallada y específica que el modo de enseñanza.

Método de enseñanza: el método de enseñanza se refiere a la forma, los medios y el enfoque que toma la interacción entre la enseñanza del profesor y el aprendizaje del alumno para completar la tarea docente. Se expresa como un método de enseñanza específico, y lo podemos considerar como concretización de estrategias de enseñanza.

Ideología de enseñanza: pertenece a un nivel superior, es una teoría o concepto. La estrategia de enseñanza está por debajo del pensamiento de enseñanza y subordina al pensamiento de enseñanza. En general, es necesario formular y elegir estrategias de enseñanza bajo su guía.

La conexión entre la estrategia de enseñanza y los conceptos anteriores es que el modelo de enseñanza es sistemático y maduro, es un resumen de diferentes tipos de cursos, y es relativamente estable; la estrategia de enseñanza es más flexible que el modelo de enseñanza es la aplicación específica del modelo de enseñanza, y es la sabiduría del rendimiento educativo.

Los métodos de enseñanza son diversos, cambiantes y contextuales; las estrategias de enseñanza son más ricas que los métodos de enseñanza, son la aplicación de métodos y pueden reflejar mejor la sabiduría de los profesores.

Creemos que la aplicación de estrategias de enseñanza incluye los siguientes pasos:

1. Analizar los objetivos de enseñanza: a través del análisis de objetivos de cada parte de enseñanza del curso de aprendizaje, determine el ¨tema¨ de aprendizaje actual. En la enseñanza del chino como lengua extranjera, al analizar los objetivos de todo el curso, es necesario determinar las palabras clave y gramática del aprendizaje actual, así como los elementos funcionales.
2. Creación de contexto: crea un contexto relacionado con el objetivo de aprendizaje y ser lo más real posible, brinda ejemplos que ayuden a generar significado del conocimiento para lograr

centrar la atención de los estudiantes en el tema del aprendizaje. Este método se utiliza a menudo en las clases de chino en el extranjero y también es un método muy eficaz, especialmente para los estudiantes extranjeros, ya que proporciona a los estudiantes un contexto que puede hacer que la enseñanza sea más eficaz.

3. Diseñar recursos de información: determina los tipos de recursos de aprendizaje objetivo. Con respecto a dónde obtener los recursos de información relevantes, cómo obtenerlos y cómo usarlos de manera efectiva, los maestros deben brindar la ayuda necesaria a los estudiantes que no pueden completarlos de manera independiente.
4. Proceso de aprendizaje del diseño: l como se mencionó anteriormente, se puede utilizar el diseño generativo guiado, colaborativo o independiente. Pero, en cualquier caso, todo diseño debe resaltar el aprendizaje autónomo de los estudiantes. Diseñar un ambiente de aprendizaje colaborativo sobre la base del aprendizaje autónomo de los estudiantes, realizar discusiones grupales, intercambios bidireccionales y multidireccionales para profundizar en la connotación de los objetivos docentes y promover la generalización del significado del conocimiento lo antes posible.
5. Diseño de la evaluación del efecto del aprendizaje. Adopta evaluaciones múltiples, el contenido de la evaluación se enfoca principalmente en los siguientes tres aspectos: capacidad de aprendizaje independiente, contribución en el proceso de aprendizaje colaborativo y si cumple con los requisitos de generación de significado. Por último, Diseñar evaluaciones en las que los estudiantes estén dispuestos a participar.

6. CONCLUSIONES

Después de comprender la situación básica del aprendizaje del chino de los estudiantes extranjeros y los problemas existentes en el aprendizaje del chino, en la enseñanza, es necesario enseñar a los estudiantes de acuerdo con su aptitud y organizar estrategias de enseñanza científicas

y razonables de acuerdo con las características de los objetos de enseñanza. Al mismo tiempo, adopta un modelo de enseñanza diversificado, principalmente enseñanza en el aula y otras actividades extracurriculares para mejorar continuamente el interés de los estudiantes extranjeros en el aprendizaje del español y mejorar su eficiencia de aprendizaje. He expuesto mis propios puntos de vista sobre la base de los predecesores, pero debido a los temas limitados de la encuesta, las conclusiones extraídas pueden no ser universales; debido a la falta de experiencia en la enseñanza, la estrategia de enseñanza propuesta puede no ser la más perfecta. Hay muchas cosas que deben agregarse.

7. REFERENCIAS

Allen, J. P. B. & Corder (1979) Techniques in applied linguistics / edited by J.P.B. Allen, and S. Pit Corder. 1st ed., 4th impr. London [etc: Oxford University Press.

Corder (1973) The visual element in language teaching / S. Pit Corder. 5th impr. London: Longman Group Limited.

Enneking, K. M. et al. (2019) The Evaluation of a Hybrid, General Chemistry Laboratory Curriculum: Impact on Students' Cognitive, Affective, and Psychomotor Learning. Journal of chemical education. [Online] 96 (6), 1058–1067.

Krashen, S. (2008) Language Education: Past, Present and Future. RELC journal. [Online] 39 (2), 178–187.

Langacker, R. W. (1995) Foundations of cognitive grammar / Ronald W. Langacker. Vol. 1, Theoretical Prerequisites. Repr. Stanford (CA): Stanford University Press.

SECCIÓN II

FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y REFLEXIONES DESDE LA PRÁCTICA

LA PREGUNTA SOBRE ¿SABES POR QUÉ ESTÁS AQUÍ?, EL DON DE DAR Y RECIBIR EDUCACIÓN, UNA HERENCIA DESDE OTRO LUGAR

LEIDY CONSUELO TORRES COLLAZOS
Corporación Universitaria Comfacauca

VICTORIA EUGENIA PINO TERÁN
Corporación Universitaria Comfacauca

ANDRES EDILBERTO VARGAS ROJAS
Corporación Universitaria Comfacauca

1. UNA PREGUNTA INICIAL: A MANERA DE INTRODUCCIÓN

Introducirnos en este ejercicio partió de la pregunta: ¿Si sabes a qué te metes?, la cual, surgió de la entrevista que le realizaron a Andrés Edilberto (Beto) Vargas, un aspirante a ingresar al Doctorado en Antropología de la Universidad del Cauca, para el primer semestre 2023. Esta, se convirtió en el punto de partida de la necesidad de hacer una reflexión que se remite al lugar que ocupamos en el mundo académico, lo cual, lleva consigo a pensar el para qué nos educamos, qué es lo que recibimos como educación y qué es lo que enseñamos, acaso, ¿la educación es en realidad esa mejor herencia que nos dejan nuestros padres?

A la luz de la experiencia de 'Beto', los autores decidimos escribir este documento en primera persona, con el fin de darle una voz propia a la narración, es decir, la persona de 'Beto' es nuestro pretexto para establecer una disertación que parte de las propias palabras de él a medida que vamos hilando ideas. Así, en diferentes contextos y proferida por distintas personas resuena: "¿Beto, sabes por qué estás aquí?" indagó la Profe Miryam en 1985, en el kínder; ¿Edilberto, que viene hacer aquí? preguntó la Profe Nery en 1986, en el colegio de un barrio popular de

Bogotá; así por el estilo, esa pregunta de una forma similar en otros casos y espacios ha sido una constante.

Talvez mi madre me ayudó y creo que todavía me ayuda, a responder preguntas, ayer, hoy y siempre, siempre será así, mi madre está presente en mi vida para ayudarme, es mi soporte principal, mi ejemplo e inspiración. Ella, una mujer campesina, hija de pequeños colonos, dedicados a la siembra y cosecha de café (cafecito de las montañas de mi Colombia); desplazada por la violencia, en ese periodo que los historiadores llaman "el periodo clásico de la violencia en Colombia" (1948-1965), fue obligada a migrar a la ciudad (Bogotá), luego, por la necesidad de ganarse el sustento, desde muy joven resultó como proletaria en una fábrica que producía jeans, de seguro explotada laboralmente y sin mayores garantías.

Sin embargo, ante las ganas de salir de ahí, en busca de lo que ella en su humildad decía, "ser alguien en la vida", decidió esforzarse y estudiar para ser auxiliar en enfermería, un programa de formación que ofrecía el Servicio Nacional de Aprendizaje- SENA, también conocido como "la universidad de los pobres de Colombia", así fue, como después de muchas vicisitudes, logró culminar y dedicarse a la enfermería, siendo ya madre de tres niñas y yo el varoncito menor. Con su trabajo como enfermera, podía alimentarnos y administrar recursos para el hogar, expresaba ella, porque así, evitaría ser reclutada, o convencida por su mejor amiga de aquella época, quien le proponía entrar al Movimiento 19 de abril (M-19)[37]. Mi madre, aunque siempre estuvo de acuerdo con las ideas base del movimiento, afirmaba que no tenía "el coraje" o "la

[37] Cabe aclarar que, el M19 se llamó así porque fue un 19 de abril de 1970, cuando el Partido Conservador hizo un elaborado fraude electoral y ante el desconcierto de muchos, logró robarse las elecciones presidenciales y tomarse el poder con su candidato Misael Pastrana Borrero. Ante tal inconformidad, el M19 se estructuró como un movimiento guerrillero urbano por la reivindicación de los derechos civilices, políticos, sociales y la igualdad económica del país, en el cual, fue líder intelectual y militó el actual presidente de la república, Gustavo Petro Urrego, quien se desmovilizó en 1990, tras la entrega de armas que hizo el grupo, al tiempo que, cesó sus acciones. El M19 en 1991 participó como partido político para conformar los escaños a la constituyente, fueron mayoría, y el resultado, fue la estructuración y reforma de la Constitución Política sectaria y conservadora de 1886, la actual y vigente en Colombia es la de 1991.

verraquera" para empuñar un arma, más bien, enunciaba que, "mejor, estudiaba algo para poder ayudarnos a nosotros sus hijos".

¿cuál fue, es y será la respuesta de mi madre?, o mejor, cuál es esa aseveración repetida una y otra vez: "hijo, lo único que les puedo heredar a ustedes es el estudio". Entretanto, mi padre, ingeniero forestal, hecho en universidad pública, la universidad Distrital de Bogotá, aquel hombre de pocas respuestas, pero sí de muchas preguntas, me decía: ¿Beto, va a estudiar, ya estudió, qué carrera va elegir?, ante esto, yo por mi parte, estaba tranquilo, sus preguntas a veces me hacían feliz, otras no tanto, las interpretaba según mi estado de ánimo juvenil, que fluctuaba mientras respondía cualquier cosa para salir del apuro. Pero hoy en mi vida adulta, pienso hacia atrás y creo que, en el fondo solo deseaba que me heredaran el estudio, el poder ir a la escuela, el poder ir al colegio y luego a la universidad, estudiar algo que me gustara y de lo que pudiera sostenerme. Aunque también, quería poder jugar al futbol, jugar al beisbol, montar bicicleta y, por supuesto, quería tener los implementos para poder practicar tales cosas, quería tener el balón, la bicicleta, el juguete, quería tenerlo todo… Tal vez, quería tener conocimiento, quería tener "algo" y, a veces, "ese algo" no estaba en la escuela.

Hoy día, como docente de colegio, en el nivel secundario, en clases, cito a las personas más importantes de mi vida, que son mi madre y a mi padre, también a quien luego de ser mi mejor amiga de la universidad sería hoy en día mi esposa, una mujer que, desde otro lugar de enunciación, desde otra realidad, desde otro entorno, comparte conmigo que al igual que yo, recibió de sus padres como herencia la educación. Al respecto, mis suegros me han dicho que están de acuerdo con mi madre, porque ellos creen que lo mejor que le entregaron a su única hija fue el don de estudiar, fue su regalo de amor, el cual, ella recibió con cariño, lo valoró, talvez más que yo, porque siempre sobresalió como la mejor de su clase. Ahora todos ellos, coinciden en que me siguen diciendo: "Beto, estudie, estudie, estudie…", y aún hoy, me siguen preguntando: "¿Beto, que hace aquí?" o ¿"Beto, ¿qué va a hacer?".

Hoy en día, hago un alto en el camino y veo que yo también repito aquellas preguntas a mis dos sobrinas, la mayor con 25 años de edad y la menor con 13 años y, por supuesto, a mis estudiantes del colegio, les

digo: “recuerden que la mejor herencia que les pueden ofrecer sus padres es el estudio”, como si tuviera impregnada en mi boca y en mi alma aquella sentida frase, que para mí, hoy es un grito de amor, una añoranza, un atibo de esperanza hacia algo mejor, como aquel: don de dar y recibir educación como una herencia desde otro lugar. Quizás en el fondo, esas personas no son mías, no me pertenecen, talvez, ni yo de ellas, pero deseo con fuerza que, el estudio sea de ellas y para ellas un espacio de pasión, un lugar de encuentro, un sitio para dar y recibir, un mundo para cumplir sus sueños y para ser mejor personas siempre.

El estudio, porque fue la herencia que me dejaron mi madre y mi padre, talvez, me lo regalaron, talvez, me lo gané, me gané ir a la escuela pública y me gané entrar al doctorado, en todo caso, el estudio cambió mi vida para siempre, lo hizo para bien. Por esto, creo fervientemente que, todos y todas en el universo, deberíamos ir a la escuela. Para Bourdieu (1985), la escuela hace parte de un sistema social inventado por la modernidad en donde se “fabrican personas”, allí, en la escuela, se crean formas y maneras de pensar; en ese lugar llamado escuela, se crean los títulos profesionales con ciertos grados de legitimidad, que le sirve a una persona, le da derecho para ejercer una actividad profesional al interior de un sistema social construido, es allí, en donde se crean diferentes profesiones y diferentes clases sociales, la escuela, es un espacio de reproducción de saberes y conocimientos.

Las personas heredan, no sólo capitales económicos, sino talvez, al mismo tiempo, capitales culturales, es decir, expresiones, lenguajes, técnicas, saberes –saber hacer, saber pensar–, y por supuesto, las diferencias sociales, son parte de esta herencia, no obstante, la escuela no logró y no logra aún llegar a un equilibrio para evitar una diferenciación social entre individuos. De tal manera, me surgen unas preguntas más: ¿a cuál tipo de escuela ir?, ¿cuál es la escuela que deseamos que nos regalen, que nos ofrezcan? Estos cuestionamientos, me representa una seria disertación, la cual, espero lograr abordar decentemente en la medida de mis posibilidades a continuación.

Inspirado en lo mencionado, intentaré discutir lo que significa “el don, el dar, el recibir”. Al tiempo que, desde la vivencia misma, desde la práctica, desde la acción escritural se pretenderá relacionar desde un

ejercicio problemático, algunas lecturas en relación con la forma cómo se ha estructurado un campo disciplinario alrededor de la educación, en particular en la antropología en Colombia. Finalmente, culminaré con un esfuerzo por articular algunas conclusiones que permitan resumir mis perspectivas frente a lo tratado.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo GENERAL

Construir una reflexión que revise el lugar de enunciación de un docente, quien desde su experiencia empírica asiste a un debate crítico, que alude un lugar 'otro', lo cual, constituye una puesta política en el espacio educativo, en particular en el campo antropológico.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Generar una revisión teórica en busca de la posibilidad de ver la educación como un campo de lucha, en el cual, el docente debe poner presente una postura crítica desde la que asume el acto de compartir el conocimiento.
- Establecer cómo la educación más allá de simplemente impartir clases, es un don de dar y recibir, el cual genera una afectación personal y una influencia íntima hacia los involucrados.
- Promover espacios educativos susceptibles de transformaciones, para crear conciencias críticas, propositivas y argumentativas, más allá del aula, en la vida misma y a futuro.

3. METODOLOGÍA

Metodológicamente este es un ejercicio cualitativo, en el que se acude a la historia de vida como herramienta de reflexión, la cual, va de la mano con una investigación acción participativa, en la que, asumimos una estrategia de intervención que plasma prácticas creativas, en las que, los participantes toman un lugar activo en la construcción de su propio saber, proponen, dialogan y, a partir de reconstrucciones auto etnográficas,

se genera una consciencia política ante la manera cómo se asume el espacio educativo.

Dicha meta, toma como base de discusión a autores como Pierre Bordieu, Michael Foulcault, A.R Radcliffe-Brown, Grosso, Mauss, entre otros, quienes, desde sus postulados nos permiten repensar el ser, el hacer y el saber, tomar conciencia crítica de la forma cómo se han agenciado las instituciones y estructuras en que vivimos y que hemos naturalizado, marcadas por fuerzas de poder que nos determinan y en múltiples casos nos subalternizan.

4. RESULTADOS

Esta reflexión considera las características de trabajo y capitalismo versus potlatch y la economía del don y, por último, la existencia de economías morales subalternas, lo cual, incidió en mi forma de ver la educación, en la concepción de la pedagogía con la cual me formé. De igual forma, se extendieron mis perspectivas para analizar la estructura económica de la sociedad y la manera en que ésta pone de manifiesto muchas relaciones sociales –ligadas a estructuras sociales, políticas y culturales– que de alguna manera incorporan una historia y dimensiones particulares que se enlazan y afectan entre sí –poniendo de manifiesto la presencia de relaciones de poder, en distintos campos de la vida de los sujetos y colectivos–. En ese sentido, me sentí conmovido, con ciertos prejuicios, talvez naturalizados por la educación que he recibido hasta el momento, entendiendo que es importante permitir la exploración de nuevos lugares –indisciplinares–, con unas nuevas herramientas para leer la educación desde otro lugar.

De igual forma, he llegado a cuestionar la manera tradicional con que se estructuran los cimientos disciplinares académicos como resultado de la absorbente modernidad; aquí se incluyen las ciencias sociales como creaciones modernas –tal ha sido el caso de la antropología–, que pretenden regular discursos, fundar saberes e imponer conocimientos, lo cual queda contenido en los alcances de la colonialidad. Para Geertz (1997), la etnografía –técnica por excelencia propia de la antropología– no es cuestión de métodos, no es el paso a paso para poder explicar la

lógica de las cosas, no es seguir la receta para realizar una descripción, en este caso, se trata de la descripción densa, grande, con mucho contenido, observar con interpretación y analizar para establecer la diferencia de la significación, de la acción de guiñar un ojo y el por qué –como explicación, no como pregunta–.

De tal forma, me pregunto si acaso ¿los doctos en antropología deben ser etnógrafos para de alguna manera describir densamente la realidad?, la respuesta afirmativa o negativa, dependerá precisamente de qué es o no es un antropólogo –etnógrafo–. No se puede dejar pasar por alto que la estructura de campos disciplinarios y la forma como la educación tradicional es fijada, es a través de espacios que imponen un orden de conocimiento dado. Para Bourdieu (2000) existen campos de poder establecidos y configurados como estructuras: económico, cultural y social, los cuales establecen un orden social, que determina por supuesto campos disciplinarios de poder. Este sociólogo, analiza un orden simbólico, que está latente y explícito en lo cotidiano y se expresa por una serie de capitales que tienen las personas en sí y a su alrededor, y que son utilizados como poder simbólico y de dominación.

Por tanto, las disciplinas académicas son el resultado de las dinámicas sociales que se presentan al interior del campo disciplinario. Por ejemplo, una clase social a la que pertenecen un grupo de individuos, puede tener un capital económico que se ordena a través de símbolos como son: la tenencia o propiedad de grandes extensiones de tierra, la tenencia de medios de producción –máquinas y trabajadores– para la trasformación de recursos naturales y materias primas que permite la acumulación de más capital, lo que genera renta para obtener más símbolos que dan poder y prestigio. Al respecto, Marx (2007) en los Grundisse, sugiere que, de las muchas formas de explotación, extender la vida para ser utilizada como herramienta de explotación y enajenación es la más perversa de todas, vivir-muriendo-para ser explotado, vivo, pero enfermo, para ser otra mercancía más. El problema es la acumulación, la propiedad privada, la apropiación de todas las cadenas de lo entendido como social, desde la explotación, distribución y por supuesto consumo, que crea diferencias de clases: burgueses/explotadores versus proletarios/explotados.

De tal manera, los campos de poder simbólico generan clases sociales como resultado de las interrelaciones que los individuos establecen al interior de las mismas. Aquí Bourdieu (2000), sitúa una explicación sociológica desde la comprensión de un orden simbólico desde lo cotidiano, así, lo que es común como emblema para unas clases sociales, no lo es para otras. Por ejemplo, desde unos modelos de consumo que son simbólicos −arte, deportes, cine, comida− se da que, a partir de las interrelaciones sociales, se configuran campos o estructuras estructurantes y estructuradas de dominación. Por esto, el poder simbólico establece un orden de la siguiente manera:

> (…) instrumentos simbólicos como estructuras estructurantes: (…) instrumentos de conocimiento y de construcción del mundo objetivo (…). Instrumentos simbólicos como estructuras estructuradas: (…) medios de comunicación (lengua o cultura vs discurso o comportamiento). Instrumentos simbólicos, como instrumentos de dominación: (…) Poder (…) con la (…) división del trabajo (clases sociales). División del trabajo ideológico (manual/ intelectual). Función de dominación: (…) ideologías vs (mitos y lenguas). Universos simbólicos, mito, lengua, arte, ciencia, como instrumentos de conocimientos y de construcción del mundo de los objetos como formas simbólicas. Con Durkheim, las formas de clasificación dejan de ser formas universales (trascendentales) para convertirse en (…) formas sociales (…) arbitrarias (relativas a un grupo particular). (…) Los sistemas simbólicos (…) solo pueden ejercer un poder estructurador en tanto que son estructurados. El poder simbólico es un poder de construcción de la realidad que aspira a establecer un orden (…), los símbolos son los instrumentos por excelencia de la integración social (…) hacen posible el consensus sobre el sentido del mundo social, (…) las ideologías se sirven de intereses particulares que tienden a presentar como intereses universales, comunes a la totalidad del grupo. La cultura dominante contribuye a la integración real de la clase dominante (asegurando una comunicación inmediata entre todos sus miembros y distinguiéndolos de las otras clases (…) a la legitimización del orden establecido mediante el establecimiento de distinciones (jerarquías) y la legitimación de estas distinciones. (Bourdieu, 2000, p. 89-93).

Aquí, el orden simbólico y la producción de sentido depende del lenguaje, conformado éste por un sistema de signos, los cuales se aprecian en los sonidos, imágenes, fotografías, escritos, entre otros, los cuales funcionan en la medida de que sirven para expresar o informar ideas, claro está, como parte de un sistema de convenciones. Lo simbólico se desglosa en la forma, que sería la palabra, la imagen o la foto como tal, y también deriva en la idea o concepto que tiene el hablante en su cabeza

o en su mente, así forma e idea son asociadas en lo que él llama estructuras/estructuradas, las cuales no poseen un vínculo natural e inevitable, sino más bien, producen sentido y los significantes funcionan mediante un sistema de diferencias, las cuales son las que significan; además, la relación entre las estructuras/estructuradas, está dada por códigos culturales, que no son permanentes –no objetivas, más bien subjetivas–. El sentido puede cambiar históricamente, por lo que captarlo supone un proceso activo de lectura e interpretación, para lo que los usuarios del lenguaje deben poseer reglas comunes.

Por otro lado, en ciertos momentos históricos hubo personas que tuvieron más poder para hablar sobre algunos temas que otros. De ahí que, surge un interés por el conocimiento y el poder, y es cuando un personaje como Foucault (2001) se interesa por el poder/saber en un nuevo enfoque, el cual se concentra en la producción de conocimiento, por medio de lo que él denomina discurso. Su intención consistió en examinar la manera cómo los seres humanos se entienden a ellos mismos dentro de la cultura y cómo el conocimiento sobre lo social, el cuerpo-individuo y los sentidos comunes, son engendrados en distintos momentos.

Con base en lo anterior, la estructuración de un campo académico y disciplinario alrededor de la antropología, integraría a los miembros que tienen un consenso sobre lo qué es o debería ser la etnografía y la practica antropológica; esos son los símbolos comunes, al interior de tal campo académico para estructurar unas jerarquías de poder, que establecen símbolos, significados, lenguajes y expresiones, que se legitiman a través de relaciones asimétricas, es decir, entre unos expertos y otros, quienes determinan lo que es una etnografía desde el punto de vista disciplinario.

Por su parte, Foucault (2001) establece la importancia de estudiar la objetivación y los sujetos, más allá de los desequilibrios de poder –relaciones de producción–, la capacidad de influencia a partir de la estructuración del lenguaje y el discurso y, qué es o qué legitima al poder con las formas de autoridad, ya sean legales o institucionales del mismo, representadas en la estructura funcional –Estado–.

Para este autor, fue necesario plantear nuevos interrogantes: “al indagar que quiere decir cordura para nuestra sociedad, deberíamos investigar

que está ocurriendo en el campo de la locura. Y qué queremos decir por legalidad en el campo de la ilegalidad" (Foucault, 2001, p. 244), y por supuesto, para entender el "orden" como relaciones de poder, lo normal en algún contexto como oposición a lo anormal, él se interesó por las maneras antagónicas, a partir de tácticas y estrategias de poder, "con el propósito de comprender que son las relaciones de poder, quizá podríamos investigar las formas de resistencia y los intentos de establecer relaciones disociadas" (Foucault, 2001, p. 244).

Por consiguiente, el orden como la resistencia se establecen a partir de opuestos, de dicotomías, acompañados por la estructuración de discursos como estructuras simbólicas establecidas a partir de las interrelaciones de poder, que dictan lo que es cierto y lo que es falso, o lo que se debe hablar o escribir, contra lo que no se debe hablar ni escribir. El orden se establece con la exclusión del diferente, del anormal, de lo inconcebible y, para mantener ese orden, se estructuran mecanismos o dispositivos de poder totalizantes, como es el caso del hospital psiquiátrico o el poder pastoral, de los que habla Foucault en su escrito "sujeto y poder".

En este escenario el poder tanto reprime como produce, circula en medio de todos los niveles de la existencia social y actúa sobre todos los espacios de la vida o el cuerpo social. En este esquema el discurso produce al sujeto en su interior y produce un lugar para el sujeto, desde el que se establecen su conocimiento y sentido determinado.

Foucault (1990) asume que, el conocimiento concerniente al poder asume la autoridad de la verdad, al tiempo que, posee la facultad de hacerse a sí mismo verdadero, además, cualquier conocimiento utilizado en el mundo real, demanda frutos reales y, es así como, se transforma en verdadero. De esta manera, busco revelar el lugar que tiene la educación en la construcción de las disciplinas, lo que, a su vez, plantea un problema de investigación que permite abordar el estudio de las formas en que se produce un campo disciplinario, un caso bastante concreto es el de las Ciencias Sociales y la Antropología; por supuesto.

Al respecto, vemos que, el Estado, encabezado por El Ministerio de Educación Nacional (MEN), bajo el cual, hemos sido educados gran parte

de los sujetos sociales reproduce ideologías de lo debe ser la "buena educación", como consecuencia, es preciso preguntarse: ¿cómo se ha estructurado un campo disciplinario alrededor de la Antropología?, ¿Qué condiciones o construcciones hay detrás de la estructuración de un campo disciplinario en ciencias sociales?, ¿qué acciones inciden en la representaciones y significados sociales alrededor de un campo disciplinario? Tales inquietudes quizás no obtengan una respuesta certera o cabal aquí, sin embargo, implican sumergirse en una búsqueda en contravía de valores tradicionales, que a fuerza de repetición se han naturalizado y han conformado lo que conocemos como educación.

Finalmente, a partir de las preguntas del párrafo anterior, considero menester dejar abiertos caminos que permiten seguir construyendo reflexiones a futuro. A propósito de ello, creo pertinente cerrar este acápite dejando a consideración de los lectores un decálogo que, en breves frases plantea algunos retos para el educador a saber:

1. El principio de humanidad ante todo… somos diversos y complejos.
2. Dejemos en la casa los problemas personales, no deben afectar nuestro espacio de interrelación laboral.
3. Es momento de bajarle al ego académico, también estamos aprendiendo de nuestros estudiantes.
4. La clase es un espacio de alegría y de enamoramiento.
5. Da ejemplo, es quizás tu mejor argumento
6. Abre bien los ojos y escucha
7. Nuestros estudiantes no tienen que creer ciegamente en todo lo que le dices, déjalos pensar.
8. Ese estudiante "piquiña" puede ser un genio oculto.
9. Resalta lo positivo de cada persona y enfatízalo, pero lo negativo dilo con tacto y en privado, no sabes qué batallas libra cada alma.
10. Profesores hay muchos, maestros pocos…

5. DISCUSIÓN

Un autor como A.R Radcliffe-Brown en "estructura y función en la sociedad primitiva" habla de 'cultura', por ello, el orden cultural se establece a través de "un proceso mediante el cual una persona adquiere por contacto con otras personas o por contacto con cosas tales como libros u obras de arte, conocimiento, habilidad, ideas, creencias, gustos, sentimientos" (Radcliffe-Brown, 1972, p.13), es decir, la cultura es una construcción, es un proceso de aprendizaje, de práctica e interrelación, de difusión de conocimientos de "tradición cultural, utilizando la palabra tradición en su significado literal de trasmisión de unas generaciones a otras" (Radcliffe-Brown, 1972, p.13).

En concordancia, lo que se trasmite son símbolos y simbologías. Los lenguajes o idiomas son un conjunto de símbolos que se *enseñan y se comparten*, conformando sistemas con funcionalidades específicas que establecen un orden. Para este autor, la cultura hace parte o es un elemento de un sistema, ocupa un lugar en su interior y cumple una función de *trasmisión de significados*, por ello, el orden para aprender, tendría que ver con lo que permanece constante, lo que se repite a pesar de los cambios, o mejor, el establecimiento de las condiciones de existencia. El aprendizaje, se establece como si fuera una estructura social o "como una ordenación de personas en relaciones institucionalmente controladas o definidas, tales como las relaciones de rey y súbdito, o la de marido y mujer, y utilizar la palabra organización para aludir a una ordenación de actividades" (Radcliffe-Brown, 1972, p.20).

Así, tenemos que, el aprendizaje como interrelación es inacabado, por lo que:

> (…) Un pensar al ras, territorial, barroso, "hediento", en "semiopraxis" (donde el hacer piensa y el pensamiento hace, una constitutiva teoría-praxis), nunca lleno, nunca acabado, nunca completo, nunca absoluto, siempre en ensayo y al tanteo de que caiga en suerte… manualidad y manoseo incierto del tacto que busca, en los contactos y refracciones con fuentes de poder, en el "pedirse", "llorarse", amistarse, "armonizarse", que las cosas vayan bien, y esquivarle o mitigar la desgracia (Grosso, 2015, s.p.).

Por consiguiente, de lo citado, el aprendizaje cobra sentido cuando es compartido, inacabado, como resultado de una interrelación, para ser feliz, para estar aprendiendo tranquilo. Por lo que, el aprendizaje no debe ser una fagocitación, no debe exigir citaciones ostentosas, pues no tiene dueños, es de todos y para todos, siempre vivo, cambiante, revolucionario, inquieto, no estacionario, no anquilosado en algún lugar para ser apropiado. Por esto, el aprendizaje desde abajo debe tomar cabida, debe dar paso a la praxis, para compartir, desde un inicio, para llegar a un final inacabado. Es un diálogo, un acto de dar, ofrecer un regalo, es el don de dar y recibir educación, una herencia desde otro lugar, porque parte del aprendizaje desde la felicidad, el ser y la vida en cada respiro.

El aprendizaje como un intercambio debe ser excesivo, generoso, la educación grande, gigantesca, desde lo arcaico, lo primitivo, lo primario, debe reconocer los saberes ancestrales como válidos, debe ser siempre el compartir, la educación como un don de entregar algo de sí:

> (…) no sólo bienes económicos, sino fiestas, ayudas militares, rituales, etc.; haciéndolo de forma voluntaria y obligatoria a la vez como "dones contractuales". Todo esto constituye el "sistema de prestaciones totales" (151), colectivas y de múltiples bienes. Esta reciprocidad del "don" no es algo meramente "primitivo", sino "arcaico": está en la base de toda economía y de toda vida social (Mauss, 2012, como se citó en Grosso, 2014, 12).

> (…) Aquí, en términos de dar y recibir educación, es importante el término, "potlatch", alimentar(…), dar(…), el potlatch constituye una forma de prestaciones totales de tipo agonístico (…), el "espíritu" (en maorí "hau": "viento-de-reciprocidad", traduce una vez más Mauss) que circula en las prestaciones, intensificando los gestos mutuos y los objetos intercambiados, fuerza-intencionalidad-sentido que "viene de la selva" y está en la cosa misma, en su relacionalidad, en su originariedad de "don" (Mauss, 2012, como se citó en Grosso, 2014, 12).

Es decir, la anterior reflexión nos motiva al intercambio del conocimiento como trueque, generoso y excesivo, de conservación, de cuidar al otro, de sanarlo por medio del aprendizaje educativo-significativo, desde la experiencia compartida, no asimétrico en relación con el poder; es en otras palabras, el sacrificio de ofrecer la educación como una herencia, más allá de los lazos de consanguinidad.

6. CONCLUSIONES

Es fundamental, conocer y reconocer el tipo de aprendizaje que recibimos y entregamos, desde nuestras historias particulares y sociales, en las que, las historias de los sujetos sean tenidas en cuenta para que se nos permita valorar el sentido de lo humano, lo sensible, lo vital, con el fin de agenciar la búsqueda de una educación que tenga justicia, autonomía, posición política y diversidad.

De tal manera, la presente conclusión responde al interés de indagación de este trabajo, pues es una opción válida para tener en cuenta al momento de indagar en nuestra propia construcción de yo, en la forma de construir un conocimiento crítico, propositivo y capaz de ser argumentado desde un lugar alternativo, desde el rescate de la belleza presente en la diversidad de posturas otras, como debería ser la educación, y teniendo presente la forma cómo puede influir en ese proceso la figura del dar, del don, del compartir excesivo.

Por tanto, este tipo de propuestas y el decálogo precedente en el apartado anterior, pueden dar pistas útiles para facilitar la búsqueda de espacios de reivindicación educativos en pro de la justicia social, de romper estructuras duales dominantes o excluyentes, de reacomodar la posición de los sujetos históricamente subalternizados, de cortar con los rezagos de nuestro pasado colonial del colonialismo rezagado, en un país pluriversal como Colombia, y en la manera como se fundaron nuestras disciplinas académicas, como fueran las ciencias sociales y en particular la antropología.

Por esto, simultáneamente, esta reflexión partió desde un lugar íntimo, fue hablada en primera persona, desde una consciencia particular, desde una experiencia cargada de recuerdos y emociones compartidas, como un don que doy a otros que me leen. Es una pequeña contribución con esa herencia de dar educación, que permitiría acercarse a conocer la posición e interpretación del importante papel que tenemos los sujetos al momento de estructurar una enseñanza comprometida con el saber dar, el saber hacer, el saber cooperar.

8. REFERENCIAS

Bourdieu, Pierre. 2000. “Sobre el poder simbólico”. En: Poder, derecho y clases sociales. pp. 87-100. Bilbao: Editorial Deaxlée de Brouwer.

Bourdieu, Pierre (1985). “La fuerza de la representación”. En: ¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios simbólicos. pp. 111-122. Madrid: Akal.

Foucault, Michel. 1990. “Verdad y poder”. En: Microfísica del poder. pp. 175-189. Madrid: Ediciones la Piqueta.

Foucault, Michel. [1982] 2001. “El sujeto y el poder”. En: Hubert L. Dreyfous-Paul Rabinow. Michel Foucault: Más allá del estructuralismo y la hermenéutica. pp. 241-259. Buenos Aires: Nueva Visión.

Geertz, Clifford. 1997. “Descripción densa”. La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa Editorial.

Grosso, José Luis. 2015. “Hospitalidad excesiva. Semiopraxis crítica y justicia poscolonial.” En C. Sarmento (coord.) Semióticas da comunicação intercultural. Da teoría às práticas. Porto: Afrontamento.

Marx, Karl. 2007. Elementos fundamentales para la crítica de la economía política. Borrador, 1857-1858. (Grundrisse). 3 tomos. México: Siglo XXI (1857-1858; 1953).

Mauss, Marcel. 2012. Ensayo sobre el don. Forma y función del intercambio en las sociedades arcaicas. Buenos Aires: Katz.

Radcliffe-Brown, A. R. 1972. “Introducción”. En: Estructura y función en la sociedad primitiva. Pp. 9-23. Barcelona: Ediciones Península.

COMPETENCIAS EMOCIONALES EN EL LIDERZGO DIRECTIVO DE INTITUCIONES EDUCATIVAS

EVELYN PIZARRO
Universidad de Deusto

FERNANDO DIEZ
Universidad de Deusto

1. INTRODUCCIÓN

En el entorno educativo, el liderazgo ocupa un rol estratégico, al ser un elemento impulsor en el desarrollo y la eficacia del proceso educativo (Leithwood *y* Jantzi*.,* 2008). Interés que, en los últimos años, se ha intensificado especialmente en el análisis multidimensional del liderazgo, el que considera tanto los componentes emocionales como los cognitivos y los factores críticos en la dirección exitosa de instituciones educativas (Immordino-Yang *y Damasio,* 2007), así lo demuestra la evidencia académica, pues subraya el papel crucial de las emociones en el contexto laboral, dado que estas pueden engendrar una atmósfera laboral ya sea positiva o negativa, alterando, por tanto, la dinámica de trabajo (Leithwood *y* Jantzi*,* 2008). consecuencia, se vuelve esencial desarrollar una comprensión sólida de las emociones, tanto en términos de la experiencia individual como de la dinámica interpersonal, para poder cultivar ambientes de aprendizaje emocionalmente equilibrados y propicios para el aprendizaje (Goleman y Cherniss, 2013).

En este marco, el liderazgo emocional se define por la habilidad del líder de identificar, comprender y manejar de manera efectiva sus propias emociones y las de sus seguidores (Castiñeira y Lozano, 2012).; Villa, 2021a). Por lo mismo, recientes observaciones empíricas señalan que este tipo de liderazgo no solo afecta el ambiente emocional dentro de una institución educativa, sino que además influye directamente sobre la efectividad de los procesos de enseñanza y aprendizaje Castiñeira y Lozano, 2012).

Este enfoque de liderazgo, conocido también como liderazgo emocionalmente inteligente, ha ido adquiriendo una relevancia creciente en el campo educativo (Brackett *et al.,* 2011), el que se caracteriza por la capacidad del líder para discernir, interpretar y manejar adecuadamente sus propias emociones y las ajenas, creando un ambiente de trabajo positivo y fomentando un clima emocionalmente seguro y saludable, factor clave para el aprendizaje efectivo (Brackett *et al.,* 2011).

Se ha demostrado que el liderazgo emocionalmente inteligente puede fomentar la satisfacción laboral, la motivación y el compromiso del personal, a la vez que mejora la eficacia de los procesos de enseñanza y aprendizaje Castiñeira y Lozano, 2012). Estos líderes también tienen la capacidad para mediar en conflictos y tensiones laborales, pues se trata de una competencia particularmente valiosa en entornos educativos, donde las emociones pueden ejercer una considerable influencia en el rendimiento tanto de los estudiantes como del personal docente (Brackett *et al.,* 2011), quedando demostrado como un significativo fundamento que la inteligencia emocional puede contribuir al desarrollo de la resiliencia tanto en los líderes como en sus seguidores.Tal como lo señala (Mirón, et al., 2019) los líderes capaces de gestionar eficazmente sus emociones y las de los demás están mejor preparados para enfrentar desafíos y adversidades que puedan surgir en el entorno educativo.

Cabe destacar que existe una importancia significativa. Especialmente si se lleva a cabo un diagnóstico en instituciones educativas, utilizando la Escala de Inteligencia Emocional en el Trabajo (WLEIS, por sus siglas en inglés) la que es multifacética y de vital relevancia.

De acuerdo a lo expuesto, es necesario indicar que no solo estas habilidades están intrínsecamente vinculadas con la capacidad de los líderes para crear un clima de aprendizaje productivo y motivador, sino que también son fundamentales para mantener relaciones interpersonales saludables, promoviendo así un ambiente de respeto y cooperación (Mayer, *et al.,* 2004).así como también, las competencias emocionales pueden influir en la efectividad del liderazgo, particularmente en situaciones difíciles o estresantes (Goleman y Cherniss, 2013). Por eso es importante señalar que la implementación del WLEIS permite una

evaluación rigurosa y sistemática de estas competencias, facilitando la identificación de áreas de fortaleza y de mejora.

Por lo tanto, surge una pregunta de investigación crucial: ¿Cuáles son los factores de la inteligencia emocional en el liderazgo directivo de instituciones educativas?

1.1. INTELIGENCIA EMOCIONAL

La inteligencia emocional, como lo definió inicialmente Goleman (1995), se considera un factor crítico para adquirir y refinar las habilidades de autorregulación. Esta forma de inteligencia amplía la definición tradicional de la inteligencia a una más integral, ya que comprende una serie de competencias psicosociales y emocionales que realzan la interacción y cooperación interpersonal. Según Goleman (1995), la manifestación efectiva de la inteligencia emocional se refleja en el desarrollo de competencias emocionales robustas y sofisticadas, que son esenciales para cultivar relaciones laborales saludables y un ambiente de equipo cohesionado y productivo.

Para cuantificar la inteligencia emocional y explorar su impacto en las interacciones y el rendimiento laboral, es indispensable utilizar instrumentos de medición que sean tanto confiables como válidos. En este contexto, el Inventario de Expresión Emocional en el Lugar de Trabajo (WLEIS) se ha consolidado como una herramienta de evaluación de alto nivel, diseñada para medir la inteligencia emocional en sus cuatro dimensiones principales: autoemoción, emoción hacia los demás, uso de la emoción y regulación de la emoción (Wong *y* Law 2002).

Por lo tanto, es preciso decir que el WLEIS proporciona un medio integral y empíricamente robusto para examinar cómo los individuos reconocen, comprenden, utilizan y regulan sus emociones y las de los demás en un entorno laboral. Al hacerlo, el WLEIS permite a los investigadores y profesionales trazar un mapa detallado de las competencias emocionales de un individuo, destacando tanto sus fortalezas como sus áreas de mejora.

Cabe mencionar que la auténtica maestría de la inteligencia emocional se logra cuando un individuo no sólo comprende sus principios teóricos, sino que es capaz de aplicar este conocimiento de manera práctica y efectiva

en situaciones del mundo real (Mayer, 2008). Dado lo expuesto, es imprescindible indicar que este tipo de aplicación efectiva abarca la percepción, comprensión, uso y gestión adecuada de las emociones, se refleja en las cuatro dimensiones evaluadas por el WLEIS (Wong *y* Law 2002).

Sin embargo, Mayer, Salovey y Caruso (2008) subrayan que la adquisición de competencias emocionales no es un proceso automático o inherente. Estas habilidades requieren de un aprendizaje consciente y deliberado, así como de una práctica constante para su consolidación y mejora. De este modo, el WLEIS sirve como un recurso valioso para medir y monitorear este desarrollo en el transcurso del tiempo, proporcionando una retroalimentación crítica que puede guiar la formación y el crecimiento personal y profesional (Wong *y* Law 2002).

En resumen, cada interacción y situación presentan su propio conjunto de desafíos emocionales que requieren una respuesta adaptativa y personalizada. Este enfoque de aprendizaje continuo, adaptable y flexible es fundamental en el desarrollo de la inteligencia emocional, un constructo cada vez más reconocido y valorado en el escenario contemporáneo, tanto en contextos personales como profesionales (Goleman, 1995).

1.2. FACTORES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

1.2.1. Intrapersonal

La dimensión intrapersonal de la inteligencia emocional se refiere a la habilidad de un individuo para entender y manejar sus propias emociones. Esta competencia emocional interna implica la conciencia de uno mismo, que es la capacidad de reconocer y entender las propias emociones en tiempo real, así como la autogestión, que es la habilidad para regular y controlar estas emociones de manera efectiva (Brackett y Salovey, 2006).

En el contexto del liderazgo educativo tiene un gran impacto, porque los líderes educativos se enfrentan a una variedad de desafíos y tensiones emocionales, desde la gestión de conflictos hasta la toma de decisiones difíciles que pueden afectar a todo el personal y a la comunidad estudiantil (Fullan, 2001). Por lo tanto, la capacidad para entender y manejar

sus propias emociones es clave para la efectividad del liderazgo (Fernández-Berrocal et al., 2012)

Los líderes que son conscientes de sus propias emociones y pueden manejarlas efectivamente son más propensos a mantener la calma en situaciones estresantes, a pensar con claridad y a tomar decisiones racionales (Goleman y Cherniss, 2013). Incluso pueden modelar comportamientos saludables de manejo de emociones para el personal y para los estudiantes, fomentando un ambiente escolar positivo y saludable emocionalmente.

Desde esta perspectiva, la competencia intrapersonal también puede influir en el nivel de autenticidad que un líder muestra a la comunidad, porque los líderes que son auténticamente conscientes de sus emociones, capaces de expresarlas de manera adecuada son más propensos a ganarse la confianza, el respeto de su personal y de los estudiantes (Al- Jundi y Anwar, 2022). facilitando una comunicación más abierta y honesta, lo que a su vez puede fomentar una cultura escolar más inclusiva y colaborativa (Aytac, 2016).

Por último, la competencia intrapersonal puede jugar un rol revelador en la resiliencia del líder educativo, puesto que la capacidad para entender y gestionar las propias emociones puede ser valiosos al momento de lidiar con el estrés, para recuperarse de los contratiempos, lo cual es vital en el exigente y a veces impredecible ambiente escolar (Villa, 2019)

1.2.2. Interpersonal

La dimensión interpersonal de la inteligencia emocional implica la capacidad de entender y manejar las emociones de los demás. Por eso, en este ámbito, se destacan dos habilidades claves: la empatía, es decir, la capacidad de percibir y compartir las emociones de los demás y las habilidades sociales, que incluyen la capacidad de influir, inspirar, y manejar eficazmente las relaciones con los demás (Mirón, et al., 2019)

En el liderazgo educativo, estas habilidades son de suma importancia, porque son los que constantemente están interactuando con variadas personas, en los que se incluyen estudiantes, padres, maestros y diversos funcionarios, de ahí que la capacidad de comprender y manejar efectivamente las emociones de los demás pueden facilitar estas interacciones,

lo que conduce a una comunicación más efectiva y a relaciones más fuertes (Goleman, 2013).

Los líderes que muestran empatía y habilidades sociales efectivas son capaces de establecer una conexión emocional con sus seguidores, lo que puede aumentar la confianza, la cooperación y el compromiso dentro de la organización (Villa, 2021b). Además, los que son emocionalmente inteligentes en el ámbito interpersonal también logran ser más efectivos para manejar conflictos y negociar soluciones, habilidades críticas en el entorno escolar (Druskat y Wolff, 2001).

Por consiguiente, el manejo de habilidades interpersonales puede ser fundamentales para la creación de un entorno escolar positivo, porque los líderes que pueden entender y responder adecuadamente a las emociones de los demás, consiguen crear un ambiente escolar donde toda la comunidad se ve favorecida, porque se sientan entendidos y apoyados emocionalmente. Esto puede conducir a una mayor satisfacción, rendimiento y bienestar en toda la escuela (Brackett y Salovey, 2006)

Por último, es preciso enfatizar que también pueden ser esenciales para la implementación efectiva de cambios dentro de la organización escolar, porque logran entender y abordar las preocupaciones emocionales de los otros, especialmente durante los períodos de cambio, etapas en las que son mayormente propensos a ganar el apoyo y la cooperación de su personal y de los estudiantes, lo que puede facilitar la transición y aumentar la probabilidad de éxito (Hargreaves y Fink, 2006).

1.2.3. Asimilación

La dimensión de asimilación de la inteligencia emocional se refiere a la capacidad de procesar la información emocional, utilizarla para guiar el pensamiento y el comportamiento. Esta habilidad es primordial para entender cómo las emociones pueden influir en nuestra percepción, atención, memoria y toma de decisiones (Urquijo y Bocco, 2016).

En el liderazgo educativo, la habilidad de asimilación es vital, pues los líderes se enfrentan constantemente a decisiones complejas que requieren un juicio cuidadoso y equilibrado.

Al mismo tiempo, la capacidad de incorporar información emocional en este proceso de toma de decisiones puede resultar en elecciones más informadas y efectivas (Costa-Rodríguez, et al., 2021). Por ejemplo, al evaluar el rendimiento de un maestro, un líder educativo que pueda considerar tanto los datos objetivos como el estado emocional del maestro logra tomar una decisión más justa y comprensiva.

Por otra parte, la capacidad de asimilación puede ayudar a los líderes educativos a entender mejor cómo sus decisiones y acciones pueden afectar emocionalmente a otros en la escuela. Por ejemplo, al implementar un nuevo programa o política, ya que un líder que puede anticipar y entender las reacciones emocionales potenciales de los maestros y estudiantes consiguen ser más efectivos en la comunicación y la puesta en marcha de este cambio.

En suma, la habilidad de asimilación puede ser beneficiosa en la creación de un ambiente de aprendizaje efectivo, porque los líderes que entienden y utilizan la información emocional logran alcanzar y crear un ambiente que promueva la motivación, el compromiso y el aprendizaje óptimo.

Por último, la asimilación emocional puede ser útil en la gestión de conflictos y en la negociación de soluciones, porque los líderes que pueden entender cómo las emociones afectan el pensamiento y el comportamiento, consiguen ser más efectivos en la resolución de conflictos y en la negociación de acuerdos que satisfagan a todas las partes involucradas (Fisher y Cohen, 2006).

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, 1992).

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 (Villa, 2021b).

2. OBJETIVO

- Conocer factores predominantes de la competencia emocional en lideres escolares.
- Analizar la información a partir de los resultados obtenidos.

El objetivo principal de esta investigación es conocer en qué medida los directores de los centros escolares tienen desarrollados ciertos factores de la competencia emocional.

En esta investigación había que alcanzar los siguientes objetivos:

- Proporcionar una breve revisión de los constructos de liderazgo educativo, competencia emocional.
- Utilizar métodos de análisis estadístico para describir los factores.

3. METODOLOGÍA

En la elaboración de este informe investigativo se tomó como base la aplicación del instrumento de autopercepción WLEIS desarrollado por Wong y Law en 2002.

La escala WLEIS es un instrumento de evaluación que mide cuatro dimensiones de la inteligencia emocional: la autoemoción, la autoevaluación de las emociones, la utilización de la emoción y la regulación de las emociones (Urquijo y Bocco, 2016).el que proporciona una evaluación cuantitativa de la inteligencia emocional de un individuo, basada en sus respuestas y en un conjunto de declaraciones. Este instrumento ha demostrado ser una herramienta confiable y válida para medir la

inteligencia emocional y ha sido utilizada en una variedad de contextos, incluyendo el liderazgo y la educación.

3.1 Muestra

La población objeto de estudio consiste en 116 directivos de instituciones educativas. El 65% de esta cohorte (equivalente a 75 individuos), se sitúa en un promedio de 40 años de edad. Por consiguiente, el 35% residual (aproximadamente 41 individuos) se disemina a lo largo de otros rangos etarios.

Herramienta estadística

JAMOVI es una plataforma de código abierto para análisis estadísticos que proporciona una amplia gama de técnicas estadísticas, incluyendo el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC). Esta herramienta fue seleccionada debido a su eficiencia en la generación de resultados analíticos claros y comprensibles, crucial en el ámbito de la investigación educativa y psicológica (The Jamovi project, 2021).

En cuanto a la elección del método de extracción, el Eje Principal (Principal Axis Factoring, PAF) se prefirió sobre otras opciones, debido a su eficacia en el manejo de variables correlacionadas, un escenario común con las respuestas de las escalas Likert. El PAF se concentra en extraer factores basados en la varianza compartida de las variables, lo que es adecuado para identificar constructos latentes, que suelen ser el objetivo en los estudios de inteligencia emocional,

El método de rotación seleccionado fue Oblimin, un procedimiento de rotación oblicua que admite correlaciones entre los factores extraídos. En el estudio de la inteligencia emocional, se anticipa que los diversos componentes (p. ej., regulación emocional, comprensión emocional) estén correlacionados entre sí. En consecuencia, un método de rotación oblicua como Oblimin puede ser apropiado en este contexto,

4. RESULTADOS

En este capítulo, presentamos los resultados obtenidos a partir del análisis descriptivo de los datos recolectados en nuestra investigación. Para llevar a cabo este análisis, utilizamos el software estadístico Jamovi, que nos proporcionó herramientas efectivas y confiables para examinar y comprender la distribución y características de nuestras variables de interés.

Antes de realizar el análisis descriptivo, hemos adoptado una práctica fundamental: la estandarización de los datos. Esta estrategia consiste en transformar nuestras variables en una escala común, facilitando la comparación entre ellas y brindándonos mayor seguridad al presentar los resultados.

4.1 Análisis descriptivo

A continuación, procedemos a presentar los principales resultados obtenidos en nuestro análisis descriptivo. Entre ellos, se destacan las medidas de tendencia central, como la media y la mediana, que nos proporcionan una idea del valor central de nuestras variables. Los datos obtenidos son los siguientes:

TABLA 1. *Descriptivas*

	Media	Mediana	Suma	DE	Mínimo	Máximo
REGULACIÓN	0.578	0.589	60.7	0.243	0.00	1.00
INTRAPERSONAL	0.682	0.695	71.6	0.191	0.00	1.00
INTERPERSONAL	0.654	0.678	68.7	0.199	0.00	1.00
ASIMILACIÓN	0.605	0.653	63.5	0.220	0.00	1.00

4.2. Regulación Emocional (REGULACIÓN)

La media de 0.578 implica que, en promedio, los líderes de la muestra tienen una habilidad moderada para regular sus emociones. El valor de la mediana (0.589) cerca de la media indica una distribución simétrica de los datos. El rango de puntuaciones, desde un mínimo de 0 hasta un máximo de 1, sugiere que algunos líderes en la muestra poseen una excelente capacidad para regular sus emociones, mientras que otros poseen

una habilidad mínima o nula. Sin embargo, la desviación estándar (DE) de 0.243 señala que las puntuaciones están moderadamente dispersas alrededor de la media, con una tendencia a puntuaciones más altas.

4.3. Inteligencia Emocional Intrapersonal (INTRAPERSONAL)**:**

La media de 0.682 indica que los líderes de la muestra, en promedio, poseen una habilidad intrapersonal sólida. La mediana de 0.695, cercana a la media, implica una distribución simétrica de las puntuaciones, con una DE correspondiente a 0.191, pero las puntuaciones están menos dispersas en comparación con la Regulación Emocional. El rango completo desde 0 hasta 1, indica la presencia de líderes con diversas habilidades intrapersonales en la muestra, desde mínimas hasta excelentes.

4.4. Inteligencia Emocional Interpersonal (INTERPERSONAL):

La media de 0.654 sugiere que los líderes de la muestra, en promedio, tienen buenas habilidades interpersonales. Una mediana de 0.678, cercana a la media, señala una distribución simétrica de las puntuaciones. La DE 0.199 muestra que las puntuaciones están moderadamente dispersas alrededor de la media. El rango de 0 a 1 sugiere la presencia de líderes con diversas habilidades interpersonales en la muestra.

4.5. Asimilación Emocional (ASIMILACIÓN):

La media de 0.605 implica que, en promedio, los líderes de la muestra tienen una habilidad moderada para asimilar emociones. La mediana de 0.653, ligeramente más alta que la media, lo que podría indicar una distribución ligeramente sesgada hacia las puntuaciones más altas. Con una DE 0.220, las puntuaciones están moderadamente dispersas. El rango de 0 a 1 sugiere que algunos líderes en la muestra tienen una excelente capacidad para asimilar emociones, mientras que otros tienen una habilidad mínima o nula.

4.6. Análisis Factorial Confirmatorio

TABLA 2. *Cargas de los Factores*

Factor	Indicador	Estimador	EE	Z	p
Factor 1	REGULACIÓN	0.131	0.0224	5.87	< .001
	INTRAPERSONAL	0.189	0.0168	11.27	< .001
	INTERPERSONAL	0.124	0.0187	6.63	< .001
	ASIMILACIÓN	0.129	0.0212	6.10	< .001

En términos de resultados, las cargas factoriales obtenidas en este análisis factorial confirmatorio (AFC) sugieren que los cuatro indicadores examinados (Regulación, Intrapersonal, Interpersonal y Asimilación) están asociados de manera significativa con el factor latente "Factor 1". Esto significa que estos indicadores contribuyen a la medición de este factor subyacente en la muestra estudiada.

Sin embargo, es importante señalar que las cargas factoriales son modestas. En términos generales, una carga factorial alta (por ejemplo, > 0.7) indica una fuerte relación entre el indicador y el factor latente, mientras que una carga factorial baja (por ejemplo, < 0.3) sugiere una relación débil. En este caso, las cargas factoriales están en el rango de 0.124 a 0.189, lo que indica que los indicadores tienen una relación moderada con "Factor 1". Esto sugiere que, aunque estos indicadores contribuyen a la medición de este factor, no capturan completamente la variabilidad del misma.

4.7 Análisis Factorial Exploratorio

TABLA 3. *Cargas de los Factores*

	Factor		
	1	2	Unicidad
REGULACIÓN	0.316	0.452	0.5762
INTRAPERSONAL	0.871		0.0839
INTERPERSONAL	0.774		0.4892
ASIMILACIÓN	0.646		0.6028

Nota. El método de extracción 'Factorización según el eje principal' se usó en combinación con una rotación 'oblimin'

Este es un análisis factorial exploratorio (AFE), que se usa para identificar la estructura subyacente de los datos y determinar si hay factores latentes (no observables directamente) que pueden explicar las correlaciones entre las variables observables.

El resultado muestra dos factores que han sido extraídos de los datos. Los factores se identifican mediante la carga que cada variable tiene en cada uno de ellos. Una carga factorial elevada (por ejemplo, > 0.5) indica que la variable tiene una fuerte relación con ese factor.

Las variables "Intrapersonal" (0.871) e "Interpersonal" (0.774) tienen altas cargas en el Factor 1, lo que indica que están fuertemente asociadas con este factor. La variable "Asimilación" también tiene una carga notable en el Factor 1 (0.646), aunque algo menor que las dos anteriores. En cambio, "Regulación" tiene una carga baja en este factor (0.316). Por otra parte, la variable "Regulación" tiene una carga alta en el Factor 2 (0.452). Las demás variables no tienen una carga fuerte en este segundo factor, ya que solo aparecen cargas factoriales para el Factor 1.

La unicidad representa la proporción de la varianza de cada variable que no está explicada por los factores extraídos. Por ejemplo, "Intrapersonal" tiene una unicidad de 0.0839, lo que indica que sólo el 8.39% de la variabilidad de este indicador no se puede explicar por los factores en el modelo.

Cabe destacar que en el análisis se utilizó el método de extracción "Factorización según el eje principal" en combinación con una rotación "oblimin". Esto sugiere que los factores pueden estar correlacionados entre sí, es decir, no son completamente independientes.

5. DISCUSIÓN

La inteligencia emocional ha sido reconocida como un elemento fundamental en el desempeño de líderes eficaces, particularmente en el contexto educativo. Los resultados de los análisis factoriales exploratorio y confirmatorio realizados en este estudio respaldan la estructura de cuatro factores propuesta por el modelo de la escala WLEIS: Regulación Emocional, Autoconciencia Emocional (Intrapersonal), Conciencia Social

(Interpersonal) y Uso de Emociones (Asimilación). Este modelo de inteligencia emocional ha demostrado ser útil para evaluar y desarrollar habilidades emocionales en líderes escolares.

El factor de Regulación Emocional, que se asoció de forma única en el análisis factorial exploratorio, sugiere que la capacidad de manejar y controlar las emociones propias y de otros es una competencia distintiva en el liderazgo escolar. Este hallazgo refuerza la idea de que los líderes escolares deben ser capaces de regular sus emociones para manejar eficazmente los desafíos y conflictos que surgen en el entorno escolar (Goleman y Cherniss, 2013).

En cuanto a las competencias Intrapersonal, Interpersonal y Asimilación, estas se agruparon de manera coherente en un solo factor en el análisis factorial exploratorio, lo que indica que están interrelacionadas y podrían influir mutuamente. Este resultado apoya la noción de que los líderes escolares necesitan tener una fuerte autoconciencia emocional, habilidades interpersonales y la capacidad de utilizar las emociones de manera constructiva para ser eficaces

Es importante destacar que, aunque estas competencias están interrelacionadas, cada una tiene su propia relevancia y necesita ser desarrollada individualmente. Este aspecto refuerza la idea de que es necesario adoptar un enfoque integral para desarrollar la inteligencia emocional en los líderes escolares (Goleman y Cherniss, 2013).

Estos hallazgos proporcionan una base sólida para la futura investigación y desarrollo de intervenciones que busquen fortalecer las competencias emocionales de los líderes escolares. A la luz de estos resultados, es recomendable que los programas de desarrollo del liderazgo escolar incorporen un enfoque más fuerte en el desarrollo de la inteligencia emocional (Checalla, 2021).

6. CONCLUSIONES

El estudio sistemático y medido de la inteligencia emocional en la esfera del liderazgo directivo ha adquirido una creciente relevancia dentro del ámbito educativo contemporáneo (Brackett *et al.,* 2011). La causa de

este creciente interés radica en su profundo y, a menudo, insospechado impacto en aspectos tan críticos como el clima organizacional y la eficacia general de los procesos de enseñanza (Goleman y Cherniss, 2013). A través de un estudio empírico que implementó el cuestionario de autopercepción WLEIS como instrumento de medición (Wong, 2002), se exploraron los factores preponderantes de la inteligencia emocional en los individuos que ejercen roles de liderazgo en el entorno escolar.

A partir del análisis, se puede exponer lo siguiente:

- Este texto **no** incluirá Análisis descriptivo, se detallan los distintos factores de inteligencia emocional en los líderes escolares (Leithwood, 2008). La dimensión "Intrapersonal", que se refiere a la capacidad de los líderes para entender y manejar sus propias emociones, surgió con la media más alta, lo que indica que los líderes escolares poseen una sólida autopercepción emocional (Villa, 2021b). Sin embargo, a pesar de que todas las dimensiones de la inteligencia emocional exhibieron niveles considerables, el factor "Regulación" emergió con el promedio más bajo. Este hallazgo sugiere que los líderes escolares podrían beneficiarse de la implementación de estrategias y técnicas dirigidas a potenciar su capacidad para regular sus emociones y las de quienes les rodean (Immordino-Yang y Damasio, 2007).

- Estos hallazgos ponen de relieve la necesidad de una mayor atención a la inteligencia emocional en el liderazgo escolar, enfocado especialmente en el desarrollo en la regulación emocional (Brackett *et al.,* 2011). Por consiguiente, este énfasis podría implementarse en la formación y desarrollo de líderes, asegurando que estén equipados no sólo con habilidades técnicas y cognitivas, sino también con las habilidades emocionales que son cruciales para liderar eficazmente en entornos escolares (Goleman y Cherniss, 2013).

- Los resultados derivados del análisis factorial exploratorio arrojan una visión profunda sobre la estructura latente de la inteligencia emocional en el entorno de liderazgo escolar. Cabe señalar que se identificaron dos componentes principales que

se correlacionaban de manera significativa con las dimensiones de la inteligencia emocional. El primero, que involucra la comprensión intrapersonal, interpersonal y de asimilación de las emociones, sugiere que estas competencias se interrelacionan y actúan de manera conjunta en la constitución de las habilidades de liderazgo (Mayer *et a.,* 2008). La dimensión de regulación emocional, en cambio, se alineó con el segundo factor, lo que implica que su naturaleza y operatividad pueden ser discretamente distintas en este grupo de líderes escolares (Urquijo y Bocco, 2016).

- La posterior implementación del análisis factorial confirmatorio fortaleció la estructura factorial obtenida, con todas las variables exhibiendo cargas factoriales significativas en los factores propuestos. Este hallazgo sustenta la validación del modelo y respalda la confiabilidad del instrumento WLEIS en la evaluación de la inteligencia emocional en el liderazgo escolar (Fullan, 2001)

- En relación con el factor de Regulación Emocional, los resultados de los análisis factorial exploratorio y confirmatorio, representa un aspecto diferenciado de la inteligencia emocional en el liderazgo escolar. Esta competencia emocional, que incluye la capacidad de manejar y controlar las emociones propias y ajenas, muestra una clara distinción respecto a los otros componentes de la inteligencia emocional en este contexto.

- Se puede indicar que la regulación emocional es de vital importancia en el ámbito del liderazgo escolar, dado que los líderes con frecuencia deben manejar situaciones desafiantes y emocionalmente cargadas. Tienen que ser capaces de regular sus propias emociones, así como las emociones de los demás, por lo tanto, puede ayudar a los líderes a mantener un ambiente positivo y productivo, lo que en última instancia puede influir en la eficacia del liderazgo y en el bienestar general de la institución educativa.

- No obstante, es importante señalar que, aunque la regulación emocional sea una competencia diferenciada, no actúa de forma aislada, dado que está en constante interacción con las otras competencias emocionales, y su efectividad puede depender de la interacción con las habilidades intrapersonales, interpersonales y de asimilación. Por lo tanto, cualquier intervención para mejorar la regulación emocional debe considerar su relación con estas otras competencias (Goleman, 2005).

7. REFERENCIAS

Aytac, T. (2016). Impact of school leaders' emotional intelligence on teacher job satisfaction: A mixed method study. Universal Journal of Educational Research, 4(6), 1316-1324. https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040625.

Brackett, M. A., & Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovery-Caruso emotional intelligence test (MSCEIT). Psicothema, 18, 34-41.

Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A. y Salovey, P. (2011). Clima emocional en el aula, afiliación docente y conducta de los estudiantes. El diario de la interacción en el aula, 27-36.

Castiñeira, À., & Lozano, J. M. (2012). El poliedro del liderazgo: una aproximación a la problemática de los valores en el liderazgo. Libros de Cabecera.

Checalla, E. C. G. (2021). Inteligencia emocional y el liderazgo directivo en las instituciones del distrito de Zepita, 2018. Revista de Investigación Educativa y Ciencias Sociales, 1(1), 29-41.

Costa-Rodríguez, Á. M., Galán, A., & Sánchez-Martín, J. (2021). Teacher emotionally intelligent: Importance of Emotional Intelligence for the application of Emotional Education in the pedagogical practice. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa, 11(1), 78-88.

Druskat, V. U., & Wolff, S. B. (2001). Construir la inteligencia emocional de los grupos. Harvard Business Review, 79(3), 80-91.

Fernández-Berrocal, P., Berrios-Martos, M. P., Extremera, N., & Augusto, J. M. (2012). Inteligencia emocional: 22 años de avances empíricos. Psicología Conductual, 20(1), 5.

Fisher, M., Cohen, J. y Shapiro, L. (2006). Encontrar el corazón de tu escuela. Liderazgo principal, 7(4), 26-31.

Fullan, M. (2001). Whole school reform: Problems and promises. Chicago, IL: Chicago Community Trust.

Goleman, D., & Cherniss, C. (2013). Inteligencia emocional en el trabajo: cómo seleccionar y mejorar la inteligencia emocional en individuos, grupos y organizaciones. Editorial Kairós.

Goleman, D. (1995). Por qué puede importar más que el coeficiente intelectual. Inteligencia emocional.

Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. Revista de educación.

Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). Sentimos, por lo tanto aprendemos: La relevancia de la neurociencia afectiva y social para la educación. Mente, cerebro y educación, 1(1), 3-10.

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Siete afirmaciones fuertes sobre el liderazgo escolar exitoso. Liderazgo y gestión escolar, 28(1), 27-42.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2008). Vincular el liderazgo con el aprendizaje de los estudiantes: Las contribuciones de la eficacia del líder. Administración educativa trimestral, 44(4), 496-528.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). ARTÍCULOS OBJETIVO: "Inteligencia emocional: teoría, hallazgos e implicaciones". Investigación psicológica, 15(3), 197-215.

Mayer, F. (2008). La educación de la inteligencia emocional desde el modelo

Mirón, L., del Barrio, C., Martín-Antón, L. J., & Palomera, R. (2019). The emotional intelligence of the principal as a determinant of the satisfaction and self-efficacy of teachers. Sustainability, 11(24), 7161. https://doi.org/10.3390/su11247161.

Moll, L. C. (1992). Estudios bilingües en el aula y análisis comunitario: Algunas tendencias recientes. Investigador educativo, 21(2), 20-24. Sanchez, A. (2021).

The jamovi project (2022). jamovi. (Version 2.3) [Computer Software]. Retrieved from https://www.jamovi.org.

Urquijo, P. S., & Bocco Verdinelli, G. (2016). Pensamiento geográfico en América Latina: retrospectiva y balances generales. Investigaciones geográficas, (90), 155-175.

Villa, A. (2019). Liderazgo: una clave para la innovación y el cambio educativo. Revista de Investigación Educativa, 37(2), 301-326.

Villa, A. (2021a). Liderazgo emocional: La base del liderazgo. Revista de Investigación Educativa, 39(1), 195-214. https://doi.org/10.6018/rie.419691.

Villa, A. (2021b). La importancia de los valores en la vida personal y social: enfoques y medición. Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales, 79(154), 109-147

Wong, C. S., & Law, K. S. (2002). Wong y la ley escala de inteligencia emocional. El liderazgo trimestral.

REFLEJOS Y SOMBRAS DE LA IDENTIDAD. APROXIMACIONES DESDE LA FILOSOFÍA DE LA CULTURA

ABRAHAM RUBÍN ÁLVAREZ
Universidade de Vigo

1. INTRODUCCIÓN

Para introducirse en la propuesta que presentamos es necesario aceptar la premisa de que toda sociedad inevitablemente potencia una serie de ideas, valores y creencias que son trasmitidos a lo largo de sus distintos sectores. Uno de ellos es el educativo, donde el profesorado, de manera independiente a los contenidos que enseña, transmite una forma determinada de ser y estar en el mundo, que tiene una gran influencia en lo que el alumnado aprende. Habitualmente esta transmisión va de la mano de las tendencias dominantes de nuestra sociedad, y desde un punto de vista crítico se mantiene dentro de lo que significa e implica el denominado *currículo oculto*.

Nuestro objetivo es proponer desde el campo de la filosofía de la cultura un marco teórico que dé consistencia a una manera diferente de enfrentarse a lo que la transmisión educativa implica. Para ello proponemos una concepción de la educación como un proceso que está siempre y en todo caso en negociación con el pasado, con aquello que desde el pasado retorna, dejando efectos en la realidad presente. En este sentido puede hablarse, siguiendo a Jacques Derrida, de una concepción *fantasmática* de la realidad. Nosotros nos centraremos en las figuras de sombra, reflejo y doble, como posibilidades cuyas referencias tal vez no pertenecen enteramente a la realidad efectiva, pero dejan igualmente secuelas desde su insistencia. Este planteamiento en el ámbito educativo implica mantenerse abierto a todo aquel y aquello que fue fundamental a la hora de conformar la realidad tal y como ahora es, y que de algún modo nos

asedia desde algún lugar no presente. El llamado a la responsabilidad que esto implica va de la mano de una concepción educativa que no puede basarse en la simple transmisión de contenidos, sino en al menos intentar poner el foco en todo aquello que, aunque oculto, sigue influyendo, también si no es algo controlable y que se despliega como una sombra sobre nosotros. Tal sombra es aquello que el sujeto no reconoce como propio y que intenta proyectar hacia afuera, como afirma el psicoanálisis. Pero al mismo tiempo la identidad es formada a partir de reflejos que proyectamos en los demás, posiblemente resultado de fantasmas, tanto individuales como colectivos, que no han sido –ni pueden ser– conjurados, sino en todo caso atendidos. Pues tal vez no seamos más que una herencia de la que debemos hacernos cargo sin dilación, con responsabilidad y valentía para poder mantenernos abiertos a lo que pueda suceder.

2. METODOLOGÍA

La metodología que proponemos es activa y participativa, proponiendo puntos de unión y reflexión entre conceptos teóricos tratados desde un punto de vista filosófico y textos de la historia de la literatura, donde dichas figuras cumplen un papel relevante. La base teórica de la discusión, por tanto, emplea fundamentalmente concepciones del psicoanálisis de Jacques Lacan y Carl Gustav Jung, para intentar acercarlas a las preocupaciones contemporáneas sobre la formación de la identidad, cómo se establece, mantiene y modifica a lo largo del tiempo, convencidos de que ello es una temática fundamental en el momento vital que puede estar viviendo el alumnado. Para facilitar su comprensión y asimilación se utilizan textos literarios especialmente esclarecedores, como parte de las obras de los escritores Ovidio, Edgar Allan Poe, Oscar Wilde, E. T. A. Hoffmann, Fyodor Dostoievski o Robert Louis Stevenson. De este modo se trabajan competencias de comunicación lingüística, de conciencia y expresión cultural y de aprender a aprender, al mismo tiempo que se potencia el debate y la reflexión en grupo.

3. DISCUSIÓN

3.1. IDENTIDAD, DIFERENCIA Y EL CONOCERSE A SÍ MISMOS

Algunas de las filosofías del s. XX dedican muchos esfuerzos a conectar con una intuición que en muchos momentos de la vida se manifiesta con lucidez. Podría expresarse así: *no sé bien quién soy porque no siempre me reconozco*. Tal cosa, que a lo mejor no es sino una sensación, se puede trabajar conceptualmente de varias formas.

Una de ellas es a partir de la unidad; por ejemplo, el Uno de lo que todo surge, que se va degradando poco a poco hasta llegar a acercarse a su propia disolución, donde apenas queda algún resto de lo que fue perfecto, y que se manifiesta más como nostalgia de esa perfección perdida que como una vivencia tranquila de lo que uno es. Otra alternativa es trabajarlo desde la multiplicidad y la diferencia, es decir, lo irreductible a unificación, lo que no permite sin más el retorno al lugar primitivo, al menos sin dejar en este hendiduras, quizás las mismas que originaron la escisión.

Evidentemente, esta segunda estrategia parece más sencilla en el trabajo teórico que en la vivencia educacional, donde resulta difícil de cumplir. Los propios Deleuze & Guattari mantenían cierta preocupación por la acogida vivencial que iban a tener sus libros, muy especialmente *El Anti-Edipo*, con motivo del cual recordaban que a su juicio de lo que se trataba era de combatir la esquizofrenia en un sentido clínico, no de promoverla. Su preocupación provenía de su propia experiencia en el aula, donde determinadas lecturas literales de su obra podían llevar a vivir personalmente la cuestión de la diferencia de manera demencial, desintegrando los hilos que unen al yo con su entorno –interior y exterior– acostumbrándose a vivir en un mundo de discontinuidades que llevaban inexorablemente a una fragmentación de la personalidad (Deleuze & Guattari, 1985, p. 390).

En parte, la cuestión a nivel psicológico es compleja. Sabemos que la acentuación de las partes más identitarias, que promueven el alzamiento del ego, no es posiblemente un camino que profundice en la comprensión, ni propia ni ajena, llevando a veces a posiciones insostenibles salvo desde una posición violenta y agresiva, exclusivamente *egoica*. Pero

asumir con toda contundencia que el ego no es sino la punta de un iceberg, y que por lo tanto lo fundamental queda bajo él, fuera de su alcance, es un motivo sobrado para trabajar con la cuestión de la diferencia y la multiplicidad, pero introduce dificultades considerables desde el momento en que hablamos de ámbitos inconscientes. No obstante, es una cuestión relevante que lleva preocupando desde los albores de la humanidad: ¿quién soy? ¿Puedo conocerme totalmente? ¿Soy responsable de lo que hago? ¿Me haría más responsable profundizar en el camino de la autocomprensión? ¿Qué me encontraría allí? Todas estas preguntas no son más que variaciones del clásico γνωθι σεαυτόν del oráculo de Delfos.

Con independencia de la posición que se adopte respecto a las tendencias deterministas, a nivel biológico o social, en variantes genetistas o educacionales, la cuestión parece estar lejos de quedar resuelta. Desde un punto de vista psicológico, por el contrario, siempre ha estado presente, aun mostrándose de distintas maneras: ¿quién es ese que se me parece pero que no reconozco? ¿Quién puede ser si hace aquello que yo nunca haría?

A nivel literario la cuestión aparece desde los inicios, y su desarrollo lleva aparejadas tres figuras dominantes: el espejo, la sombra y el doble, todas con reverberaciones desde un punto de vista psicoanalítico. De hecho, son célebres los análisis realizados de las dos primeras por Lacan y Jung, respectivamente.

Nuestro interés aquí es plantear el corpus teórico que podría sostener la aplicación de este enfoque a nivel educativo, es decir, qué puede implicar proponer un modelo educativo centrado en la profundidad de aquello que conforma la identidad y valores de una sociedad dada, y si es posible con ello dar lugar a una visión de la educación preocupada por aquello que parece que ha quedado atrás en la formación de nuestro presente, pero que no obstante sigue insistiendo desde su aparente ausencia.

3.2. El espejo según Lacan

En lo que respecta a la visión psicoanalítica de la figura del espejo, en cuanto lo que ella representa al nivel de formación de la personalidad,

Lacan retoma una teoría del psicólogo Henry Wallon referente a cómo un niño tiene por primera vez una vivencia de su cuerpo como una unidad gracias al hecho de percibirse en un espejo (Lacan, 1999). De entrada, el niño tiene una vivencia de su cuerpo como algo desorganizado, fragmentado, un montón de órganos inconexos. Algo en lo que se hace patente esto es en la dificultad que tiene el niño para coordinar sus movimientos durante los primeros meses de vida. Pero sobre los seis meses y ubicado frente a un espejo Wallon sugiere que el niño tiene por primera vez la capacidad de reconocerse en cuanto cuerpo unitario. Es decir, el niño proyecta una unidad sobre la vivencia de su cuerpo formado por órganos deslavazados. El niño se mira allí enfrente y se reconoce como uno, algo dotado de una identidad. El niño no vive su cuerpo como unidad, pero el espejo le devuelve una imagen unitaria que a partir de ese momento se instaura en su forma de vivir su propio cuerpo. Se construye así una unidad imaginaria, una unidad mediada por la imagen, una unidad que se sostiene gracias a la imagen. Es decir, la vivencia diferencial y múltiple que el niño tiene a partir de la percepción física queda aplastada por el poder imaginativo de la unidad, y dicha estrategia es la misma que se emplea para reducir en la psique la vivencia de la diferencia, en aras de una unidad omniabarcadora.

En Lacan, el registro de lo imaginario hace referencia al yo, a su identidad, a cierta capa superficial que es el carácter de *constructo* que ella tiene. Construimos una determinada identidad en base a una acumulación de identificaciones imaginarias sumadas a lo largo de nuestra vida. Una identificación es el hecho de que queremos parecernos a alguien, queremos encarnar algún ideal. A lo largo de nuestra vida entramos en contacto con determinadas personas de las que ciertos trazos son seleccionados y pasan a convertirse en algo a lo que aspiramos. Estos trazos se depositan formando una capa superficial. Dependiendo del contexto individual del sujeto, y de las relaciones que tenga con unas y otras personas a lo largo de su biografía, va quedando un fondo imaginario que es lo que compone su identidad. Por lo tanto, la identidad personal no es algo unitario, sino algo que se va moldeando y construyendo en función de los reflejos que el yo percibe en el exterior y que, a modo de espejo, le sirven como tendencia hacia la que inclinarse.

En todo caso, la interpretación lacaniana depende de la imagen (no en vano la llama *imaginario*). Lo característico de este registro es que en él se produce la construcción del yo, que aparece por primera vez separado de la madre –es decir, escindido de su unidad originaria–, y esta construcción se va a determinar mediante la identificación con el otro a través del espejo, que le acompaña y le presenta la imagen como si fuese él mismo. De esta manera, la propuesta lacaniana no se limita a describir esta etapa en la evolución del sujeto como la unificación de la diversidad de sensaciones corporales, sino que avanza la teoría de que el yo viene dado por lo otro, por lo que está fuera de sí (Lacan, 1999, p. 93). Ser yo pasa por ser otro; es lo otro del espejo lo que da coherencia a la fragmentación orgánica que experimenta el individuo al nacer. Esta es la primera fundamentación de aquello que manifiesta la célebre sentencia lacaniana: "el deseo siempre es el deseo del Otro" (Lacan, 2006, p. 58).

A partir del registro de lo imaginario, Lacan reinterpreta el concepto de *libido* de Freud. Pues para Freud libido es un sinónimo para referirse a la energía sexual, a la energía de la pulsión. Lacan focaliza su interpretación en la manera en la que el sujeto dirige su energía hacia un objeto u otro, y carga –inviste– ese objeto con ella, convirtiéndolo en un objeto cargado (de energía). Por así decirlo, su carácter imaginario tiene también que ver con el hecho de que un objeto sea la imagen o encarne en imagen la libido, que se reconoce en él como si estuviera viéndose en un espejo. El objeto de la pulsión es representado visualmente en el registro imaginario.

De esa manera, el yo proporciona al sujeto la unidad, pero a costa de sacrificar su propia existencia, en la medida en que asume una alienación en la imagen del otro. El yo, entonces, conjura la ruptura descoordinada del cuerpo fragmentado a través de las imágenes, y al mismo tiempo debe su existencia imaginaria al reconocimiento del otro, del mismo modo que el amo y el esclavo de los que habla Hegel se reconocen mutuamente, cada uno como la garantía de la existencia del otro.

> Cada extremo [el amo y el esclavo] es para el otro el término medio a través del cual es mediado y unido consigo mismo, y cada uno de ellos es para sí y para el otro una esencia inmediata que es para sí, pero que, al mismo tiempo, solo es para sí a través de esta mediación. Se reconocen como reconociéndose mutuamente (Hegel, 1999, p. 115).

Según lo visto, toda la construcción depende de la imagen, motivo por el cual encaja y conecta con la tradición literaria de la figura del espejo, a partir de la cual se pueden tratar las distintas problemáticas de la relación del ego con la formación de su propia identidad. Desde esta visión puede reinterpretarse uno de los mitos clásicos fundadores tanto de las relaciones especulares como de cierta patología, a saber, el mito de Narciso.

La narración del mito es conocida, fundamentalmente por la narración de Ovidio en las *Metamorfosis*. El cuerpo del mito es sencillo y participan en él Narciso, Eco y el estanque donde Narciso se ve reflejado. Se nos cuenta cómo Eco se enamora perdidamente de Narciso y él no la corresponde, ya que de quien verdaderamente está enamorado es de su propio reflejo reflejado en el agua, haciendo imposible que su atención se fije en nadie más fuera de sí mismo. Este es el germen, como decíamos, de la significación de la patología narcisista, la cumbre de la estructura egoica, aquella que intenta no salir de sí en ningún momento, siendo, de ese modo, aparentemente inmune a todo lo exterior, lo que no es percibido sino como una parte de sí mismo.

En el mito aparece Eco, la que no tiene voz propia, y que no puede sino repetir las palabras de Narciso, lo que se podría interpretar como una consecuencia de su potencia pasional, ciega, que no le deja sino contemplar al amado y repetir sus palabras con total exactitud. Este podría ser el motivo por el que Narciso no fija en ella su atención, pues no le presenta nada nuevo, solamente repite lo que él dice.

Pero esto no encajaría con la interpretación tradicional, pues si Narciso solamente está interesado en sí mismo ¿por qué no se enamora de Eco, que repite una por una sus palabras, convirtiéndose también en su reflejo? Tal vez no lo haga si el motivo por el que Narciso se enamora de sí mismo es otro. Tal vez esto no sucede cuando Narciso contempla lo que él es sino, al contrario, cuando se convierte en imagen, y con ello deja de ser un ego aislado de lo demás para pasar a intuir su alteridad,

una parte del mundo tan digna de ser contemplada como el resto. De este modo adquiere una profundidad que no puede alcanzar la repetición de Eco, que solo es imitación sin novedad. De esa manera, en el reflejo Narciso se ve como imagen, como el resto de las cosas, en pie de igualdad con ellas, con las que conforma el todo, el universo, la totalidad. Siendo, así, una imagen entre imágenes se transforma en una de las más bellas, en flor (Ibáñez, 2016, pp. 25-26).

El hecho de poder distinguir entre el reflejo y nosotros mismos, sintiendo nuestra alteridad como imagen del mundo, es algo que ya era potenciado en la antigüedad por los materiales con los que estaban fabricados los espejos, a saber, metales o minerales que apenas reflejaban nada o eran, en todo caso, muy opacos. En esas condiciones apenas había reflejo, y de haberlo, este era más bien imaginativo, es decir, permitía el despliegue de la imaginación en la búsqueda de la imagen que devolvía el espejo, y valía entonces como facilitador del acceso a dimensiones no totalmente visuales, manifiestamente ocultas, que prometían algún tipo de conexión con lo desconocido. La imagen que llega es el resultado de la profundidad de la imaginación, y en ese movimiento, inevitablemente, la imagen se aleja del cuerpo que queda delante del espejo. El mismo proceso está presente en el reflejo de Narciso, pues además de la dificultad física de contemplarse en el agua –el hecho de encontrarse de manera frontal con la imagen reflejada en el agua solo es posible sosteniendo una posición corporal realmente incómoda y, por lo tanto, solo factible momentáneamente– el reflejo devuelto está lejos de corresponderse de manera fiel con aquello que refleja (*Ibíd.*, pp. 29-30). Es más, se podría defender que aquel que se ponía delante del espejo tal vez no lo hacía para contemplarse con claridad, sino para desaparecer en una dimensión no totalmente accesible. De este modo, lo reflejado era más bien una sombra de aquel que se ponía delante del espejo. El reflejo sería, por lo tanto, un doble, una sombra de la persona, al igual que la sombra podría ser interpretada como un reflejo oscuro de aquella (*Ibíd.*, pp. 15, 97-99).

Por supuesto, esto tendría otra lectura desde un punto de vista platónico, que asume que el mundo no es sino una sombra, reflejo imperfecto del mundo ideal, y como tal es asumido por el pensamiento gnóstico y

medieval. Lo que nos devuelve el reflejo es efectivamente una sombra porque no somos nosotros mismos. Lo que verdaderamente somos no es lo que se refleja en el espejo sino otra cosa, algo que no puede ser reflejado, que no puede ser percibido con los sentidos mundanos o con la percepción dominante en nuestra vida cotidiana. Para percibir lo que verdaderamente somos hacen falta otras estrategias y, quizás, otros lenguajes que sirvan como modo de acceso.

En todo caso, bajo esta u otras interpretaciones paralelas, el campo literario para tratar esta temática abarca desde cuentos clásicos como *Blancanieves y los siete enanitos*, de los hermanos Grimm, a literatura de lo inquietante como *Historia de la imagen perdida en el espejo*, de E. T. A. Hoffmann o *William Wilson*, de Edgar Allan Poe, por mencionar solamente algunos ejemplos destacados.

Respecto a la relación entre sombra y espejo, presente en alguno de estos textos, Andrés Ibáñez recuerda una sutil diferencia entre las representaciones de ambos: la imagen del espejo solo puedo verla si estoy frente a ella, mientras que la sombra solo puedo verla como algo más que una forma amorfa si la veo de perfil. Es la silueta vista de perfil la que nos devuelve la sombra, mientras que el espejo lo hace de manera frontal. Nunca podemos ver, por lo tanto, la silueta de nuestra propia sombra (*Ibíd.*, p. 23). Solamente podemos ver su inquietante semejanza en la sombra del otro, apuntalando de nuevo la inevitable interrelación entre el yo y lo otro, como veíamos en la interpretación lacaniana del registro imaginario.

No obstante, la patología del narcisismo formula la cuestión de manera contraria, en línea con la interpretación más clásica del mito: al narcisista nada le interesa sino él mismo y, por lo tanto, corre el riesgo de no ver nada fuera de sí, reduciendo el mundo a proyecciones de sí mismo. Esta experiencia es especialmente tratada por Jung como formando parte del arquetipo de la *sombra*.

3.3. La sombra o el reverso de las proyecciones del yo

Desde un punto de vista cultural, la relación entre espejo y sombra se manifiesta con claridad si entendemos esta como el conjunto de todo

aquello excluido o aplastado por la construcción identitaria, aquello que el *superyó* –la cultura, la educación, la racionalidad– prohíbe tras su análisis. Puede cumplir una función de protección del yo, pues para que el yo pueda identificarse en el espejo precisa dejar fuera de su proceso identitario todo lo que no concuerde con la imagen que el superyó exige. La contrapartida es que las identificaciones, al ser parciales, se tornan excesivas, volviéndose sobreidentificaciones y favoreciendo el aumento de las experiencias traumáticas del sujeto desde el momento en que su estructura egoica se basa en derivar todo aquello susceptible de convertirse en un peligro para su estructura a algún lugar inconsciente, cada vez más colmado y escondido. Tal será, a juicio de Jung, la sombra, donde queda todo aquello que el yo no acepta o reconoce. Mas no por ello esa dimensión se desactiva, simplemente deja de ser reconocida como propia por el sujeto. No hay mejor situación para que la sombra actúe y deje secuelas, al no ser vista e incluso poder llegar a creer que no existe o es irrelevante. No habría engaño mayor.

La sombra da lugar al lado oscuro del yo, la alteridad excluida de nuestra formación, que inevitablemente conduce al desequilibrio, identificándose en demasía con una serie de aspectos de la personalidad mientras deja otros de lado, aquellos que nos convierten en la multitud que somos, pero no reconocemos salvo parcial, provisional y problemáticamente.

La sombra no se puede percibir directamente, como todo lo oscuro, y solamente acepta alguna aproximación indirecta. El inconsciente no se puede volver consciente sin pérdidas en el camino, como le sucede a la diferencia con toda tentativa de reducirla a un concepto homogéneo. Si iluminas la sombra esta desaparece, pues evidentemente el inconsciente no puede ser consciente y no podemos estar en dos lugares al mismo tiempo. Entonces solo podemos ver la sombra indirectamente, a través de los rasgos y acciones de los demás, fuera de nosotros mismos. Cuando, por ejemplo, nuestra admiración o rechazo ante una determinada cualidad de un individuo o de un grupo es desproporcionada, es probable que nos estemos enfrentando a la sombra, intentando expulsarla de nuestro interior proyectando y atribuyendo tales cualidades a los demás (Zweig y Abrams, 1992, pp. 14-30).

La sombra personal lleva consigo todo tipo de capacidades potenciales sin manifestar, cualidades que no tenemos desarrollado ni expresado, en parte aquellas características que nuestra personalidad consciente no desea reconocer y, consecuentemente, aleja hacia las profundidades de su psiquismo. Pero como toda tentativa de alejar lo propio este siempre retorna, manifestándose a veces con cruel brillantez en las caras, actos y manifestaciones de los demás, convirtiéndose en motivo de no pocos enfrentamientos.

> La consecuencia de las proyecciones es un *aislamiento del sujeto* frente al mundo exterior, al no existir una relación real con este, sino una relación imaginaria. Las proyecciones transforman el mundo circundante en el propio pero desconocido rostro (Jung, 2011, pp. 14-15).

A lo largo de la historia de la literatura la sombra aparece asumiendo todo tipo de aspectos: monstruos, dragones, extraterrestres o asesinos que encarnan la proyección, y que es rechazada por el ego sin matices. La proyección, vista en este sentido, también puede dar cuenta de la popularidad de las novelas y películas de terror, al cumplir un papel en el que la representación de la sombra permite intentar liberar parte de su energía en un entorno seguro. Del mismo modo, los cuentos infantiles se refieren habitualmente a la lucha entre las distintas fuerzas del bien y el mal, en el que se busca la identificación con los héroes y el rechazo de toda dimensión oscura, asumiendo que es posible sin pagar ningún precio por ello.

"En la medida en que el tratamiento analítico pone de relieve las 'sombras' produce un desdoblamiento y tensión en los polos opuestos que busca una compensación en la unidad" (Jung, 2001, p. 392). De este modo, la búsqueda de la unidad implica no buscar solamente lo bueno mientras se evita lo malo. "En la práctica esto significa que el bien y el mal pierden su carácter absoluto y nosotros nos vemos forzados a reflexionar que representan *juicios*" (*Ibíd.*, p. 385). Para aspirar a la completud, al Sí-mismo, es imprescindible integrar el lado oscuro de la psique, asumir la sombra. En este sentido, textos literarios interesantes para poder ilustrar estas aproximaciones son, por ejemplo, cuentos anónimos como *Juan sin Miedo* o *El hombre que perdió su sombra*, así como los

textos *La sombra* de Poe o *El pescador y su alma*, de Oscar Wilde (Parreño, 2005).

Asumir la imagen del espejo y rechazar la sombra convierte ambas imágenes en reveladoras de las inquietudes psicológicas que cobran relevancia cuando uno trata de entender, y no digamos transformar, su vida. De hecho, no hay modo de transformar la vida sin pasar por el enfrentamiento con las dimensiones más oscuras de la existencia, que son aquellas que de un modo u otro posibilitan la transformación.

Desde ese punto de vista, la sombra es la que nos domina, y nuestra dependencia psicológica de ella solo es comparable con la que el espejo representa para el proceso de identificación y proyección, o con el tema del doble como concepto que abarca ambos. Pues construir la identidad mediante la estrategia de la duplicación o desdoblamiento consigue, precisamente, trasladar la sombra y el reflejo a los lugares oscuros, de los que el yo queda –provisionalmente– indemne, provocando que la sombra asuma lo inasumible, facilitando que el yo se pueda identificar con la imagen del espejo, ya no deformada por la sombra interior.

3.4. El doble: manifestación de reflejos y sombras

En la tradición griega, las manifestaciones de aquello que aparece duplicado van unidas desde el comienzo a la concepción de *psique*. Pues Ψυχή era, igual que el *Ka* egipcio, aquello que conformaba la energía interior de la persona, invisible, que a su muerte podía tornarse visible tomando diversas formas, manifestando el poder del más allá, formando parte de la categoría de ειδωλα, junto a la que se encontrarían también las imágenes de los sueños (Ὄνειροι), la sombra (σκία) o la aparición sobrenatural (φασμα). Todas ellas conforman la categoría psicológica del *doble* (Vernant, 2013, p. 307).

Pese a esta consideración, desde un punto de vista psicoanalítico podemos diferenciarlo de la sombra, pues esta se va formando poco a poco, siguiendo el ritmo y el aumento de las proyecciones del inconsciente; mientras que el doble, según la tradición literaria, aparece de golpe, de repente. No obstante, también puede tomarse en consideración que la aparición repentina del doble no acontece hasta que la sombra coge el

suficiente peso como para desplegarse y salir de sí, conformando algo aparentemente distinto al yo, al menos tal y como ello aparece a ojos de los demás.

De esa manera acontece en varias de las obras literarias que se ocupan del tema, propias del período del romanticismo alemán, como *Peter Schlemihl* de Adelbert von Chamisso o *Las aventuras de la noche de San Silvestre* de Hoffmann, autor que desarrolla esta temática en muchas de sus obras. A partir de Hoffmann encontramos, por ejemplo, este desdoblamiento siguiendo dos vías: una de ellas es la escisión de la conciencia que da lugar a un misterioso rival del yo, como sucede en *William Wilson* de Poe, ya citado como ilustración del espejo, o *El Doble* de Dostoievski; la otra es la duplicación de la personalidad escindida entre fuerzas contrapuestas, como en *El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde* de Stevenson y *El retrato de Dorian Gray* de Wilde, probablemente los ejemplos más célebres del tratamiento de la aparición del doble una vez sombra y reflejo se independizan (Molina Foix, 2007; Cotarelo, 2005).

Según Jourde y Tortonese, todo el asunto gira en torno a la confrontación entre la diferencia y la identidad, que puede verse encarnada en la relación yo – otro (el yo se refleja en dos seres opuestos con los que se identifica), o en la diferencia entre dos individuos que, desde el punto de vista de un observador externo, son confundidos. Así, en los relatos el personaje principal puede enfrentarse a su doble (*doble subjetivo*) o al doble de otro personaje (*doble objetivo*). Y pueden ser percibidos físicamente (*doppelgänger*) o psíquica e imaginariamente. En el primer caso encontramos la mayor parte de las obras anteriormente mencionadas; en el segundo, surge el tema de los gemelos, ya bien documentado desde la mitología clásica (Herrero Cecilia, 2011, pp. 24-25), y que merecería un estudio aparte.

4. CONCLUSIONES

En nuestras sociedades actuales, en las que la educación sigue cumpliendo un papel crucial, se asume la prioridad del presente en el enfoque que se transmite en toda manifestación social, cultural o educacional. Esta relevancia del presente lleva consigo el menosprecio de todo aquello

que ha pretendido ser sepultado en el proceso de formación de nuestras sociedades y nuestras personalidades. Sin embargo, estrategias como la deconstrucción nos aseguran que no vivimos nunca una situación cerrada de antemano, ni pasiva, en la que simplemente tenemos que aceptar lo que se nos ha transmitido, lo que hemos heredado. Al contrario, toda herencia, para ser tal, no es nunca asumida propiamente, sino siempre transformada, ya que es un proceso activo (Derrida, 1995, pp. 67-68).

Es decir, no se hereda únicamente del pasado, y habría incluso que decir que de aquello que está definitivamente muerto no se hereda en absoluto: se hereda, por el contrario, de aquello del pasado que queda aún por venir. No se hereda de lo ya cerrado, de las categorías y conceptos clásicos de la metafísica. Se hereda de los restos que quedaron en el margen, de lo vivo, de las diferencias que se repiten mientras, en su repetición, cambian. Es el modo como la herencia se transforma. Lo que se repite lo hace alterándose, motivo por el cual para asumir una tradición hay que transformarla.

Esta posición de apertura implica que para pensar y para decidir es imprescindible salir del lugar propio, de aquellas respuestas o pensamientos que ya están dentro del "yo", dentro de un cálculo programable. Otra forma de decirlo es la necesidad de abrirse al otro, ya que, siguiendo lo visto, es lo otro lo que realmente nos constituye. Estamos más conformados por lo otro que por las estructuras del yo.

Verdaderamente, si una filosofía de la cultura o de la educación es posible ella es *fantológica* (Derrida, 1995; Caputo 2012, p. 23), pues debe lidiar con ámbitos y dimensiones que no son del todo presentes, ni ausentes, debe vérselas con fantasmas. Ello obliga a colocarse en los lugares en los que el presente se ve asediado tanto por el pasado como por el porvenir, perdiendo con ello consistencia.

De ese modo, hemos visto cómo el proceso de formación de la identidad, tan importante en el momento vital del alumnado, no es una construcción objetiva que se realiza desde la efectividad del presente, en el que el yo consciente mantiene el rumbo de la empresa. Esta descripción es defendible no solo a nivel individual sino también colectivo. De hecho, la relevancia de las dimensiones inconscientes en este proceso suele ser

obviada en el poco espacio que el sistema educativo dedica a tales temáticas. Por ello pensamos que profundizar en las figuras de espejo, sombra y doble puede ser útil para reflexionar sobre la ardua tarea de conocerse a uno mismo, tan denostada hoy en día como fundamental y decisiva en otros momentos de la Historia. Creemos, por ello, que el hecho de centrarse en las dimensiones dependientes de reflejos y sombras en todo proceso identitario no desactiva su eficacia en un nivel profundo, llevando al mismo tiempo el proceso educativo y cultural a otras coordenadas, intentando conectar ámbitos teóricos con prácticas de intervención educativa que puedan hacerse cargo de una concepción diferente de lo que la realidad y la educación pueden llegar a ser.

5. REFERENCIAS

Deleuze, G. & Guattari, F. (1985). El Anti Edipo. Paidós

Jung, C. G. (2001). Recuerdos, sueños, pensamientos. Seix Barral

Jung, C. G. (2011). Aion. Contribuciones al simbolismo del Sí-mismo. Trotta

Lacan, J. (1999). Le stade du miroir. En Écrits (pp. 93-100). Éditions du Seuil

Lacan, J. (2006). El Seminario. Libro 10: La Angustia. Paidós

Caputo, J. D. (2012). Teaching the event. Philosophy of Education, 68, 23-34

Cotarelo, R. (2005). La fábula del otro yo. Centro Francisco Tomás y Valiente - UNED

Derrida, J. (1995). Espectros de Marx. Trotta

Hegel, G. W. F. (1999). Fenomenología del Espíritu. Fondo de cultura Económica

Herrero Cecilia, J. (2011): Figuras y significaciones del mito del doble en la literatura: teorías explicativas. Monografías de Cédille 2, 15-48

Ibáñez, A. (ed.) (2016). A través del espejo. Atalanta

Jourde, P. y Tortonese, P. (1996). Visages du double. Un thème littéraire. Nathan

Molina Foix, J. A. (ed.) (2007). Álter ego. Cuentos de dobles (una antología). Siruela

Parreño, J. M. (ed.) (2005). Cuentos de sombras. Siruela

Vernant, J. P. (2013). Mito y pensamiento en la Grecia antigua. Ariel

Zweig, C. y Abrams, J. (eds.) (1992). Encuentro con la sombra. El poder del lado oscuro de la naturaleza humana. Kairós

TRANSFORMACIÓN DIGITAL EN CENTROS EDUCATIVOS DE SECUNDARIA: BARRERAS Y FACILITADORES DESDE UNA APROXIMACIÓN CUALITATIVA[38]

BALTASAR GONZÁLEZ-ANTA
IDOCAL-Universitat de València

AMPARO RAMOS LÓPEZ
IDOCAL-Universitat de València

VICENTE PEÑARROJA CABAÑERO
Universitat Oberta de Catalunya

VIRGINIA ORENGO CASTELLÁ
IDOCAL-Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

La transformación digital ha cambiado la sociedad en su conjunto, con un impacto cada vez más profundo en el día a día de múltiples profesiones y ocupaciones (Nadrljanski et al., 2022; Peiró y Martínez-Tur, 2022). Esta transformación se traduce en la necesidad de niveles más altos de capacidad digital en los sistemas e instituciones educativas y de formación de su personal empleado, en especial del profesorado (European Comission, 2020; Nadrljanski et al., 2022).

El proceso de digitalización supone la integración de tecnologías digitales en diversos ámbitos de la sociedad, como, en el capítulo que nos ocupa, el ámbito educativo. Así, se desarrolla el uso de herramientas y tecnologías digitales para transformar la información, las prácticas y los procesos tradicionales a medios digitales generalmente con el objetivo de influir en distintos resultados (Fernández Cruz et al., 2018;

[38] Este capítulo se enmarca en el Proyecto PID 2021-126048OB-I00 financiado por MCIN/ AEI /10.13039/501100011033/ y por FEDER Una manera de hacer Europa.

Nadrljanski et al., 2022). Esta implementación de la tecnología favorece el desarrollo de organizaciones fuertemente basadas en el intercambio de conocimiento, la colaboración entre organizaciones y la innovación (Ayestarán et al., 2022). En el contexto educativo, la digitalización implica el uso de herramientas y tecnologías digitales para apoyar la enseñanza y el aprendizaje, así como para optimizar los procesos administrativos y la comunicación dentro de los centros. Por ello, hay una doble vertiente de digitalización de la educación, en el nivel logístico y organizacional; y en el nivel pedagógico (Bygstad et al., 2022). Así, la digitalización ha de entenderse como un proceso con diferentes elementos interconectados y que sucede paralelamente en múltiples niveles (Pettersson, 2021).

La digitalización en este ámbito es importante porque permite al estudiantado acceder a una amplia variedad de recursos educativos y herramientas de aprendizaje. Esto puede mejorar la calidad de la educación al proporcionar un modo de enseñanza más interactivo y personalizado, flexible y centrado en el alumnado (Nadrljanski et al., 2022; Ponomarenko et al., 2021). Así, cuando el profesorado tiene competencias para implementar la digitalización de manera hábil y efectiva, esta puede brindar un apoyo integral a la agenda educativa (Uerz et al., 2018) y una formación de alta calidad e inclusiva para todo el alumnado (Kaimara, 2023; Nadrljanski et al., 2022). De este modo, la digitalización en el ámbito educativo se convierte en una herramienta para fomentar el aprendizaje colaborativo y creativo. Ayuda a estudiantes y personal educador a acceder, crear y compartir contenido digital, desarrollando esta competencia (Ponomarenko et al., 2021) que luego será clave en el contexto laboral (Nadrljanski et al., 2022; Peiró y Martínez-Tur, 2022). Además, la digitalización también puede mejorar la eficiencia y la accesibilidad de la educación, permitiendo al estudiantado aprender a su propio ritmo y en cualquier lugar y es percibida por el alumnado como positiva para su desarrollo (Frolova et al., 2022; Pettersson, 2021).

La digitalización en el ámbito educativo se había venido desarrollando incrementalmente a distintos niveles y con un desarrollo desigual desde los noventa (Bygstad et al., 2022). Sin embargo, la pandemia de la COVID-19 aceleró aún más la tendencia existente hacia el aprendizaje

híbrido y en línea (Bygstad et al., 2022; Walter y Pyżalski, 2022). Toda esta transformación digital ha impactado de manera desigual en distintos contextos; con distintos desarrollos que lo han convertido en un elemento clave a analizar. De hecho, a veces se ha traducido en formas alternativas e innovadoras para que estudiantes y profesionales de la educación organicen sus actividades de enseñanza y aprendizaje e interactúen de manera más personal y flexible en línea. En este sentido, en respuesta a los desafíos del siglo XXI, los centros educativos reconocen la importancia de los métodos de enseñanza innovadores. Así, la mayoría del profesorado y líderes educativos manifiestan que sus centros están receptivos a nuevas prácticas y perciben que tienen la capacidad de implementarlas (OECD, 2019).

Pese a ello, la adopción de tecnologías digitales para la educación ha revelado también desafíos y desigualdades entre aquellos que tienen acceso a estas tecnologías y aquellos que no lo tienen (p.ej. alumnado de entornos sociales desfavorecidos); así como desafíos relacionados con las capacidades digitales de las instituciones educativas, con la formación docente y los niveles generales de habilidades y competencias digitales (European Comission, 2020; Walter y Pyżalski, 2022). Por ejemplo, en 2018 se observó que el 64% del profesorado en España no se sentía bien preparado para el uso de la tecnología para la enseñanza, siendo este porcentaje mayor que el de la OECD. Este hecho se atribuyó a barreras vinculadas a la falta de incentivos y falta de tiempo para la formación (OECD, 2019). De manera similar, los datos también apuntan a que un 25% de los hogares con bajos ingresos no tenían acceso a medios tecnológicos para la educación como un ordenador (Eurostat, 2019). Además, aunque esa cifra se ha reducido, siguen existiendo diferencias en la alfabetización digital y el uso de medios tecnológicos (Walter y Pyżalski, 2022).

Asimismo, la pandemia y el consecuente impulso de la digitalización de la sociedad ha exacerbado los desafíos a los que se enfrentan los sistemas de educación y formación con respecto a esta (European Comission, 2020; Walter y Pyżalski, 2022). Por lo tanto, existe una necesidad de investigación y clarificación conceptual sobre el significado y las implicaciones de la digitalización en diferentes contextos educativos; así

como investigación de los elementos que podrían bloquearla (Håkansson Lindqvist y Pettersson, 2019; Pettersson, 2021).

Considerando lo expuesto, en el presente capítulo se busca explorar cuáles son las barreras y facilitadores que influyen en la implantación, aceptación y gestión sostenible de la digitalización por parte del profesorado y de los centros educativos. Esto es importante porque la digitalización transforma los puestos y las estructuras organizacionales (Peiró y Martínez-Tur, 2022), pero se requiere estudiar la vía óptima en la que se han de implantar prácticas educativas digitales, rediseñar los puestos y procesos, considerando la perspectiva de todos los agentes implicados (Nadrljanski et al., 2022). Sin embargo, hay pocos estudios que indaguen en la digitalización desde una perspectiva organizacional y multinivel (Pettersson, 2021).

Para el objetivo de este estudio, las barreras (o condiciones limitantes) y los facilitadores (condiciones facilitadoras) hacen referencia a circunstancias, infraestructuras, condiciones organizacionales o procedimientos que influyen en la óptima implantación y desarrollo de la digitalización en los centros educativos. Es decir, son factores objetivos o subjetivos (Venkatesh et al., 2003) que los evaluados detectan como elementos que impiden o apoyan la digitalización en sus centros educativos. La investigación en el ámbito de las TIC apunta a los beneficios de las condiciones facilitadoras para la apropiada implantación tecnológica (Peñarroja et al., 2019; Venkatesh et al., 2003). De igual manera, las barreras de distinta naturaleza (p.ej. infraestructura y equipamiento) tienen un impacto negativo en los procesos de digitalización (Kaboré et al., 2022).

En este contexto, el Modelo de Aceptación y Uso de la Tecnología (Unified Theory of Acceptance and Use of Technology, UTAUT) (Venkatesh et al., 2003) nos puede ayudar a comprender y explorar los facilitadores y barreras. Este modelo teórico se utiliza para entender y explicar la adopción y el uso de tecnologías por parte de la persona usuaria, en este caso, docentes y agentes implicados en la transformación digital. El UTAUT integra diferentes teorías y modelos previos, incluyendo el TAM, la Teoría del Comportamiento Planeado y el Modelo de Motivación Social entre otros. El uso de este modelo como marco de referencia del capítulo se debe a que plantea que la conducta de la persona puede

ser resultado de influencias directas e indirectas de variables personales (la edad, la experiencia, etc.), estructurales y organizacionales, de influencia interpersonal y/o de expectativas personales. Este modelo proporciona una visión holística de los factores que influyen en la aceptación y el uso de la tecnología para la digitalización, tanto a nivel individual como organizacional. Aplicado al objeto de estudio, extraeremos los resultados a partir de un análisis inductivo para luego interpretar los resultados obtenidos considerando este marco teórico.

2. OBJETIVOS

El objetivo del presente estudio es identificar cuáles son los factores organizacionales, relacionales y personales que pueden suponer barreras o dificultades para la implementación de la digitalización, así como los factores que son percibidos como facilitadores del proceso de digitalización del centro educativo, los procedimientos del centro y el trabajo docente.

3. METODOLOGÍA

Se ha realizado una aproximación cualitativa al objeto de estudio mediante la realización de 23 entrevistas semiestructuradas individuales, realizadas a directores/as o responsables TIC (11 mujeres, 12 hombres) de centros educativos de ESO o Bachillerato o que incluyen ambos niveles.

Las personas participantes fueron reclutadas mediante una combinación de muestreo deliberado y de bola de nieve. Es decir, una parte de ellos fueron directamente contactadas por su posición específica en el centro, y a la vez se les solicitó que nos proporcionaran potenciales personas candidatas, a las cuales se evaluó su idoneidad y ajuste al perfil buscado (director/a de centro educativo o delegado/a TIC en sus distintas denominaciones, además de que el centro contara con ESO y/o Bachillerato). Las personas participantes eran indistintamente de centros públicos y concertados de distintas regiones de España. Las entrevistas se hicieron online mediante videollamada y tuvieron aproximadamente una hora de duración cada una.

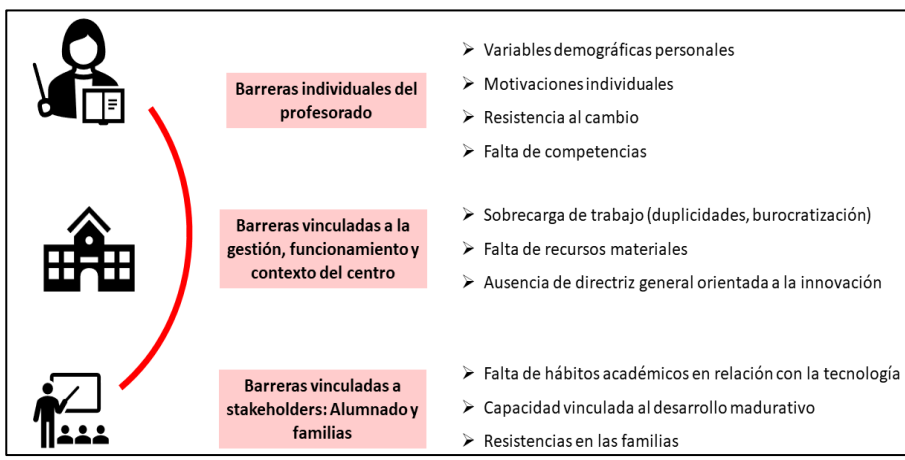
Estas entrevistas se transcribieron y se realizó un análisis de contenido en relación con el objetivo específico de este estudio. El análisis de contenido realizado implica identificar y analizar temas y patrones en el contenido de textos, como en este caso las transcripciones de las entrevistas. Así, tres miembros del equipo de investigación codificaron y categorizaron los datos en unidades significativas para obtener una comprensión más profunda de los temas emergentes en relación con las barreras y facilitadores de la transformación digital.

4. RESULTADOS

4.1. Barreras

En relación con las barreras (condiciones limitantes, obstáculos) a la digitalización surgieron 10 temas a partir de las entrevistas a los participantes. Tal como se muestra en la figura 1, estos temas se organizaron en 3 grandes categorías de barreras que se pueden enmarcar dentro de la propia estructura organizacional.

FIGURA 1. *Resumen de las barreras detectadas.*



Fuente: elaboración propia

En primer lugar, centrándonos en el profesorado como agente activo e individual, se identificó la categoría de barreras individuales. Tras esto, ampliando el marco de referencia se observaron barreras vinculadas a la gestión, funcionamiento y contexto del centro. Finalmente, considerando los stakeholders que pueden tener un papel en la digitalización, se detectó la categoría de las barreras vinculadas a los stakeholders: el alumnado y las familias.

4.1.1. Barreras individuales del profesorado

Esta categoría es compartida por la mayoría de las personas entrevistadas y su relevancia es destacada por ser las características del claustro clave para el desarrollo de la digitalización en el centro.

> "la transformación personal es la base de la transformación institucional".

Cabe destacar que, contrario a lo que intuitivamente se puede pensar y en ocasiones apunta la investigación (Alcover et al., 2021; Cooper, 2006; Truxillo et al., 2015), no se ha detectado un perfil definido de características personales que supongan una dificultad para la digitalización. Es decir, no se observaron grandes diferencias en **variables demográficas** como el género o edad. Si bien se comentan como características que pueden tener algún efecto de forma general. En todo caso, la edad se señala que podría influir levemente al inicio del proceso de digitalización, pero no en su desarrollo posterior:

> "Igual a la gente más mayor le costó un poco más, pero no en todas las etapas … No hay diferencia entre hombres y mujeres tampoco.".

> "… La edad influye al principio. Una vez ya se coge va mucho mejor"

Pero la influencia de la edad no es consistente, a veces las personas de más edad son las más implicadas, y perciben una oportunidad de mejorar e innovar a través de la tecnología. Algunas personas entrevistadas mencionan cómo profesorado a punto de jubilarse no quiere cambiar, pero añaden que también depende de la formación que tengan. Es decir, existen percepciones y **motivaciones individuales** que influyen directamente en la adopción de tecnologías digitales, y que podrían verse moduladas por el factor de la edad. Así, se destaca la importancia de la

apertura al cambio y el desarrollo de competencias, aunque se tarde más tiempo:

> "La edad influye mucho. Pero a pesar de la edad también influye la disposición de la persona".
>
> "(…) Pero al final, incluso los profesores más mayores … han terminado con esa pequeña competencia.".

Esto se ha relacionado en ocasiones con otra barrera que sí se ha mostrado más transversal, la **resistencia al cambio**.

> "… Digamos que la digitalización se ha ido implementando más conforme ha venido profesorado más joven. Ahí había un poco de resistencia, en ese sentido, por el profesorado más mayor, porque no dominaba la tecnología y tenía delante de sí, alumnos que seguramente dominaban mejor que ellos todo esto…".

Esta resistencia al cambio se plantea en algunos casos en relación con la forma de dar las clases, con su relación con los alumnos, por comodidad, por no salir de su zona de confort.

> (El profesorado con resistencias planteaba) "si a mí me funciona bien, para qué voy a cambiar… ¿qué es eso de que yo tengo que subir apuntes a un drive? ¿qué es eso de que igual me dices que no tenga libro? ¿Cómo que los niños tienen una licencia digital del libro?... pues bueno, otra moda más que ya acabará".

En algunos casos se detectan diferencias personales en relación con elementos de su trabajo docente que generan la mencionada resistencia al cambio, como son el tipo de asignatura o rama de estudios y/o la etapa de enseñanza en que nos situamos.

> "En secundaria y bachillerato el profesorado estaba más preparado o más abierto a entrar en este cambio. En infantil y primaria están más centrados en su clase, en su tutoría y esto lo ven menos importante".

Es interesante destacar que esta resistencia al cambio no se relaciona necesariamente con un bajo desempeño. Así, las personas entrevistadas manifestaron que hay profesorado cuya implicación y docencia es excelente, que no ven valor añadido a la digitalización, si bien lo hacen si es necesario, como en el confinamiento. Este profesorado es muy bien valorado por el alumnado, adaptan y actualizan el contenido de sus materias.

Sin embargo, desde la institución en cierto modo se "*les obliga a digitalizarse*". Esto se toma como un punto de reflexión por parte de las personas entrevistadas.

> "hasta qué punto o en qué medida es necesario, o es obligatorio la digitalización completa".

Además, esta resistencia al cambio puede venir dada o relacionarse con, según manifiestan los participantes, la **falta de competencias** para la implementación y el uso de la tecnología. Esto se traduce en inseguridad y ansiedad en el profesorado por la falta de control en el aula.

> "las reticencias tienen más que ver con las inseguridades".

Además, se detecta cansancio, fatiga mental y física fruto en ocasiones de esta falta de habilidades y competencias digitales, actuando también como barrera.

> "… cuando al principio se ponen los recursos en el aula, pues la gente como es una novedad que no está familiarizada con ella, muchas personas, pues es como un agobio, ¿no?, madre mía, ¿qué es esto? ¿cómo lo voy a usar? Y entonces, agobio, agobio, salgo de mi zona de confort …".

Pero de nuevo, en los estadios iniciales de la digitalización, la motivación individual tiene un efecto directo en esta percepción de la tecnología. Así, es posible identificar aquellos docentes con predisposición a la digitalización frente al profesorado más conservador en su uso, siendo esto último una barrera de entrada y aceptación temprana de la tecnología.

> (existen) "los más conservadores, menos hábiles con la tecnología, que adoptan una actitud pasiva, "os la vais a pegar" y cuando ven que no queda más remedio que subirse a la digitalización se resignan, con esfuerzo suben.".

De manera similar, una de las personas entrevistadas describe su centro como *"más clásico"*, con profesorado menos formados digitalmente, que *"han de desaprender lo aprendido"* y con más resistencia al cambio. Diferencia también cuando *"el profesor lo es por "vocación" y no sólo "licenciado" esto influye en su nivel de implicación y motivación para el cambio".*

4.1.2. Barreras vinculadas a la gestión, funcionamiento y contexto del centro

En estrecha relación con las características personales, y en especial con la fatiga y la falta de competencias, a nivel organizacional destaca el **papel de la sobrecarga de trabajo a raíz de la digitalización**.

> "…Eso requiere mucho tiempo también. Y yo creo que ahí no se ha tenido en cuenta el esfuerzo que el docente ha tenido que hacer y el tiempo que está perdiendo que por ningún lado lo ponen, que eso no está pagado.".

> "La verdad es que es un sobreesfuerzo tremendo, sobre todo durante el primer año que es muy muy difícil…".

Se destaca el problema de sobrecarga debido al desconocimiento y la necesidad de dar tiempo al profesorado para aprender. Las personas entrevistadas destacan que el profesorado percibe una falta de tiempo para explorar nuevas herramientas, profundizar en ellas y compartir experiencias sobre su uso.

Esta sobrecarga también viene dada por las duplicidades de tareas y recursos. Por ejemplo, se observa duplicidad entre la transformación digital y la permanencia de lo físico, que coexisten y se genera doble trabajo. Ejemplo de esto es el uso en paralelo de un cuaderno físico y cuaderno digital para el desarrollo de actividades del alumnado.

También estas duplicidades y sobrecarga se producen fruto de la burocratización de los procesos de gestión, que es una barrera en sí misma.

> "Luego hay una parte de gestión que provoca un cierto hastío en el profesorado, la burocratización de todos los procesos, o de tener que llevar como control o registro de todo, elaborar informes, elaborar para cualquier cosa papeleo y burocracia, esto es algo que genera como cansancio".

Otra de las dificultades destacadas por algunos centros hace referencia a la necesidad de **recursos materiales** (económicos) para poder disponer de la tecnología necesaria y avanzar en la digitalización del centro. Y en otros casos, manifiestan barreras debido a las dificultades de conexión de los equipos o a los fallos de la red. Esta situación se refleja especialmente en aquellos centros cuyo nivel de digitalización es menor,

con menores recursos económicos en general y una aproximación al proceso de digitalización más reactiva. Algunos ejemplos serían:

> "…. Yo creo que uno de los puntos más negativos es el tema económico. Ese es un problema… aquí hace falta una financiación por algún sitio … No hemos podido avanzar más rápido porque no tenemos dinero para ir más rápido.".

> "… Cuando tienes preparado un video para mostrar o hacer algo online y no te funciona internet, esas eran las quejas, (…) todavía no tenemos la conexión de fibra óptica, no tenemos configurada la wifi tampoco en el Instituto.".

> "La instalación eléctrica no está destinada ni preparada para soportar un pack de ordenadores… que estamos alrededor de unos 600 ordenadores".

Y, por último, es importante destacar que se ha planteado como barrera clave la **ausencia de una directriz general orientada a la innovación** por parte del centro, en relación con el uso de la tecnología. Esto es, no hay un modelo de digitalización planificado e integrado en el proyecto educativo, lo que ha influido en la ralentización del cambio organizacional. Esto lleva a que no se impulsa ni facilita el proceso de digitalización:

> "Como tampoco había una obligación expresa de utilizar las tecnologías de información y comunicación, pues la verdad es que tampoco, digamos que, a nivel personal, les repercutía mucho".

4.1.3. Barreras vinculadas a stakeholders: Alumnado y familias

Si bien estos temas no son tan generalizados, se destaca la **falta de hábitos académicos** en relación con la tecnología, como por ejemplo no consultar con suficiente frecuencia el email o la plataforma virtual para ver las tareas encomendadas al alumnado. Esto es en ocasiones compartido por las familias y el alumnado. Particularmente centrándonos en el alumnado, este tiene que aprender a trabajar de manera digital, y algunas personas entrevistadas destacaron que su **capacidad** para tal fin dependerá de la edad y del **desarrollo madurativo**.

> "Es complicado también para ellos utilizar un libro digital".

También se producen **resistencias en las familias ante la tecnología**, por ejemplo, en el uso de ordenador y su incorporación a la docencia

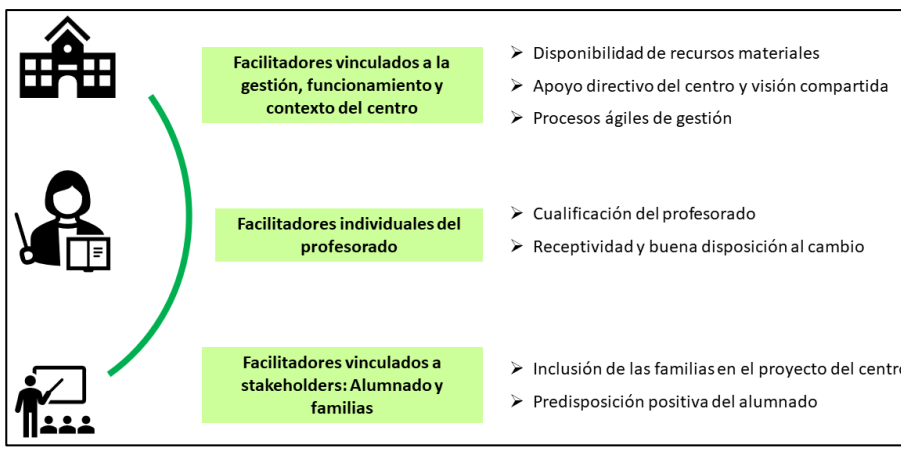
(la familia decía) “no controlo lo que hace, lo veo delante de una pantalla y no sé si está estudiante o jugando a videojuegos”.

“Acostumbrada la familia a que sus hijos fueran con el libro, sabían por qué página iban, qué iban a hacer en clase… ahora quedaban fuera del control del aprendizaje de su hijo”.

4.2. Facilitadores

Por otro lado, al igual que las barreras, los procesos de cambio organizacional cuentan con distintos elementos facilitadores que hacen más eficaz y fluida la implantación de la digitalización en el centro. En este sentido, a raíz de las entrevistas se han detectado 7 temas (ver figura 2), que de nuevo se agrupan en las 3 grandes categorías detectadas al explorar las barreras. Sin embargo, en este caso hemos observado que los facilitadores vinculados a la gestión, funcionamiento y contexto del centro tienen un papel preponderante frente a las otras categorías de facilitadores (vinculados a características individuales del profesorado y vinculados a stakeholders).

FIGURA 2. *Resumen de los facilitadores detectados*



Fuente: elaboración propia

4.2.1. Facilitadores vinculados a la gestión, funcionamiento y contexto del centro

En primer lugar, se destaca como facilitador la existencia de **recursos materiales** (tecnológicos) **disponibles.**

> "El tema de que las infraestructuras estén adecuadas es importante, te va a facilitar mucho, muchísimo".

> "Tener el ordenador delante necesariamente obligó al profesor a que hiciera cambios".

Por ejemplo, se expuso el uso de una plataforma específica para el centro o conjunto de centros que compartieran metodología como un facilitador para el proceso.

> [la organización que aglutina a un conjunto de centros] "dispone de un equipo experto en informática, que ha desarrollado una plataforma virtual propia, ha generado toda una serie de maneras de trabajar, sites para los grupos, correos electrónicos del alumnado, de las familias, las aplicaciones de comunicación de las familias, los blogs, etc. Son varios los centros que disponen de informáticos.".

En segundo lugar, se destaca la importancia del **apoyo directivo del centro y visión compartida.** Esta influencia social o componente relacional hace referencia al grado en el que un miembro de la organización percibe que otros miembros relevantes consideran que debería adoptarse la digitalización (Venkatesh et al., 2003). Algunas personas entrevistadas consideran que ha sido fundamental el apoyo de la dirección y la visión compartida de innovación e implantación de la tecnología. También se ha destacado el apoyo y colaboración supra- e intercentros. En estos casos, se aprecia un nivel de digitalización más desarrollado:

> "…la columna vertebral de todo esto siempre parte del equipo directivo, porque lógicamente todo el claustro vamos lo más posible a una, con unos criterios parecidos o iguales y en una línea de dirección.".

> "(un facilitador es) el respaldo de la [Organización]. Porque para nosotros también nos servía de ayuda decir: "es que esto va en serio, esto lo están haciendo todos los [centros de la organización], no es una idea nuestra".

> "(un facilitador es) (…) el apoyo muy claro y decidido por la dirección del centro y los mandos intermedios, jefes de estudio (…) luego la gente

también tenía mirada, quiero decir que había o hay una cierta visión de qué es necesario estar actualizado y modernizarse".

Un tercer tema que surge como facilitador tiene de nuevo que ver con la (no) burocratización y la (no) generación de duplicidades, es decir, el uso de la tecnología para realizar **procesos ágiles de gestión.**

> "Muy pronto la dirección del centro decidió que toda la parte de documentación ya no se iba a hacer en papel, que iría a través del correo (electrónico)".

4.2.2. Facilitadores individuales del profesorado

De igual manera a las barreras, se destacan características personales del profesorado que, sin ser explícitamente planificadas por la organización o intencionadas, permiten facilitar la transformación digital en los centros.

En primer lugar, la **cualificación del profesorado** es un facilitador esencial**.** La formación en competencias digitales del profesorado ha favorecido y ayudado el desarrollo del proceso, en ocasiones también gracias a la transferencia entre iguales (apoyo informal ya mencionado).

> "En todos los grupos hay frikis que todo lo digital les va y se lo compran. Entonces, lo bueno es tener uno en cada sitio para que te lideren.".

> "Los perfiles de "Tekkie o tecnólogos" que impulsan, les gusta usar la tecnología, saben que tiene que encajar en la pedagogía".

> "El profesorado hoy en día… ya tiene bastante más conocimiento de todo, de todas las herramientas digitales.".

De igual manera que en las barreras, aquí también será clave la **receptividad al cambio y buena disposición de las personas** como facilitador**.**

> "La gente está muy mentalizada. En general son muy receptivas. Los compañeros de claustro no solamente se desenvuelven bien en el tema de la digitalización, sino que además hay facilidad y disposición.".

> "… y el trabajar en equipo que es lo que más me gusta, que tienes una duda y todos te ayudan. Todos podemos lo mejor, pero porque todos nos ayudamos… es que lo compartimos.".

4.2.3. Facilitadores vinculados a stakeholders: Alumnado y familias

Por último, se destaca de nuevo el papel de los stakeholders del centro educativo, mostrándose la **inclusión de las familias en el proyecto del centro**. Así, se propone facilitar la aceptación de la tecnología por ejemplo mediante la formación específica a los familiares, que como hemos visto, podría ser una barrera si no tienen suficientes competencias digitales para seguir y apoyar al alumnado.

> "una de las preocupaciones en los últimos años también ha sido el tema de si… si la digitalización produce exclusión, no tanto en el personal sino las propias familias. Los niños que… a lo mejor viven con padres que no tienen formación o están con abuelos que no saben muy bien cómo entrar a leer las notas, o a ver si su hijo ha faltado o no ha faltado.".

Por último, la **predisposición positiva del alumnado** hacia el uso de la tecnología hace que se mejore se su motivación e implicación, lo cual también puede potenciar la transformación digital vía negativa.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados expuestos en el presente capítulo han mostrado que en los centros educativos existen tanto barreras como facilitadores del proceso de digitalización que comprenden varios tipos de factores, a distintos niveles: (1) factores individuales vinculados a las motivaciones, expectativas y características del profesorado; (2) factores de gestión y procesos del centro vinculado al apoyo material y humano, a los aspectos relacionales, la coordinación y a la eficiencia en la aplicación de la tecnología y, en menor medida (3) factores vinculados a otros stakeholders de los centros educativos (directos e indirectos) y específicamente con sus percepciones, capacidades y resistencias.

Podemos observar que estos factores emergen y se agrupan tanto a la hora de identificar barreras como facilitadores, y muchas veces se delimitan por las personas entrevistadas como tal en función de la casuística particular que se haya producido en cada centro. Este hallazgo tiene una significativa implicación teórica, ya que evidencia un impacto dual de los factores detectados en la implantación y gestión sostenible de la digitalización en los centros. Es decir, son factores que estando presentes

facilitan el uso de la tecnología, mientras que si están ausentes la dificultan. Por ejemplo, esta influencia dual se manifiesta de manera notable en relación con los recursos materiales. La disponibilidad de los recursos necesarios para adquirir tecnología, así como su presencia generalizada en los centros educativos actúa como un facilitador para las prácticas docentes digitales y hace que los distintos miembros de la organización adopten fácilmente la tecnología. Por el contrario, la falta de dichos recursos, debido a limitaciones económicas del centro o de las familias, dificulta el proceso de digitalización. También se ha observado en la categoría de factores individuales del profesorado, habiendo "tecnólogos" cuyo interés impulsa la digitalización; y profesorado "clásico" que presenta reticencias, dificultando la generalización de la tecnología en el aula y su aceptación por parte de otros miembros de la organización.

Además, estos factores duales influyen a distintos niveles y tienen distinta graduación y prevalencia. Hemos observado que las características personales y de gestión del centro son más centrales y numerosas en su impacto en la digitalización de los centros, mientras que nuestros resultados sitúan al alumnado y las familias con un papel más periférico, más distal tanto dentro de los factores facilitadores como los limitantes.

Estos resultados coinciden con la evidencia previa en relación con la predisposición personal, las creencias sobre la digitalización y la competencia del profesorado (Fernández-Miravete y Prendes-Espinosa, 2021; Uerz et al., 2018); así como el papel del apoyo directivo para el cambio organizacional y la existencia de una orientación hacia la innovación (Ayestarán et al., 2022; Fernández-Miravete y Prendes-Espinosa, 2021). De manera similar, la investigación previa concurre en la necesidad de contar con una planificación activa de la digitalización, con apoyo organizacional, formación y recursos para el profesorado y demás agentes implicados (García-Valcárcel y Tejedor, 2012; Pettersson, 2021).

De acuerdo con el Modelo UTAUT, se observa que la implantación de la digitalización (la intención conductual y uso de la tecnología en el aula) se basa en una combinación de factores individuales como las expectativas y motivaciones (p.ej. resistencia-receptividad al cambio); de influencia social (ausencia/presencia de directriz general, apoyo

organizacional y visión compartida) y de condiciones estructurales (provisión de recursos, procedimientos y metodologías utilizadas). En esta misma línea, y tal como plantea el modelo, los factores detectados se pueden ver modulados por distintas variables personales y demográficas, encontrando en esta investigación evidencia del potencial rol moderador de la experiencia y en cierta medida, de la edad. Esta última característica demográfica, que intuitivamente se asocia a una menor competencia digital, no muestra una influencia directa, posiblemente porque los "nuevos" trabajadores mayores han venido desarrollando más competencias tecnológicas durante su carrera (Truxillo et al., 2015). Este resultado podría explicar las inconsistencias encontradas en estudios previos en relación con la edad, y coincide en el papel de la experiencia como factor modulador de la digitalización en distintas formas (Alcover et al., 2021).

Los resultados aquí expuestos aportan también evidencia empírica a la importancia de factores clásicos vinculados a la digitalización, como la formación del profesorado, el papel del apoyo organizacional y el liderazgo, o la existencia de recursos materiales (p.ej. (Bygstad et al., 2022; Fernández Cruz et al., 2018; Fernández-Miravete y Prendes-Espinosa, 2021; Håkansson Lindqvist y Pettersson, 2019).

Nuestros resultados tienen también una importante vertiente aplicada. Existe una creciente tendencia a la digitalización en la educación. Por ejemplo, el Plan de Acción para la Educación Digital (2021-2027) representa un esfuerzo de política pública dentro de la Unión Europea para delinear una conceptualización unificada de educación digital de alta calidad, inclusiva y accesible en toda Europa (European Comission, 2020). Estos resultados nos permiten también entender y abordar las exigencias educativas y complejas perspectivas generadas por la postpandemia COVID-19. Además, nuestros hallazgos ayudan a la comunidad educativa (familias, alumnado, responsables de centro, profesorado y responsables políticos) en el diseño de estrategias, políticas coordinadas y prácticas para implementar y desarrollar una digitalización exitosa en el ámbito educativo.

Podemos concluir que es necesario abordar las barreras y promover los facilitadores; por ejemplo, habrá que trabajar la resistencia al cambio de los docentes, revisar los puestos para identificar la sobrecarga de trabajo

o eliminar duplicidades (evitando que se realicen determinadas tareas en formato tradicional y digital); formar a los docentes y alfabetizar digitalmente a las familias en los mínimos imprescindibles para que puedan apoyar el proceso de enseñanza- aprendizaje.

No obstante, este estudio no está exento de algunas limitaciones que cabe enumerar. La primera es la limitación del contexto. El estudio fue realizado con profesorado de algunas comunidades autónomas de España (Comunidad Valenciana, Islas Baleares y Cataluña). Sin embargo, parte de las políticas educativas está delegada a los territorios, por lo que los resultados pueden no ser extrapolables a otras regiones de España u otros países. Además, España se engloba dentro de las sociedades/países WEIRD (Occidental, educado, industrializado, rico, democrático), por lo que las barreras y facilitadores serán probablemente distintos en contextos con más desigualdad social, política y económica (p.ej. ver (Kaboré et al., 2022)). En futuros estudios se podría realizar una comparación entre otros factores estructurales del centro, como la titularidad, el tamaño o la metodología educativa, que no han sido considerados en este trabajo.

Pese a estas limitaciones, el análisis realizado a partir de las entrevistas pone de manifiesto un conjunto de factores que pueden actuar como facilitadores y barreras, que se presentan conforme avanza la digitalización, si bien no todos se dan en el mismo grado o nivel, o con la misma temporalidad. Estos factores requieren ser gestionados para lograr eficiencia y eficacia del cambio organizacional pretendido, y permitirán diseñar estrategias que fomenten un clima de aceptación de la digitalización en los centros educativos.

6. REFERENCIAS

Alcover, C.-M., Guglielmi, D., Depolo, M., & Mazzetti, G. (2021). "Aging-and-Tech Job Vulnerability": A proposed framework on the dual impact of aging and AI, robotics, and automation among older workers. Organizational Psychology Review, 11(2), 175-201. https://doi.org/10.1177/2041386621992105

Ayestarán, S., Gómez, D., Martínez-Moreno, E., Lira, E. M., & Costa, S. D. (2022). A Model of Knowledge-sharing for the 21st Century Organizations. Revista de Psicología Del Trabajo y de Las Organizaciones, 38(3), 175-187. https://doi.org/10.5093/jwop2022a21

Bygstad, B., Øvrelid, E., Ludvigsen, S., & Dæhlen, M. (2022). From dual digitalization to digital learning space: Exploring the digital transformation of higher education. Computers & Education, 182, 104463. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104463

Cooper, J. (2006). The digital divide: The special case of gender: The digital divide. Journal of Computer Assisted Learning, 22(5), 320-334. https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2006.00185.x

European Comission. (2020). Digital Education Action Plan 2021-2027. Resetting education and training for the digital. European Comission. https:// ec.europa.eu/education/sites/education/files/ document-library-docs/deap-communicationsept2020_en.pdf

Eurostat. (2019). Survey on ICT usage in households and by individuals. Eurostat.

Fernández Cruz, F. J., Fernández Díaz, M. J., & Rodríguez Mantilla, J. M. (2018). El proceso de integración y uso pedagógico de las tic en los centros educativos madrileños. Educación XX1, 21(2). https://doi.org/10.5944/educxx1.17907

Fernández-Miravete, Á. D., & Prendes-Espinosa, M. P. (2021). Análisis del proceso de digitalización de un centro de Enseñanza Secundaria desde el modelo DigCompOrg. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa - RELATEC, 20(1), 9-25. https://doi.org/10.17398/1695-288X.20.1.9

Frolova, E. V., Rogach, O. V., Kuleshov, S. M., & Pirmagomed S. Shikhgafizov. (2022). Digitalization of Higher Education: New Trends and the Factors that are Associated Students' Grades. European Journal of Contemporary Education, 11(1). https://doi.org/10.13187/ejced.2022.59

García-Valcárcel, A., & Tejedor, F. J. T. (2012). Evaluación de procesos de innovación escolar basados en el uso de las TIC desarrollados en la Comunidad de Castilla y León. Revista de Educación (352), 125-147.

Håkansson Lindqvist, M., & Pettersson, F. (2019). Digitalization and school leadership: On the complexity of leading for digitalization in school. The International Journal of Information and Learning Technology, 36(3), 218-230. https://doi.org/10.1108/IJILT-11-2018-0126

Kaboré, S. S., Ngangue, P., Soubeiga, D., Barro, A., Pilabré, A. H., Bationo, N., Pafadnam, Y., Drabo, K. M., Hien, H., & Savadogo, G. B. L. (2022). Barriers and facilitators for the sustainability of digital health interventions in low and middle-income countries: A systematic review. Frontiers in Digital Health, 4, 1014375. https://doi.org/10.3389/fdgth.2022.1014375

Kaimara, P. (2023). Digital Transformation Stands Alongside Inclusive Education: Lessons Learned from a Project Called "Waking Up in the Morning". Technology, Knowledge and Learning. https://doi.org/10.1007/s10758-023-09667-5

Nadrljanski, Đ., Nadrljanski, M., & Pavlinović, M. (2022). Digitalization of Education. En M. Ivanović, A. Klašnja-Milićević, & L. C. Jain (Eds.), Handbook on Intelligent Techniques in the Educational Process (Vol. 29, pp. 17-39). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-04662-9_2

OECD. (2019). TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. OECD. https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en

Peiró, J. M., & Martínez-Tur, V. (2022). 'Digitalized' Competences. A Crucial Challenge beyond Digital Competences. Revista de Psicología Del Trabajo y de Las Organizaciones, 38(3), 189-199. https://doi.org/10.5093/jwop2022a22

Peñarroja, V., Sánchez, J., Gamero, N., Orengo, V., & Zornoza, A. (2019). The influence of organisational facilitating conditions and technology acceptance factors on the effectiveness of virtual communities of practice. Behaviour & Information Technology, 38(8), 845-857. https://doi.org/10.1080/0144929X.2018.1564070

Pettersson, F. (2021). Understanding digitalization and educational change in school by means of activity theory and the levels of learning concept. Education and Information Technologies, 26(1), 187-204. https://doi.org/10.1007/s10639-020-10239-8

Ponomarenko, V., Rayevnyeva, O., Yermachenko, V., Aksonova, I., & Brovko, O. (2021). Digitalization as a development factor of innovative-active university. Problems and Perspectives in Management, 19(4), 213-231. https://doi.org/10.21511/ppm.19(4).2021.18

Truxillo, D. M., Cadiz, D. M., & Hammer, L. B. (2015). Supporting the Aging Workforce: A Review and Recommendations for Workplace Intervention Research. Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 2(1), 351-381. https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032414-111435

Uerz, D., Volman, M., & Kral, M. (2018). Teacher educators' competences in fostering student teachers' proficiency in teaching and learning with technology: An overview of relevant research literature. Teaching and Teacher Education, 70, 12-23. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.005

Venkatesh, V., Gorris, M., Davis, G., & Davis, F. (2003). User Acceptance of Information Technology: Toward a Unified View. MIS Quarterly, 27(3), 425. https://doi.org/10.2307/30036540

Walter, N., & Pyżalski, J. (2022). Lessons Learned from COVID-19 Emergency Remote Education. Adaptation to Crisis Distance Education of Teachers by Developing New or Modified Digital Competences. En Ł. Tomczyk & L. Fedeli (Eds.), Digital Literacy for Teachers (pp. 7-23). Springer Nature Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-19-1738-7_2

CAPÍTULO 23

TRANSDISCIPLINARIEDAD EN EL CURRÍCULO PARA LA FORMACIÓN DE MEDIADORES EN CHILE

JOHANNA CARLA VARGAS UGALDE
Universidad Central de Chile

ISABEL XIMENA GONZÁLEZ RAMÍREZ
Universidad Central de Chile

1. INTRODUCCIÓN

La formación profesional en algunas disciplinas asociadas a las ciencias jurídicas requiere de profundos cambios e innovaciones curriculares, lo cual conlleva repensar los programas de estudio desde la transdisciplinariedad y socioformación.

Concretamente, los diseños curriculares por competencias suelen ser los indicados para el proceso formativo de los mediadores, quienes ejercen una actividad profesional que, en la mayoría de los países se encuentra regulada por ley. Sin embargo, dicha ley suele no estar pensada desde los componentes pedagógicos y curriculares.

Según lo anterior, el presente estudio da cuenta de las debilidades curriculares asociadas a los posgrados encargados de formar a los mediadores familiares de Chile, profesión que, de acuerdo a la ley vigente, requiere de la inscripción en el registro de mediadores del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la nación.

La formación académica de los mediadores en Chile corresponde a una especialización de posgrado. Sin embargo, la ley permite la coexistencia de programas universitarios y no universitarios de disímil calidad y con diseños curriculares diversos. Según lo anterior, muchos de los programas formativos no cumplen con las leyes que regulan la calidad de la educación superior. Más aún, algunos de estos programas no son impartidos por unidades académicas, quedando radicados en las áreas de

negocio o capacitación, por ende, no responden a los requerimientos de calidad educativa y acreditación.

Este estudio ha demostrado que, en Chile, existe escasa regulación respecto a las instituciones, tipos de programas y diseños curriculares para la formación de mediadores de excelencia. Por lo cual, se realizó una investigación cualitativa, interpretativa y crítica del currículo asociados a los postgrados en mediación, por lo cual, se estudiaron los elementos que, desde una perspectiva jurídica se han obviado en la ley que permite el ejercicio de la mediación, por lo cual se analizaron, tanto las leyes que regulan la calidad de los posgrados, así como también los textos legales que regulan la mediación en Chile.

Finalmente, la investigación dio cuenta que los procesos formativos de los mediadores, quienes suelen estudiar en postítulos de baja calidad, lo cuales no responden a los requerimientos impuestos por el sistema de aseguramiento de la calidad de educación, pero sí a los bajos requisitos que impone el Ministerio de Justicia y DDHH para ingresar al registro nacional de mediadores. Dicho de otra forma, dichos postítulos no cuentan con diseños de currículos de calidad, lo cual se explica porque no se han considerado los aportes de la socioformación y transdisciplinariedad curricular. De igual forma, se concluye que, siendo los mediadores familiares fundamentales para la preservación de la relación entre progenitores tras un proceso de separación judicial o divorcio, lo cierto es que la normativa que regula dicho proceso no converge o dialoga con las leyes que regulan la calidad de la educación superior, por lo tanto, existen programas académicos que solamente cumplen con la normativa asociada al proceso judicial llevado por los tribunales de familia pero no cumplen con lo mandatado por los textos legales que regulan la calidad educativa de dichos programas.

1.1. Currículo socioformativo transdisciplinar en los posgrados profesionalizantes

En la mayoría de los países de habla hispana el ejercicio de los mediadores familiares suele estar regulado por ley. Al respecto, en Chile, la Ley que creó los tribunales de familia (de 2004) regula el accionar de estos profesionales, sin embargo, a la fecha de publicación del

mencionado instrumento jurídico, no se encontraba regulado en el país el sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior y tampoco existía la acreditación de carreras e instituciones, lo cual aconteció a partir del año 2006.

En alusión específica al currículo en educación superior, éste puede ser entendido desde dos miradas, como son: la dimensión disciplinar, lo cual lo acerca al mercado laboral y los desempeños que deberán tener los egresados (Camilloni, 2020; Diáz Barriga A, 2006; 2020; 2021; Díaz Barriga F., 2019)), por lo tanto, estaría orientado hacia la formación en función del mercado (Araújo y Walker, 2019). Por otra parte, también es factible comprender el quehacer curricular desde la mirada pedagógica, es decir, de los saberes asociados a un determinado campo disciplinar y el proceso educativo que conlleva su transmisión a los estudiantes y la socioformación (Tobón et al, 2015), en especial en los posgrados profesionalizantes y que están destinados a la especialización en ciertas subdisciplinas.

Por otra parte, Guzmán et al. (2015) proponen que existen debilidades estructurales del sistema de educación superior chileno y que han orientado de manera errónea a los operadores del currículo en las instituciones de educación superior. Dicho de otra forma, la masificación de los estudios superiores y las políticas orientadas a la calidad educativa han generado procesos centrados en la burocracia y administración de recursos, olvidando que el eje central es el proceso pedagógico y la dimensión curricular.

Desde el enfoque socioformativo (Tobón et al., 2015; Martínez, Tobón y López, 2019) se concibe el desarrollo de procesos curriculares centrados en la investigación- acción transdisciplinar, por ende, ello implica recambios curriculares que afectan, tanto el quehacer de los docentes, com o los resultados de aprendizaje, lo cual va más allás de el qué y cómo aprenden los estudiantes, sino más bien la transdisciplinariedad lo aleja del enfoque centrado únicamente en el mercado laboral, propiciando una enseñanza integrada y una metamorfosis del proceso educativo (Zwiereswicz, 2022).

Cabe señalar que los posgrados suelen considerar, tanto la obtención de nuevos grados académicos, como la especialización. De igual forma, existen posgrados de investigación y otros que obedecen a una estructura profesionalizante, primando mayoritariamente en Latinoamérica los primeros (Araújo y Walker, 2019).

Respecto a los posgrados profesionalizantes existe cierta confusión respecto a la calidad de los mismos. Aquello puede estar propiciado por la concepción de los procesos de acreditación, los cuales operan como una evaluación orientada a la calidad y, de alguna manera también implican competitividad entre instituciones, por lo cual, la calidad suele expresarse y darse a conocer a través de indicadores, rankings y rendición de cuentas (Jiménez, 2019). Sin embargo, resulta complejo adaptar la política de rendición de cuentas a la dimensión curricular. Más aún, la dimensión socioformativa no necesariamente es comprendida por los evaluadores (Marquina, 2017; Martínez, Tobón y López, 2019), por lo cual, suele ser una dimensión desdibujada y poco valorada por evaluados y evaluadores.

Por otra parte, Araújo y Walker (2019) precisan que muchas entidades esconden sus fines de lucro en la generación de una amplia oferta de posgrado. Según esto, el currículo de los programas profesionalizantes pudiese ser cuestionado, en especial porque no existe la valoración del contexto para el diseño pedagógico, sino más bien prima la maximización de ganancias.

En cuanto al cumplimiento de estándares pedagógicos, los procesos de acreditación dan cuenta del cumplimiento de mínimos, por lo tanto, los programas que participan de dichos procesos al menos poseen un modelo educativo, el cual suele estar previamente declarado por la institución. Dicho de otra forma, los posgrados suelen usar el mismo modelo educativo declarado en los procesos de acreditación institucional (Rivera et al., 2021).

Pese a la declaración de un modelo educativo, es difícil reconocer los componentes curriculares sello o identitarios de los programas de posgrado profesionalizantes. Dicho de otra forma, en los programas que forman o especializan a los estudiantes en determinados ámbitos desde

una mirada transdisciplinar, como es el caso de la formación de mediadores se requiere de un abordaje pedagógico del quehacer docente, concibiendo que el cuerpo académico no necesariamente posee amplios conocimientos pedagógicos, por lo cual resulta ineficiente mirar el proceso de enseñanza desde una perspectiva monolítica disciplinar (Zwiereswicz, 2022). Es decir, no se puede concebir el proceso formativo de manera mecanicista y cuyo eje central sean únicamente las competencias.

1.1.1. Los programas de posgrado en mediación: ¿qué pasa con la acreditación?

En Chile, los requisitos para ser mediador son establecidos por la ley 19.968 de 2004, que crea los tribunales de familia y establece la forma de operar de dichos profesionales. Al respecto, la ley obliga a que los ingresantes al registro nacional de mediadores deban cursar un programa de postítulo de 180 horas teóricas y 40 horas prácticas, además de tener título profesional de más de ocho semestres, no contar con prohibición según lo prescrito por los artículos del 361 al 375 del Código Penal y contar con un lugar acorde a derecho para ejercer la actividad (Minju, 2014).

Los programas académicos destinados a la formación de mediadores puede acontecer que estén orientados hacia diversos fines, como son: las necesidades de mercado; los requerimientos legales asociados a la ley 19.968 de 2004, que crea los tribunales de familia y lo prescrito por la Unidad de Mediación del Ministerio de Justicia y DDHH que se encarga de llevar el registro nacional de mediadores familiares; las opiniones de los estudiantes; y las propias necesidades de las instituciones formativas, en especial de aquellas que establecen unidades de negocio destinadas a la formación continua. Según esto, se observa que no todas dichas necesidades convergen o se alinean con la calidad de la educación superior, regulada en Chile por diversos instrumentos jurídicos, como son: la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación,[39] de 2006, y la Ley de Educación Superior[40], de 2018.

---

[39] Ley 20.129

[40] Ley 21.021

De igual forma, los procesos de acreditación, definidos por la Ley 20.129, regulan lo que deben efectuar las entidades de educación superior para poder asegurar la calidad de sus procesos y carreras, lo cual fue modificado tras la publicación de la Ley 21.021, siendo un importante cambio el que se admite la impartición de carreras de grado o posgrado en modalidad presencial, semipresencial o a distancia, lo cual antes de la publicación de dicho instrumento jurídico no estaba contemplado. De igual forma, para la acreditación institucional, éste texto legal establece que los comisionados[41] escogerán las carreras de pregrado y posgrado que serán evaluadas en el marco de la acreditación institucional.

Cabe señalar que, según la data investigativa dichos procesos pueden ser sumativos, también llamados de control o formativos, o de mejoramiento, los que se caracterizan por estar orientados hacia la consecución de la calidad desde un enfoque administrativo y de productividad (Aiello, 2017), por lo tanto, se centran en los resultados.

Los procesos sumativos ponen el énfasis en la dimensión administrativa de la educación, cristalizando en las relaciones de poder (Aiello, 2017, por lo tanto, tienen un carácter sancionador y operan a través de estrategias de control eminentemente burocráticas.

Por otra parte, los procesos de control se asocian a los aspectos colaborativos y constructivos, por lo cual suelen ser llevados a cabo a través de instancias de diálogo abierto y colaboración entre las distintas partes o estamentos, apuntando hacia la socioformación y a la mirada multidisciplinar. Aiello (2017) considera que los procesos que incluyen tanto la autoevaluación, como la posterior elaboración de planes de mejora, propios de los procesos llamados de evaluación sumativa, no pueden ser entendidos como una práctica formativa. Por el contrario, se constituyen en dispositivos de control, puesto que obedecen a criterios y problematizaciones previamente construidas y definidas externamente.

De igual manera, la convivencia de ambas miradas respecto a los procesos de acreditación se torna compleja debido a que ambos enfoques a obedecen a visiones educativas contrapuestas. Al respecto, Fernández et

[41] Miembros de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA)

al. (2018) sostienen que una debilidad del proceso de acreditación está en el trabajo de los pares evaluadores, quienes suelen desarrollar la evaluación sin la documentación necesaria, con instrumentos que no poseen validez teórica y que no están actualizados respecto a los cambios legales y avances investigativos. Más aún, Marquina (2016) precisa que dichos pares suelen no tener claro el rol que van a desarrollar, especialmente respecto a las tipologías curriculares y la pertinencia del currículo según las características del programa y en consonancia con el perfil de ingreso y egreso del estudiantado.

Los sistemas de acreditación están enfocados en la eficiencia y eficacia, por lo cual observa la pertinencia del programa educativo. Por otra parte, las entidades buscan a través de estos procesos la legitimación social (Jiménez, 2019). Sin embargo, esto se complejiza cuando dicha legitimación posee al menos dos miradas, como es el caso de la formación de mediadores, quienes no solamente deben ser reconocidos por el sistema educativo, sino también por los órganos encargados de regular el sistema judicial en materia de familia. Según esto, el discurso legalista asociada a la formación de dichos profesionales invisibiliza o se superponen al discurso educativo, o tal como señala Luna (2020) lo enrarece y domina.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo General

- Analizar las debilidades curriculares transdisciplinares de los posgrados destinados a formar a los mediadores familiares impartidos en Chile emanadas, tanto de los textos normativos que regulan el accionar de dichos profesionales, como de las leyes educativas alusivas a los procesos de acreditación de programas.

2.2. Objetivos Específicos

- Identificar las debilidades curriculares emanadas de los textos legales que regulan el accionar de los mediadores familiares en Chile.

– Describir las características curriculares socioformativas y transdisciplinares que emanan de la normativa que regula la acreditación de los posgrados destinados a la formación de mediadores en Chile.

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. Concretamente, se analizaron Ley 19.968 de 2004, que crea los Tribunales de Familia y que precisa los requisitos para ser mediador privado y licitado; la Resolución Exenta 339 de 2015 que modificó la convocatoria al Registro de Mediadores de Chile; La Ley 21.091 de 2018 respecto a la Educación Superior; y la Resolución Exenta DJ N.° 233-4 de 2021 que aprobó los criterios y estándares de los programas de magíster profesionalizantes impartidos en Chile.

Tras la selección de los textos para ser analizados -los cuales fueron escogidos de acuerdo a dos criterios: competencias laborales del mediador y/o referencia al ejercicio de dicha profesión; y, como segundo criterio se usó el currículo-, se buscaron referencias específicas a la dimensión curricular alusivas a los magíster profesionalizantes La estrategia metodológica escogida para describir las debilidades curriculares de los posgrados en mediación fue el análisis crítico del discurso (van Dijk, 2017), la cual posibilita develar los modelos mentales hegemónicos que repliegan la calidad del currículo socioformativo y transdisciplinar a un lugar de escasa importancia. Para ello, se analizaron las normativas curriculares oficiales para educación superior, en especial aquellas asociadas a posgrados profesionalizantes y los cuerpos legales que dan vida al ejercicio de la mediación familiar en Chile.+

Para el análisis de los datos, se usó el modelo tridimensional de Fairclough (1989), el cual sostiene que todo evento discursivo posee tres dimensiones: i) como texto, ii) como práctica discursiva y iii) como práctica social. Dicho análisis se orienta a la búsqueda de los aspectos

discursivos (Fairclough, 2008) o estrategias discursivas que intentan mostrar a los textos como neutros y universales.

Así, para esta investigación, el análisis consistió en el hallazgo de incoherencias o imprecisiones en los documentos y que estuvieran relacionadas con la dimensión curricular.

4. RESULTADOS

Primeramente, los criterios que guiaron la búsqueda - y que fueron: descripción de las competencias de un mediador; y características del currículo de posgrados profesionalizantes- permitieron adentrarse en los significados ideológicos y las estructuras textuales, consignándose dos significados, como son: resultados cuantificables y la autonomía institucional.

Significado 1:

El uso de las palabras y conceptos asociados a los resultados cuantificables o *accountability* se asocia al uso de los siguientes conceptos y términos: resultados, niveles de desempeño, evaluación y eficiencia, lo que se puede observar en el siguiente fragmento:

> Progresión de estudiantes y evaluación de resultados: El programa debe contar con un sistema de seguimiento académico que permita disponer de información confiable y oportuna al menos respecto de la retención, aprobación, retraso, graduación y tiempo de permanencia en el magíster, entre otros aspectos. El programa debe medir la eficiencia de la enseñanza, tomando en consideración el tiempo real de graduación de los estudiantes con relación a la duración oficial del programa.
>
> El programa debe contar y aplicar sistemáticamente mecanismos de mejoramiento continuo a través de procesos sistemáticos de autoevaluación y evaluación. Estos procesos deben orientarse al mejoramiento de la formación impartida y a garantizar la sustentabilidad del programa. (Res. Ex Nº 233-4).

Significado 2:

La Ley 19.968 de 2004 refiere al proceso de mediación y formación de mediadores, quienes pueden cursar estudios en entidades de educación superior, sin especificar nada respecto a la acreditación. Es decir, la ley

no impone que estos programas sean impartidos por entidades acreditadas, lo cual queda evidenciado en el siguiente texto:

> 5º Que, se ha detectado un error formal en la Resolución Exenta N° 3.094, de 2014, que afecta la correcta interpretación de los requisitos de postulación al exigir en su numeral 3 del Título V, que el certificado de práctica efectiva de mediación debe ser extendido por una institución pública o privada de educación superior, en circunstancias que el artículo 112 de la Ley N° 19.968 y el artículo 4 de su respectivo reglamento se refiere a cualquier universidad o instituto que desarrolle docencia, capacitación o investigación en las materias de mediación, familia o infancia. Por lo anterior, resulta necesario rectificar dicha disposición de modo de otorgar la debida coherencia a la norma, la ley y su Reglamento.
>
> RECTIFÍQUESE la Resolución que Exenta N° 3.094, de 24 septiembre de 2014, de esta Subsecretaría, que Actualiza Convocatoria de Postulación al Registro de Mediadores, aprueba bases de postulación y deroga Resolución Exenta de Justicia N° 2.933, de 2009, en el siguiente sentido: En el primer párrafo del numeral 3) del Título V "Postulación", donde dice: "3) Certificado de práctica efectiva en mediación emitido por alguna institución pública o privada de educación superior. (...)" Debe decir: "3) Certificado de práctica efectiva en mediación emitido por alguna institución pública, privada o de educación superior. (...)" (Res. Ex. 339).

Como se puede observar en el texto, la ley no alude a la calidad de los programas y/o a la acreditación de instituciones y carreras, sino más bien a los requisitos copulativos de ingreso al registro de mediadores.

En la segunda fase analítica se elaboró una interpretación intertextual respecto de la coherencia de los intra e inter-textos o construcción textual a la luz de discursos anteriores (Fairclough, 1989). Es así como, el documento legal rectificador (Res. Ex 339) es una enmienda que da cuenta de una discusión ideológica. Es así como el texto más antiguo (Ley 19.968 de 2004) establece que la práctica profesional para certificarse como mediador familiar debe ser realizada en una institución de educación superior. Sin embargo, la Res. Ex. 339 de 2015 otorga esta posibilidad a entidades no académicas.

El análisis también posibilitó conocer otras incoherencias inter e intratexto. Expresado de otro modo, al analizar los textos de manera integrada, se observa que, por una parte se expresa que los magíster

profesionalizantes buscan la profundización, pero por otra, alude a la articulación con el pregrado u otras ofertas académicas. Por lo mismo, es el mismo texto el que juega con categorías distintas, por lo cual alude al concepto de oferta y no a un constructo del ámbito educativo. Muestra de lo anterior, es el siguiente párrafo:

> Los programas de magíster profesional se caracterizan por poseer una orientación hacia la profundización, especialización, aplicación o práctica en el área de estudios correspondiente y por situar los estudiantes en los avances recientes de ésta, con el objetivo de su aplicación en el ejercicio profesional. Los programas de magíster profesional podrán contemplar una articulación con el pregrado u otras ofertas académicas en el ámbito del postgrado, siempre que se resguarden las características y requerimientos asociados a este nivel de formación particular. (Res. Ex Nº 233-4).

En cuanto al aseguramiento de la calidad pedagógica, la Ley 21.091 no se pronuncia y remite más bien a los conceptos asociados indicadores y resultados, lo cual se observa en el siguiente párrafo:

> .....el Comité de Coordinación deberá "establecer y coordinar mecanismos para el intercambio de información entre los órganos que componen el Sistema y las instituciones de educación superior". (Art. 81 de la Ley 21.091).

Son atribuciones y funciones de la Superintendencia de Educación Superior: a) Fiscalizar, en el ámbito de su competencia, que las instituciones de educación superior (…) cumplan con las normas aplicables vigentes. c) Conocer los estados financieros de las instituciones de educación superior y hacer recomendaciones a las instituciones fiscalizadas. d) Fiscalizar que las instituciones de educación superior destinen sus recursos a los fines que les son propios de acuerdo a la ley y sus estatutos. f) Fiscalizar que las instituciones de educación superior respeten los términos, condiciones y modalidades conforme a los servicios convenidos y demás compromisos académicos asumidos con los estudiantes. g) Ordenar y realizar auditorías en materias de su competencia. (Art 20 de la Ley 21.091).

5. DISCUSIÓN

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).

Es así como el Análisis Crítico del Discurso (Van Dijk, 2017) permitió identificar y describir los elementos textuales que legitiman políticas educativas hegemónicas alienadas con el neoliberalismo y el *management educativo,* lo cual modela y performa el rol y formación de los mediadores familiares, quienes, de acuerdo a la ley vigente, pueden egresar de programas de disímil calidad, cuyos diseños curriculares no necesariamente convergen con el marco regulatorio de la calidad de la educación superior.

De igual forma, se observa que los textos que regulan la formación de posgraduados en general y de los mediadores en particular obedecen emanados an dos lógicas o miradas estructurales distintas, como son; la regulación del accionar de los tribunales de familia y el rol de los mediadores; y los textos que regulan la calidad de la educación superior.

Expresado de otro modo, el análisis ha permitido dar cuenta de dos campos y políticas educativas que dialogan desde la concepción neoliberal respecto a la oferta. Es decir, la facilidad que existe para impartir programas, debiendo las entidades que imparten programas de postítulo en mediación cumplir requisitos menores. Por otra parte, si dichas entidades imparten magísteres en mediación, entonces los requerimientos legales se incrementan exponencialmente, puesto que la acreditación, tanto institucional, como de programas o carreras, se transforma en un eje o sustento de la calidad. Sin embargo, ello también reproduce asimetrías, puesto que los programas de mejor calidad tendrán probablemente mayores barreras para el ingreso y egreso de estudiantes, lo cual incluye aranceles más elevados en comparación a los programas que no se acrediten y que, de acuerdo al marco regulatorio, no deben dar cuenta de sus procesos curriculares, sistema de ingreso y egreso y calidad formativa.

De igual forma, el neoliberalismo ha establecido rankings, indicadores y procesos que permiten ordenar jerárquicamente a las instituciones y

carreras. Sin embargo, para ejercer la mediación familiar en Chile no existen barreras o procesos que certifiquen la calidad de los programas, excepto de aquellos que otorgan el grado de magíster, los que durante el proceso de evaluación deben dar cuenta de la calidad del currículo.

De igual forma, la calidad de las instituciones y programas no ha sido contemplada por la ley que regula a la mediación familiar en Chile, lo cual deja un halo de incertidumbre respecto a la calidad de la mediación desarrollada por profesionales que han cursado estudios sustentados en currículos débiles o que no cuentan con un diseño acorde a los requerimientos del sistema de aseguramiento de la calidad educacional. En resumen, la calidad curricular y sus componentes transdisciplinares, han sido desplazados o invisibilizados. Lo cual genera una oferta con crecimiento disarmónico y cuyo argumento basal es la sustentabilidad y rentabilidad de los programas.

La subjetivación neoliberal opera como un dispositivo biopolítico (Luna, 2020), por lo tanto, el desarrollo de un currículo socioformativo y transdisciplinar no opera como una necesidad o requerimiento curricular en los posgrados de mediación. Más aún, la visión monolítica de las disciplinas incide en la concepción del rol de los postgraduados en mediación, quienes actúan profesionalmente según lo mandatado por la ley en los procesos de separación judicial y divorcio, y que mayoritariamente egresan de programas que no han pasado por ningún proceso que asegure la calidad de los mismos

El discurso oficial de quien opera como controlador, tanto de la mediación, como de los procesos de acreditación es el Estado, el cual se nutre de técnicas que permiten preservar y replicar este modo hegemónico de acción, por ende, el no control, también es un modo de perpetuar tácitamente lo no dicho, lo no declarado y lo no regulado. En este caso, la débil formación académica de los mediadores en Chile.

Finalmente, los datos evidencian que, en Chile, el neoliberalismo y la visión de la educación como una fuente de oportunidades de negocio ha permitido la proliferación de programas de mediación y de mediadores. De igual manera, se ha consolidado legalmente la existencia de programas académicos para la formación de mediadores que no

necesariamente están orientados hacia el aseguramiento de la calidad, por lo cual la práctica en mediación puede ser realizada sin necesidad de que ello esté supervisado o avalado por una entidad de educación superior. dicho de otro modo, el proceso teórico y práctico no cumplen con los criterios y estándares que sí deben cumplir los programas de magísteres profesionalizantes en la materia.

6. CONCLUSIONES

El análisis de los textos legales asociados al ejercicio de los mediadores, así como la normativa que regula la calidad de los posgrados impartidos en Chile, permite precisar que, la calidad de los programas que forman a quienes ejercerán la mediación no está regulada desde el campo de aseguramiento de la calidad de la educación superior. Dicho de otra forma, y en atención a las jerarquías de las disciplinas, el sistema legal permite formaciones de postgrado en la materia que no cumplen con los requerimientos legales asociados a los procesos de acreditación educativa, lo cual implica que, para dicha profesión existan dos líneas disciplinares y políticas púbicas que aluden a la superposición hegemónica de una por sobre otra.

De igual forma, la existencia de un enfoque administrativo y burocrático de los procesos de acreditación ha implicado que, desde otros campos se posibilite el obviar estos procesos. Es decir, la ley de familia en Chile no regula a las instituciones formadoras de mediadores. Por otra parte, las leyes asociadas a la calidad de la educación superior sí establecen ciertos parámetros y/o indicadores. Así, de este modo, las entidades que imparten los postítulos en mediación -que de acuerdo a la ley de aseguramiento de la calidad y ley de educación superior, no se consideran en la muestra encogible por los comisionados de la CNA para los procesos de acreditación institucional-, pueden ampliar su oferta, cumpliendo con mínimos requerimientos que hablan de horas de impartición, sin hacer énfasis en la calidad del currículo.

Por otra parte, como debilidad trasversal de la educación superior chilena se consigna que no se concibe la transdisciplinariedad curricular como un requisito inherente a ciertas formaciones. Es decir, si ello es

una debilidad observable en muchos planteles y carreras, es plausible tensionar la calidad de los postítulos en mediación que no pasan por un proceso de acreditación puesto que, de acuerdo a la ley vigente solamente pueden acreditarse de manera voluntaria los programas profesionalizantes o de investigación que permiten obtención del grado de magíster y, de manera obligatoria todos los doctorados.

Concretamente, la ley no obliga a que los programas durante el proceso de acreditación, declaren los enfoques epistemológicos utilizados. Según esto, y aun cuando estos procesos permiten dar cuenta de los procesos formativos, la normativa no obliga al desarrollo de estudios certeros respecto al perfil de sus estudiantes; que exista investigación interna con metodologías validadas para la toma de decisión; que las actividades e instrumentos evaluativos sean de calidad y atingentes a las disciplina que dan vida a los programas, lo cual es una debilidad que se acrecienta en los programas de posgrado profesionalizantes.

La ley establece lo que debe exigirse a los planteles, no la calidad y pertinencia de sus procesos curriculares, lo cual afecta directamente a los egresados en la empleabilidad y en la consecución de óptimos procesos de mediación.

Los elementos ideológicos presentes en el discurso oficial respecto de la calidad en general de la educación remite al costo y financiamiento. Por lo mismo, las agencias estatales suelen invisibilizar la dimensión curricular. Sin embargo, un currículo débil, que solamente intenta cumplir con los mínimos requerimientos normativos, no asegura la calidad formativa de los mediadores, lo cual se ve reflejado en los escasos acuerdos alcanzados por estos profesionales.

Finalmente, la calidad educacional para la formación de mediadores está definida desde la esfera legal, lo cual afecta tanto la calidad formativa, como la calidad de los procesos de mediación. Futuras investigacioness deberían analizar la relación entre calidad de la mediación y calidad curricular, con especial énfasis en las asignaturas, materias y disciplinas y subdisciplinas inmersas en el plan de estudio, para así mejorar el currículo y, por lo tanto, el ejercicio profesional de los mediadores en

Chile, pudiendo así dar ayuda y sentido a un proceso que afecta al núcleo fundamental de la sociedad, éste es la familia.

7. REFERENCIAS

Aiello, M. (2017). Repensando la evaluación y el aseguramiento de la calidad universitaria en la Argentina del siglo XXI. La Agenda Universitaria III. Propuestas de políticas y acciones, 203-231.

Araujo, S., y Walker, V. (2020). El posgrado en la Argentina: la acreditación en perspectiva comparada. Integración y Conocimiento: Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior de Mercosur, 9(1), 11-29.}

Camilloni, A. (2020). La pluralidad de campos en la investigación sobre la enseñanza en la educación superior. La enseñanza en la educación superior: Investigaciones, experiencias y desafíos, 16, 41.

Chile (2004) Ley 19.968 de 2004, que crea los Tribunales de Familia.

Chile (2015). Resolución Exenta 339 de 2015 que actualiza la convocatoria de postulación al Registro de Mediadores.

Chile (2018) Ley 21091. Ley de Educación Superior (11 de mayo de 2018). https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1118991

Chile (2021) Resolución Exenta DJ N.º 233-4 que aprueba y modifica los criterios y estándares para la acreditación de magísteres profesionales de la CNA.

Díaz Barriga, Ángel (2006). «El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?». Perfiles Educativos, 28 (111): 7-36. Disponible en https://bit.ly/3zxcV4Q.

—. (2020). «Andares curriculares». Revista Enfoques Educacionales, 17 (2): 1-14. DOI: 10.5354/2735-7279.2020.60634

—. (2021). «Relaciones entre currículo y didáctica: Conceptualizaciones, desafíos y conflictos». Roteiro, 46: 26597. DOI: 10.18593/r.v46i.26597.

Díaz Barriga, F. (2019). Evaluación de competencias en educación superior: experiencias en el contexto mexicano, Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 12(2), 49-66. https://doi.org/10.15366/riee2019.12.2.003

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.

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://djc.es/RbxX8

Luna, Diego (2020). «El dispositivo: Una metáfora foucaultiana para la investigación educativa». Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social, 20 (1). https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2486

Jiménez Moreno, J. A. (2019). La evaluación y acreditación de la educación profesional en México:¿ la legitimación y competitividad como fin de la universidad?. Revista de la educación superior, 48(189), 55-72. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602019000100055&lng=es&tlng=es.

Martínez, J., Tobón, S. y López, E. (2019). Currículo: un análisis desde un enfoque socioformativo. IE Revista de investigación educativa de la REDIECH, 10(18), 43-63. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i18.200

Marquina, M. (2017). Yo te evalúo, tú me evalúas: Estado, profesión académica y mercado en la acreditación de carreras en la Argentina. Eudeba.

Ministerio de Justicia y DDHH de Chile- Minju- (2014). Resolución Exenta 3094. Recuperado de https://www.mediacionchile.gob.cl/wp-content/uploads/2021/11/R-EX-3094-ACTUALIZA-CONVOCATORIA-POSTULACION-REGISTRO-DE-MEDIADORES-240914.pdf

Pini, M. (2009). Estudios críticos del discurso y educación. Exploraciones sobre un campo transversal. En Pini, M. (Comp.), Discurso y Educación. San Martín: UNSAM EDITA.

Rivera, E. R. E., Merino, E. P., Cotrina, A. R. R., Martín, M. L. P., & Becerra, S. F. C. (2021). La transdisciplinariedad desde el modelo educativo: una experiencia universitaria. Revista Inclusiones, 241-261.

Tobón, S., González, L., Salvador Nambo, J., y Vazquez Antonio, J. M. (2015). La socioformación: un estudio conceptual. Paradigma, 36(1), 7-29.

Van Dijk, T. A. (2017). Discourse and power. Bloomsbury Publishing.

Vargas, J. C. y González, I. X. (2022). Políticas públicas neoliberales e invisibilización de la calidad del currículo en la educación superior chilena. Revista Pedagogía Universitaria Y Didáctica Del Derecho, 9(1), 253 a 284. https://doi.org/10.5354/0719-5885.2022.61181

Zwierewicz, M., Salcedo, D. P. M., Valencia, E. A. L., y Velasco, J. M. G. (2022). Iniciativas transdisciplinarias en investigaciónes de posgrado de Brasil y Colombia: un estudio de revisión. Debates em Educação, 14(36), 42-59.

PARALELISMOS ENTRE LAS FASES DE LA RETÓRICA Y DEL PROCESO DE CONCEPTUALIZACIÓN. EJERCICIO PEDAGÓGICO PARA LA ASIGNATURA REDACCIÓN PUBLICITARIA

MARÍA PALLARÉS-RENAU
Universitat Jaume I

MARTA PÉREZ GIRÓN
Universitat Jaume I

1. INTRODUCCIÓN

Incorporar retórica y publicidad en el título del trabajo puede invitar a pensar que, una vez más, se procurarán matices al argumentario de la incidencia de la retórica en la publicidad. Sin embargo, no es esa la intención que nos ocupa, pues autores como López Eire (2002), Curto, Rey y Sabaté (2008) o Vázquez (2015) han revelado magistralmente las contundentes similitudes entre ambas disciplinas.

Si bien es cierto que, numerosos referentes han clarificado y avalado con sus investigaciones que "la publicidad es la encarnación moderna de la retórica" (Curto et ál., 2008, p.77), este trabajo procura analizar y colocar en paralelo, de forma sintética, las fases de la retórica y las fases del proceso de conceptualización para asistir la sistematización y agilidad en la generación de conceptos publicitarios dúctiles capaces de sostener mensajes que muevan al receptor a la acción.

En el marco de la asignatura Redacción Publicitaria de carácter obligatorio en los estudios de grado de Publicidad y Relaciones Públicas ofertados durante el curso 22/23 en la *Universitat Jaume I*, este ejercicio pedagógico persigue favorecer el desarrollo de competencias básicas para el redactor publicitario como: la capacidad para gestionar la información, la comunicación oral y escrita, la creatividad y el razonamiento

crítico. Un ejercicio que, al comparar las fases de la retórica propuestas por Aristóteles (*Ret*. 1.ª, Ed. Bernabé 1990) y el esquema del proceso de conceptualización propuesto por Curto et ál., (2008), pone de manifiesto que, pese al desarrollo de nuevas tecnologías y la clara tendencia a sintetizar los mensajes en los contextos publicitarios actuales, aproximarse a una disciplina clásica como la retórica y conocer sus fundamentos, beneficia la comprensión de las exigencias de maduración del pensamiento que exigen ambos procesos.

El camino para afrontar este planteamiento didáctico y recoger el nexo de ambas disciplinas, se inicia repasando la necesidad de *praxis* de la retórica en la Antigua Grecia (Plantin, 2001), la llegada de los primeros escritos o manuales de la retórica elaborados por Aristóteles desde 367 a 347 a. C. en la primera etapa y desde 335 a 322 a. C. en la segunda (*Ret*. 1.ª, Ed. Bernabé 1990), así como a las aportaciones de Perelman (1997) respecto de la denominada nueva retórica. Para, seguidamente, aproximar dicha disciplina a la realidad publicitaria atendiendo a autores como Bassat (1993), O' Guinn et ál., (1998), Kotler y Armstrong (2012) o Vázquez (2015) y al proceso de conceptualización propuesto por Curto et ál., (2008).

2. METODOLOGÍA Y OBJETIVOS

Atendiendo a la revisión bibliográfica y documental, se procura la localización de similitudes entre las fases de la retórica y del proceso de conceptualización para confeccionar una herramienta que sirva de utilidad tanto en la exposición de conceptos en el ámbito académico, como para el análisis de casos publicitarios, pudiendo ayudar a agilizar el proceso para la materialización de piezas contemporáneas.

Con intención de lograr el objetivo establecido, para sustentar la premisa de la existencia de similitudes entre ambos procesos, se procede a realizar una comparación heurística mediante la analogía, similitud o contraste (Nohlen y Zovatto, 2002); resaltando lo peculiar de cada procedimiento.

Una perspectiva cualitativa que, "consiste en la construcción de una teoría a partir de una serie de proposiciones extraídas de un cuerpo teórico

que servirá de punto de partida al investigador" (Martínez Carazo, 2006, pp.168-169), convirtiéndolo en el instrumento de medida, al filtrarse los datos bajo su criterio (López-Noguero, 2002).

3. MARCO TEÓRICO

3.1. Retórica como disciplina: descripción breve de su origen y evolución

Autores como Kennedy (1963) o García (2005), aprecian que la retórica no debería ser patrimonio del mundo occidental para poder ser tratada como un acontecimiento o fenómeno universal, puesto que si hablamos de una retórica general, hablamos de una disciplina validada por culturas y épocas muy diferentes. Pero centrando el foco en la obra de Aristóteles, la retórica debe asumirse como "la facultad de considerar en cada caso lo que puede ser convincente […] y lo conveniente sobre cualquier cosa dada" (Arist. *Ret.* 1355b, p.52. Ed. Bernabé, 1990).

Hernández y García (1994) asocian el surgimiento de la retórica al valor cognoscitivo y educativo que aporta la reflexión sobre la propia lengua. Autores como Plantin (2001) lo vinculan al valor argumentativo de la misma, cuando en el año 467 a. C. una insurrección derrocó la tiranía que gobernaba Sicilia que expolió las tierras a los sicilianos en beneficio de los soldados. La reclamación de los propietarios dio origen a infinidad de procesos, pues la defensa y argumentación frente al tribunal era necesaria para los sicilianos sofistas. Córax y Tisias (s. V a. C.) supieron verlo, siendo los primeros en crear manuales de argumentación basados en las ideas psicológicas de Empédocles de Agrigento que, aunque no han sido conservados, reconocen la importancia del momento como un hecho histórico que forjó las bases de la primera democracia del mundo.

Atendiendo al contexto, basada en la verdad y con apoyo de la filosofía y la ética, la retórica aristotélica mantenía vivo el objetivo de "considerar en cada caso lo que puede ser convincente" (Arist. *Ret.* 1355b, p.52. Ed. Bernabé, 1990). Sin embargo, estos patrones en la Edad Media se desvirtuaron "hasta convertirla en una simple teoría de la composición del discurso, y se la redujo sólo a cuestión de estilo de lenguaje sofístico o

de grandilocuencia" (Torres y Valendia, 2008, p.125). Una etapa considerada por estos autores como la causante de la posterior decadencia de la disciplina debido a una interpretación errada centrada en aspectos de forma y estilo de la misma, que olvidaba su verdadero origen y que, durante algún tiempo se identificaba como una técnica de creación de discursos engañosos (García, 2005).

Tras años de interpretaciones sobre el uso de la disciplina e incluso su incorporación en el sistema educativo con un rol confuso demasiado cercano a la literatura al ser reducida al estudio de figuras de estilo (Romero y Betés, 2005), Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) retoman la teoría de la argumentación como eje principal, descartando las acepciones consideradas artificio literario o los hechos incuestionables porque de estos ya se ocupaba la demostración. Este nuevo resurgir de la retórica reitera su finalidad afirmando que, "la nueva retórica consiste, por tanto, en una teoría de la argumentación, complementaria de la teoría de la demostración objeto de la lógica formal" (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989, p.17). A mediados del s. XX se consolida la concepción que Aristóteles aportó, ampliando sus posibilidades de aplicación y devolviéndole la importancia al afirmar que "la nueva retórica cubre todo el campo de discurso que busca persuadir o convencer, cualquiera sea el auditorio al cual se dirige y cualquiera sea la materia sobre la cual versa" (Perelman, 1997, p.24).

Aristóteles, considerado como la referencia principal de la retórica, construye un nuevo saber, una verdadera ciencia que ha aguantado el paso del tiempo llegando a nuestros días manteniendo el planteamiento esencial de dicho autor respecto a la necesidad de clarificar que las palabras significan y exigen comportamientos, y por ello, la necesaria y firme relación con la ética. "Desde Aristóteles a Searles o Habermas, por citar sólo a teóricos de la comunicación, la palabra es algo que se ha de tomar muy en serio" (García, 2005, p.8). Al componer Retórica, su obra más reconocida, Aristóteles abarca el conjunto de nociones estéticas, literarias, lógicas, psicológicas y éticas (Hernández y García, s.f.). Y utiliza como eje principal para su obra la sistematización de una teoría de la argumentación, articulada por la lógica y la moral, basada en la verdad cotidiana y la filosofía, pero también, buscando el refuerzo con

una teoría de la elocución y de la composición del discurso (Ricoeur, 1977). En este sentido Hernández y García (1994) citando a Murphy (1988), Bedoya (1990) o Bernabé (2002) establece las líneas de contenido que ocupan cada libro (TABLA1).

TABLA 1: *Diferencias de contenido de la obra Retórica según autores*

CONTENIDO	LIBRO	CAPÍTULOS
Conocimientos y de las técnicas del orador (Bernabé, 2002)	I	15
Teoría lógica de los argumentos objetivos (Bedoya,1990)		-
Introducción / Premisas materiales (Murphy, 1983).		1-3 / 4-11,19
Describe las pasiones y sentimientos del oyente (Bernabé, 2002)	II	26
Teoría de los argumentos subjetivos y morales (Bedoya, 1990)		-
Ordenación de las pruebas (Murphy, 1983).		20-25
Técnicas de la elaboración y propiedades del discurso (Bernabé, 2002).	III	19
Teoría literaria de la elocución (Bedoya,1990)		-
Lenguaje para la presentación de las pruebas (Estilo) / Ordenación de las pruebas (Murphy, 1983).		1-12 / 13-19

Fuente: Elaboración propia a partir de Murphy (1983) en Hernández y García (1994), Bernabé (2002) y Bedoya (1990).

A lo largo del Libro I, extrae los principios y las normas de la práctica de la oratoria y la define como una disciplina sistemática que puede guiar a los hombres en el hallazgo de medios y de instrumentos adecuados para la consecución de fines nobles y de decisiones justas. Para Aristóteles el objeto es un asunto humano. Como indica López (1988), la función de la retórica de Aristóteles no es persuadir, sino facilitar los medios de persuasión, orientando en la búsqueda y hallazgo de estos, dependiendo el *ethos* del orador, el *pathos* del oyente, y el *logos* del discurso.

En el Libro II, amparados en la consideración global y totalizadora de la naturaleza humana y en una comprensión correcta de la persuasión, se encuentran los conceptos didácticos y prácticos fundamentales que se han mantenido vigentes en los siglos posteriores. Se desarrollan las cualidades que confieren credibilidad o poder persuasivo al orador y se describen las reacciones emotivas que se deben provocar en los oyentes (tanto positivas como negativas).

El Libro III incide en la organización de las partes del discurso (Dispositio), aborda la ornamentación del discurso y describe diferentes formas y artificios de la expresión lingüística (Elocutio) para lograr su memorabilidad. Explica las cualidades que debe poseer (claridad, propiedad, naturalidad y, como condición previa, corrección), afirmando que un discurso debe ser "*fácil de leer y de decir"* (Arist. *Ret. 1407b, p.256*. Ed. Bernabé, 1990) *y d*estaca la importancia de la metáfora, el ritmo y de la composición periódica incidiendo en lo que se conoce como pronunciatio.

Como indican Curto et ál., (2008) refiriéndose a publicidad, en el procedimiento retórico como en la Inventio se ha de tener conocimiento de aquello que hablamos; en la Dispositio seleccionar la información obtenida, jerarquizándola para ordenarla; en la Elocutio la composición apropiada del discurso en términos de expresión lingüística, usando corrección ante todo, pero también la claridad, el decoro y el ornato; en la Memoria tener como objetivo que el público retenga la información y su expresión, de lo seleccionado como relevante, para finalmente; en la Pronunciatio emitir el discurso atendiendo a factores como la voz y el cuerpo porque la habilidad del orador se demuestra en este punto.

Así pues, la retórica no sólo aporta estructuras aisladas, sino también recursos y, lo más importante, toda una filosofía del discurso (Romero y Betés, 2005). Una filosofía que recogen los tres libros de la obra de Aristóteles y que además muestran una organización clave que todavía hoy sigue vigente: "La creación del discurso: Inventio. Su estructuración: Dispositio. Su ornamentación: Elocutio. Su recordabilidad: Memoria. Su emisión: Pronunciatio" (Rey, 1996) p.53).

3.2. Publicidad: descripción breve de su origen y evolución del concepto

O' Guinn et ál. (1998), definen el término publicidad como "un esfuerzo pagado, transmitido por medios masivos de información con objeto de persuadir" (p.6). Kotler y Armstrong asumen el concepto como "cualquier forma pagada de presentación y promoción no personal de ideas, bienes o servicios por un patrocinador identificado" (2012, ed.14, p.436). Y Bassat (1993) sintetiza el término como "el arte de convencer a consumidores" (ed. 3, 2001, p.33).

Diversos autores e historiadores localizan indicios de publicidad, prácticamente de la mano del desarrollo de las civilizaciones, pues estas requieren de capacidades comunicativas para subsistir y, la evolución de la publicidad se ha visto beneficiada por este hecho. Vázquez (2015, citando a Santos-Torroella, 1949) establece una primera etapa acuñada como *prehistoria publicitaria* asociada a las necesidades comunicativas de carácter comercial en el desarrollo de las civilizaciones. Ejemplo de ello, una tablilla de barro hallada en Babilonia (en el 3000 a. C), que contiene inscripciones de diferentes comerciantes o el papiro de Tebas (Egipto) conservado en el Museo Británico, donde descubrieron escritos de un amo que, por un lado, recompensa a la persona que encuentre a su esclavo perdido y, por otro, habla de su negocio de tejidos y de la calidad de éstos (Russell et ál., 2005). Muestras de lo que podría considerarse acciones de autopromoción.

En la Antigua Grecia se utilizan nuevos soportes que aplican la retórica al plano escrito. El discurso ya no solo se cuida en asambleas, sino que pasiones como la poética y la literatura, donde la expresividad y el ornamento es esencial, otorgan mayor sentido en estos nuevos soportes. Los romanos por su parte en el año 65 a. C., apuestan por los carteles o tableros de madera para comunicar muchas de sus acciones diarias, como por ejemplo enumerar y clasificar mercancías, anunciar espectáculos o vender esclavos como indica Checa-Godoy (2007, en Vázquez, 2015, p.31).

Durante la Edad Media (recordamos que es en este momento cuando la retórica sufre un declive como disciplina) destaca la figura del pregonero para la lectura de textos expresivos y como transmisor de órdenes y deseos de los nobles. En esta etapa la publicidad o los textos con relación persuasiva comercial todavía no mostraban expresividad en el discurso, eran formulados de forma descriptiva. Sin embargo, en el Renacimiento la aparición y desarrollo de la imprenta de Gutenberg en 1438, da paso a la historia reciente de la publicidad (Vázquez, 2015, pp.30-31 citando a Santos-Torroella, 1949, p.5).

Con la Revolución Industrial, la llegada del capitalismo y la nueva burguesía con gran afán de demanda de nuevos productos; los fabricantes descubren la importancia de diferenciarse y presentar al público sus

productos para dominar el canal de distribución, y con ello se siembra el germen de la publicidad como la conocemos ahora. Los acontecimientos dados durante el siglo XX crean un resurgir para la retórica, esta vez mucho más enfocado a la política y la economía. La restauración de las democracias, tras la II GM y la implantación de la sociedad de consumo, desempolvó los antiguos manuales de retórica (Curto et ál., 2008).

Con el desarrollo de la fotografía la escasa publicidad de carácter literario y básicamente descriptiva da paso a la incorporación en la disciplina del componente artístico (inspirada en el dadaísmo y los fotomontajes de Man Ray y Picabia). Nuevas fórmulas que aportan grandes resultados (Vázquez, 2015). En 1835 nacen las primeras vallas publicitarias en EE. UU., y esto da comienzo a una nueva carrera intensiva por captar la atención de las masas. Comienza la profesionalización del sector, creando las primeras agencias publicitarias. La carrera parece no tener fin. El desarrollo tecnológico (TV, cine, radio y la era digital) separó, aún más, los objetivos del arte y la publicidad. El arte de convencer consumidores de Bassat (1993), cada vez tiene más claro su objetivo final: persuadir.

La profesionalización del sector llega acompañada del estudio científico de la creatividad y en consecuencia del proceso creativo (FIGURA 1). Un fenómeno que al no ser observable físicamente, ha tenido que superar barreras iniciales[42] para su definición, alcanzando finalmente cierto consenso en su concepción, al ser entendido como una sucesión de pensamientos, donde se halla la idea creativa, a través del cual el ser humano es capaz de crear algo novedoso (Osorio, 2020), una "forma adaptativa a las necesidades de comunicación compleja, un paso evolutivo para alcanzar buenos niveles de eficacia y rentabilidad en la creatividad publicitaria" (Curto et ál., 2008, p.55).

[42] Estudios como el realizado por Mihaly Csikszentmihalyi titulado *Creatividad* (1998), en el que realiza un análisis del proceso creativo basándose en diferentes perfiles de la sociedad, o el de Graham Wallas en *The Art of Thought* (1926) han tratado de definir las etapas del proceso creativo, llegando a poner en debate la posibilidad de que el proceso creativo sea una unidad compacta y sin fases diferenciadas (Baños, 1999).

FIGURA 1. *Esquema del proceso de conceptualización*

Fuente: Adaptación del esquema propuesto por Curto et ál., (2008, p.59)

La compleja explicación del proceso de conceptualización, su difícil concreción y su indiferente ubicación dentro del proceso creativo publicitario, convierte a esta parte del proceso de creación del discurso en *"el eslabón perdido"* (Curto et ál., 2008, p.55). Un proceso que parte de la diferencia en el significado de los términos idea y concepto establecida por Casares (1982) siendo la idea la representación mental de una cosa abstracta o universal, y el concepto la idea que concibe el entendimiento o la expresión del pensamiento por medio de la palabra. Un eslabón que, en esencia, consiste en la realización de un ejercicio de transposición de una idea del plano abstracto al funcional pasando por una fase intermedia llamada concepto.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El proceso de elaboración del discurso publicitario o proceso creativo publicitario cuenta con las tres primeras fases encargadas de la realización del discurso: la Inventio, para la publicidad, es un paso esencial. La recepción, o no, del *brief*, abre una fase de búsqueda de información sobre la marca, producto, público o cualquier entorno o territorio que nuestro emisor ocupe y es primordial para poder realizar el discurso.

Con la Dispositio de la retórica llega al momento de estructurar y ordenar la información disponible. Fase que, junto a la Inventio, en el proceso creativo publicitario se aborda de forma conjunta, incorporando la

selección de la información, jerarquización de las ideas, división de partes, distribución del contenido entre las mismas y ordenación del discurso.

La última fase de construcción del discurso sería, la Elocutio. En este punto se destacan los recursos de la composición de este. En este momento, cómo diría Lausberg "se suministra ropaje lingüístico a las ideas" (1983, p.455), controlando la corrección y destacando en su discurso la claridad, el decoro y el ornato, apoyados en los recursos lingüísticos. Una fase que cobra especial importancia en el discurso publicitario por ser la parte centrada en la composición del texto. Y que de forma más concreta puede reconocerse incluso en el eslogan, pues como indican Curto et ál., "un eslogan es como un verso, porque es conciso y porque pone en juego unos mecanismos expresivos que apenas se utilizan en la lengua común" (2008, p.142).

Memoria y Pronunciatio son las fases encargadas de cerrar el proceso. La Memoria es aquella en la que el orador, utilizando reglas mnemotécnicas, hace recordar el discurso al emisor y la Pronunciatio, hace referencia la puesta en escena y habilidades del orador. Dos fases de las que Sánchez-Corral (1991) extrae similitudes con las fases de la producción, el rodaje, los ensayos, refiriéndose al proceso previo a la realización de un anuncio.

Colocar en paralelo ambos procesos analizados - fases de la retórica y conceptualización (TABLA 2) - para valorar cómo se revela la maduración de un pensamiento que viaja de lo abstracto a lo concreto, permite observar que la retórica se comporta, como describe Lausberg, como "un sistema de reglas extraídas de la experiencia, pero pensadas después lógicamente" (1983, p.3).

TABLA 2. *Puesta en paralelo y comparativa de procesos.*

FASES DE LA RETÓRICA	PROCESO DE CONCEPTUALIZACIÓN
INVENTIO: Búsqueda de ideas	IDEA ABSTRACTA De fondo, universal
DISPOSITIO: Ordenamos y priorizamos esas ideas (vemos qué es más importante)	
ELOCUTIO: Proporcionamos ropaje lingüístico a las ideas, buscamos cómo contarlo.	CONCEPTO Expresión del pensamiento
MEMORIA: Tratamos de anclar el recuerdo del mensaje.	IDEA CONCRETA Ejecución definitiva, Funcional
PRONUNCIATIO: Llega la puesta en escena, cómo presentamos el mensaje.	

Fuente: elaboración propia basada en la definición de concepto de Curto et ál., (2008) y las fases básicas de la retórica propuestas por Aristóteles (1990, Rh. 1355b).

- Las primeras dos fases de la retórica (Inventio y Dispositio) muestran una estrecha relación con la primera fase del proceso de conceptualización. Una fase de investigación y análisis que dará paso a las primeras ideas (abstractas) sobre las que se seguirá trabajando en las siguientes fases. Al aparecer un problema, el redactor publicitario debe buscar ideas, razones en las que pueda anclarse el eje central de la campaña, así como jerarquizarlas atendiendo a diversos factores (público objetivo, objetivos de comunicación, emisor…) para selección el punto de partida más interesante.

- La tercera fase de la retórica (Elocutio) tiene como objetivo proporcionar el ropaje lingüístico a esas ideas iniciales que se han obtenido en las fases previas. Un paso intermedio en el avance hacia la concreción en el desarrollo del concepto, es decir, un avance hacia la materialización de la idea.

- Una idea que en su ejecución definitiva y funcional ha de buscar la memorabilidad y la puesta en escena adecuada (Memoria y Pronunciatio), procurando el desarrollo de una o más campañas basadas en el concepto elegido situándonos frente a la elección de la propuesta definitiva de campaña publicitaria. Cabe matizar en este punto que el término desarrollo implica materialización.

4.1. Aplicación práctica

La puesta en paralelo de los procesos (TABLA 2) siguiendo la propuesta planteada, permite su utilización como herramienta tanto para la sistematización en el desarrollo de proyectos, como para el análisis de casos concretos.

Aplicando el método deductivo (TABLA 3), su empleo se ciñe a completar la información correspondiente a las implicaciones de las fases de cada disciplina sin perder de vista la necesidad de concreción del pensamiento y su función persuasiva.

Para mostrar su aplicación se toma como ejemplo la campaña desarrollada por Esferic Better Things S.L.[43] En este ejercicio se parte del planteamiento del problema que de la lectura del brief o contacto con el cliente se ha derivado.

- Cliente: Administración pública local.
- Objetivo: Concienciar a la ciudadanía para el cuidado del mobiliario urbano.
- Problema: La administración se enfrenta a un dispendio importante en la rehabilitación de farolas debido al orín de los canes.

TABLA 3. *Aplicación del procesos de forma deductiva*

FASES DE LA RETÓRICA	PROCESO DE CONCEPTUALIZACIÓN	CAMPAÑA DE CONCIENCIACIÓN PARA AYTO.
INVENTIO Búsqueda de ideas	IDEA ABSTRACTA De fondo, universal	Se centra el foco en el origen del problema. Se asume con normalidad este hecho. Para su justificación se utilizan expresiones como “en algún sitio deberán hacer sus necesidades”, “no hace daño a nadie”…
DISPOSITIO Orden y jerarquía de las ideas		
ELOCUTIO Ropaje lingüístico	CONCEPTO Expresión del pensamiento	Se procura la personificación del objeto para lograr responder: ¿Y si las farolas hablasen?
MEMORIA Anclar el recuerdo del mensaje	IDEA CONCRETA Ejecución definitiva, Funcional	Banderolas incorporadas en las farolas rezando el “El pipi me destruye”
PRONUNCIATIO Puesta en escena		

Fuente: Pérez Girón (2023) a partir del trabajo desarrollado en Esferic Better Things S.L (2021)

[43] Esferic Better Things S.L. es una agencia de comunicación valenciana especializada en campañas de concienciación y educación medioambiental.

Siguiendo un planteamiento inductivo (TABLA 4) y partiendo de la observación, permite su utilización metodológica para el análisis de caso augurando el proceso seguido para el desarrollo de piezas de éxito, trabajando el razonamiento y la experimentación.

- Caso: Absolut Vodka
- Particularidad: Packaging diferenciador. Inspirado en una "botella de jarabe medicinal transparente, con cuello corto, hombro redondo, sin etiqueta opaca y mostrando la transparencia del líquido de su interior" (Iglesias y Martín Requero, 2015, p.22).
- Objetivo: Aproximar el proceso de conceptualización de la marca Absolut.

TABLA 4. Aplicación del procesos de forma inductiva

FASES DE LA RETÓRICA	PROCESO DE CONCEPTUALIZACIÓN	CASO ABSOLUT
INVENTIO Búsqueda de ideas	IDEA ABSTRACTA De fondo, universal	En las gráficas que han convertido en icónica la publicidad de la marca, la protagonista es siempre la botella Idea simple: botella + copy
DISPOSITIO Orden y jerarquía de las ideas		
ELOCUTIO Ropaje lingüístico	CONCEPTO Expresión del pensamiento	Esto se expresa a través de figuras retóricas visuales
MEMORIA Anclar el recuerdo del mensaje	IDEA CONCRETA Ejecución definitiva, Funcional	Gráficas estructuradas en las que la botella se personifica, sirve a la ironía, es protagonista de intertextualidades…
PRONUNCIATIO Puesta en escena		

Fuente: Pérez Girón (2023)

5. CONCLUSIONES

Del mismo modo que la retórica, el proceso de conceptualización persigue la concreción en una idea funcional que persuada al receptor. Una idea funcional que en publicidad puede reducirse al producto comunicativo en sí mismo, es decir, un documento de identidad corporativa, el diseño de una identidad visual o la propuesta de campaña y su materialización, puesto que con ellos se alcanza la máxima concreción y funcionalidad de esas ideas abstractas que servían de punto de partida. Y

que resultan del concepto, como fase intermedia, que en muchas ocasiones encuentra su razón de ser en lo que Aristóteles (*Ret*. 1.ª, Ed. Bernabé 1990), en el Libro 1 de la obra *Retórica*, determinaba como medios suasorios o pruebas técnicas, como, por ejemplo los entimemas o figuras de la deducción retórica, los paradigmas o figuras de inducción retórica, e incluso los tópicos, distinguiendo entre caudal de conocimientos humanos generales (lugares comunes) y el conjunto de conocimientos de una determinada ciencia o doctrina (lugares específicos).

La realidad de la publicidad actual muestra una creatividad fascinante que seduce a los públicos, como apuntan Romero y Betés (2005). Y en este afán de seducción, el apoyo vital de la publicidad moderna se halla en códigos extra verbales que, cada vez más, utilizan imágenes impactantes y efectos sonoros envolventes de la mano de las nuevas tecnologías. Pero por mucha evolución tecnológica que vivamos, la técnica de persuasión y sugestión por antonomasia, la retórica, tiene más de 2.500 años y sigue siendo aplicable a las circunstancias de hoy.

Pese a que la disciplina desarrollada por Aristóteles tuvo una evolución variada con el paso de los siglos, cuando Perelman (1997) reconstruyó los cimientos de la retórica clásica, se revelaba la coincidencia de objetivo de la disciplina clásica con la publicidad: influir de modo eficaz a los públicos. Un objetivo, que del mismo modo que la definición propuesta por Bassat (1993) al sintetizar el término como "el arte de convencer a consumidores" (ed. 3, 2001, p.33) refuerza la idea de hermandad de ambas disciplinas pese al tiempo que las separa.

Además, en ambos casos nos encontramos frente una sucesión de pasos para lograr los resultados deseados. Los griegos, entendían la retórica como una técnica y el resultado de un proceso. Y actualmente, se concibe como una técnica global de organización de discursos que sirve para generar ideas, seleccionarlas, jerarquizarlas, ordenarlas y, adecuadamente, exponerlas. Una estructura que la retórica aristotélica ya organizó en fases para la correcta realización de un discurso, del mismo modo que Curto et ál., (2008) proponen para el desarrollo del proceso creativo o de conceptualización. Una aclaración que, en el marco de la asignatura que nos ocupa, favorece el desarrollo de competencias y habilidades.

Teniendo en cuenta que la retórica construye un discurso para lograr un objetivo, sirviéndose de palabras persuasivas y eficaces, resulta obvio y evidente que la publicidad es pura retórica, pues del mismo modo que las fases de la retórica persiguen la generación de discursos persuasivos, se observa cómo el proceso de conceptualización, en el marco de la disciplina creativa, se sostiene en el objetivo de ejecutar de forma funcional ideas de fondo y/o universales a través de campañas publicitarias eficaces, que obtengan el reconocimiento del público y lo lleven a la acción.

El dominio del lenguaje se convierte en un elemento clave en el proceso publicitario porque en el proceso creativo, más allá del impacto visual y la creatividad, prevalece la ideación, el mensaje, su contenido y forma, permitiendo considerar la escritura publicitaria como guía del proceso creativo y el dominio de la retórica fundamental en el proceso de conceptualización.

Finalmente, cabe señalar como limitación que, la edad de las fechas de las fuentes consultadas nos remonta a la consulta de obras elaboradas hace numerosas décadas, pero la búsqueda de la síntesis del recorrido histórico y la naturaleza de una de las disciplinas abordadas, obliga a ello. No obstante, la intención final de este trabajo siempre ha sido la de realizar un ejercicio pedagógico sobre las aportaciones que la retórica tiene en el desarrollo de la actividad publicitaria, por lo que los resultados de este análisis no deben sorprender al lector, sino clarificar la incidencia de la disciplina clásica en el logro conceptos dúctiles.

6. REFERENCIAS

Aristóteles (1990). (*Ret*). *Retórica. Clásicos de Grecia y Roma*. 1ª., Edición Alberto Bernabé. Alianza Editorial.

Baños, M. (1999). *Métodos heurísticos y creación publicitaria.* [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Docta Complutense. https://hdl.handle.net/20.500.14352/54930

Bassat, L. (1993). *El libro rojo de la publicidad*. *Ideas que mueven montañas*. Debolsillo, ed.3 (2015).

Casares, J. (1982). *Diccionario ideológico de la lengua española*. Gustavo Gili.

Curto, V. Rey, J. Sabaté, J. (2008). *Redacción publicitaria*. Editorial UOC.

García, F. (2005). Una aproximación a la historia de la retórica. *Revista ICONO 14. Revista Científica De Comunicación Y Tecnologías*, 5, vol. *3*, pp.1-28. https://doi.org/10.7195/ri14.v3i1.426

Hernández Guerrero, J., y García Tejera, M. (s.f.). *Aristóteles. Retórica y Poética.* Biblioteca virtual Miguel de Cervantes. Consultado el 1 de enero de 2023. https://www.cervantesvirtual.com/aristoteles_retorica_poetica

Hernández Guerrero, J., y García Tejera, M. (1994). *Historia breve de la Retórica*. Síntesis.

Iglesias Huertas C., y Martín Requero, M. I. (2005). *Análisis, evolución y clasificación de la marca Absolut Vodka: de la tendencia iconográfica a la implicación social*. [Trabajo Final de Grado, Universidad de Valladolid] http://uvadoc.uva.es/handle/10324/13121

Kennedy, G. (1963). *The Art of Persuasion in Greece.* Princeton University Press.

Kotler, P. y Armstrong, G. (2014). *Fundamentos de Marketing*, ed.14. Pearson Educación.

Lausberg, H. (1983). *Manual de Retórica literaria. Fundamentos de una ciencia de la literatura*. Biblioteca románica Hispánica. Versión española de José Pérez Riesco. Gredos, 1994, 3 vols.

López Eire, A. (2002*). Poéticas y Retóricas griegas*. Síntesis.

López J. A. (1988). *Historia de la literatura griega*. (Vol. 20003). Cátedra.

López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI, Revista de Educación*, *4*, 167-179. http://hdl.handle.net/10272/1912

Martínez Carazo, P. C., (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, (20), 165-193. https://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf

Nohlen, D. y Zovatto G., D. (2002). I*nstituciones Políticas en su contexto: Las virtudes del método comparativo.* Rubinzal-Culzoni Editores.

O´Guinn, T., Allen, C. y Semenik, R. (1998). *Publicidad*. International Thomson Editores.

Osorio, O. (2020). *Definición, importancia y fases del proceso creativo.* Tinnyrockets. Consultado el 1 de enero de 2023. https://www.tinyrockets.app/proceso-creativo

Perelman, C. (1997). *El imperio retórico*. *Retórica y argumentación.* Norma, 1997. p. 214.

Perelman, C. y Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la Argumentación. La Nueva Retórica*. Gredos.

Pérez-Girón, M. (2023, 21 de marzo). *Conceptualización y retórica* [ponencia] Curso 22/23 en el marco de la Asignatura PU0921- Redacción Publicitaria. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Universitat Jaume I. Castellón, España

Plantin, C. (2001). *La Argumentación*. 2 ed. p.159. Ariel practicum. http://blogfilosofia.ucv.es_2015/03/Plantin_La_argumentacion.pdf

Rey, J. (1996). *Palabras para vender, palabras para soñar. Introducción a la redacción publicitaria*. Paidós.

Ricoeur, P. (1977). *La sémantique de l'action*. Éditions du Centre national de la recherche scientifique. https://fondsricoeur.fr/discours-semantique-action.pdf

Romero, M. V. y Betés, K. (2005). *Lenguaje publicitario: la seducción permanente*. Editorial Ariel.

Russell, J.T., Lane, R.W., King, K.W. (2005). *Publicidad.* Prentice Hal. Pearson 16ªed.

Sánchez-Corral, L. (1991). *Retórica y sintaxis de la publicidad. Itinerarios de la persuasión.* Servicios de Publicación de la Universidad de Córdoba.

Torres, N. H. y Velandia, Z.Y. (2008). De la antigua a la nueva retórica. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (11), 119-130. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322227496010

Vázquez, M.D. (2015). *El Arte en la publicidad: Análisis experimental del uso de obras de arte en los anuncios*. [Tesis Doctoral en Empresa, Universidad de Barcelona]. Repositorio TDX. http://hdl.handle.net/2445/101180

LA MEJORA DE LAS COMPETENCIAS PARA EL ANÁLISIS DE DATOS Y COMUNICACIÓN ESCRITA DE ESTUDIANTES DE TURISMO Y COMERCIO

CLARA MARTÍN DUQUE
Universidad Complutense de Madrid

LOURDES SUSAETA ERBURU
Universidad Complutense de Madrid

YOLANDA ROMERO PADILLA
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

La integración de la universidad española en el Espacio Europeo de Educación Superior ha conllevado una serie de transformaciones en cuanto a la metodología docente, el diseño de los programas formativos y el papel que debe desempeñar el alumno en las aulas (Ruiz-Gallardo y Castaño, 2008). La adaptación a dichos cambios ha sido progresiva pero todavía no se ha completado por lo que todavía siguen existiendo ciertas carencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje que es necesario identificar para poder subsanarlas.

Teniendo en cuenta esta coyuntura, hace tres años comenzamos a realizar una serie de proyectos de innovación docente motivados por la detección de una serie de carencias competenciales que se detectaron entre los alumnos de la Facultad de Comercio y Turismo de la Universidad Complutense de Madrid. Más concretamente, se observó que existían dificultades a la hora de abordar un trabajo de iniciación a la investigación, como el que realizan al final de sus estudios (TFG o TFM), con solvencia (Colás et al., 2016; Criollo y Recio, 2021).

El presente artículo está orientado a explicar la metodología y resultados, obtenidos por el desarrollo de una serie de proyectos de innovación

docente, encaminados a reforzar las competencias relacionadas con la utilización de fuentes de investigación, la capacidad de análisis de datos y los principios para realizar un trabajo de investigación de los estudiantes de la Facultad de Comercio y Turismo de la Universidad Complutense.

A lo largo de este capítulo enunciaremos los objetivos tanto generales como específicos del estudio propuesto, posteriormente expondremos las cuestiones teóricas más relevantes acerca de los componentes esenciales a la hora de diseñar un programa formativo orientado a la adquisición de competencias en materia investigadora. Ulteriormente, exponemos las diferentes fases y herramientas metodológicas utilizadas en el proyecto, para por último presentar los principales resultados, discusión y conclusiones de la investigación.

La principal aportación de este estudio reside no sólo en los principales resultados sino en la metodología llevada a cabo para diseñar e impartir los cursos formativos de una forma exitosa a lo largo de los últimos tres años.

2. OBJETIVOS

Se plantea como objetivo general de esta propuesta: mejorar las competencias para abordar un proyecto de iniciación a la investigación con solvencia.

Este objetivo general se pretende alcanzar, a través de los siguientes objetivos específicos:

- Poner en práctica una metodología docente que motive a los alumnos a adquirir las competencias que les introducen en la investigación.
- Diseñar un programa formativo para fortalecer las competencias tecnológicas propias del proceso investigador básico.
- Reforzar las competencias ligadas al análisis de datos.
- Asentar las competencias básicas para presentar una propuesta de investigación.

3. LA RELEVANCIA DE LAS COMPETENCIAS DE ANÁLISIS DE DATOS Y COMUNICACIÓN PARA EL ABORDAJE DE UN PROYECTO DE INICACIÓN A LA INVESTIGACIÓN

El Trabajo Final de Grado (TFG) representa para los estudiantes su primer contacto con el mundo de la investigación (Criollo y Recio, 2021) en el que deben demostrar que han adquirido las competencias ligadas al grado que han estudiado (Parra et al., 2018).

Sin embargo, son varios los estudios que han identificado carencias en la formación investigadora de los alumnos de diferentes grados (Colás et al., 2016). Entre las causas más comunes que generan esta problemática, se encuentra la falta de una formación investigadora específica. Esta falta de formación choca frontalmente con las exigencias de los nuevos planes de estudio donde los alumnos tienen que desarrollar al final de sus años de carrera el TFG.

Colás et al. (2016) en su estudio sobre necesidades formativas en investigación dirigido a alumnos de grado, identifican qué cuestiones consideran más importantes a la hora de afrontar el TFG. En este sentido, afirman que el programa formativo debería fundamentarse en dos componentes: uno de tipo instrumental y otro de tipo intelectual. Dentro de los componentes intelectuales, destacan como los más relevantes los relacionados con el planteamiento de una estructura general del trabajo, la proyección de la investigación y la relación entre la teoría y la práctica. Mientras que, el componente intelectual, abarcaría aquellas habilidades relacionadas con la capacidad de plantear un título atractivo, un índice sistematizado, saber citar, plantear conclusiones y saber interpretar los datos.

Por otro lado, Criollo y Recio (2021), a través de un enfoque basado en las competencias, identifican las carencias competenciales que suele encontrar el alumnado a la hora de enfrentarse a su TFG. En su investigación detectan que se deben reforzar fundamentalmente las competencias tecnológicas, competencias metodológicas y competencias ligadas a la formación y actitud investigadora.

Las competencias tecnológicas ligadas al proceso investigador comprenden tanto la búsqueda de fuentes de información en bases de datos como la utilización de programas informáticos para la edición de datos, tanto cualitativos como cuantitativos.

Por otro lado, las competencias metodológicas se refieren a todos aquellos recursos necesarios para plantear las problemáticas y objetivos de un proyecto de investigación.

Finalmente, las competencias ligadas a la actitud investigadora están relacionadas con el papel pasivo que adoptan algunos estudiantes ante la falta de interés por esta cuestión.

4. METODOLOGÍA

El proyecto se ha desarrollado en 3 fases a lo largo de las cuales se han implementado metodologías de diversa naturaleza.

En una primera fase, coincidiendo con la fase de preparación y diseño de los talleres asociados al proyecto, se han evaluado los datos de las ediciones anteriores (2020-21 y 2021-22) para determinar los posibles cambios en los procedimientos de difusión y contenidos relativos a los cursos.

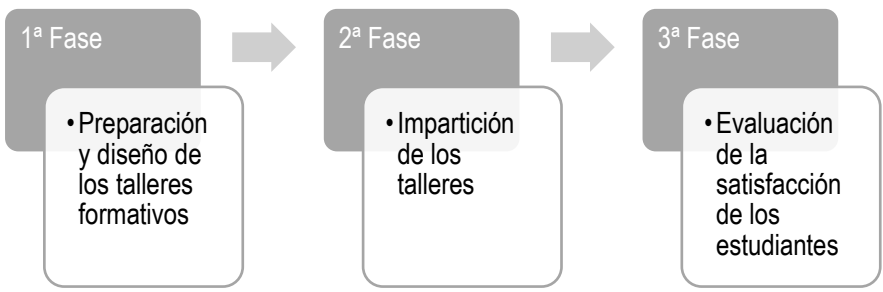
De forma complementaria, se realizó una reunión con el grupo de personas que integraban el proyecto, formado por Personal Docente Investigador, Personal de Administración y Servicios de la Facultad de Comercio y Turismo, así como alumni y estudiantes.

En una segunda fase, más concretamente durante la fase de impartición de los talleres, se han implementado las mejoras determinadas en la fase anterior, haciendo hincapié en la metodología docente más adecuada para adaptarse a los cambios acontecidos en el proceso enseñanza/aprendizaje. Más concretamente, los cursos se han impartido siguiendo la metodología de "learning by doing" (Schank, 2002) que prioriza el aprendizaje práctico frente al teórico.

Por último, en la fase final se ha implementado un análisis exploratorio de tipo cuantitativo, basado en la realización de un cuestionario donde

se evalúa la satisfacción de los estudiantes con los talleres y las metodologías docentes aplicadas. Más concretamente, se han planteado seis ítems de valoración de los cursos que los estudiantes deben evaluar en una escala del 1 al 5 donde 1 es "muy insatisfecho" y 5 "muy satisfecho". Estos ítems abarcan la valoración de contenidos, profundidad de los temas tratados, duración de los cursos, la claridad de la exposición de contenidos, la utilidad de los cursos para la formación y la satisfacción global. Además, se han añadido dos preguntas abiertas para que los estudiantes puedan añadir sus comentarios en cuanto a las mejoras que se pueden añadir a los cursos y los aspectos que más han apreciado de dichos cursos.

FIGURA 1. *Fases de implementación del proyecto*



Fuente: Elaboración propia

4.1. Perfil de la muestra

La muestra de las encuestas de satisfacción está formada por un total e 64 alumnos, de los cuales 85,9% son de género femenino frente a un 14,1% de estudiantes de género masculino. En cuanto al nivel de estudio la gran mayoría son estudiantes de grado: 46,9% de Grado en Comercio, 31,3% de Grado en Turismo y 20,3% de Doble Grado en Turismo y Comercio. Asimismo, participó un solo estudiante de máster, probablemente por el horario en el que se realizaron estos talleres ya que al ser por las tardes les resultaba algo complejo asistir.

***TABLA 1**. Perfil de la muestra*

Perfil de la muestra			
		Frecuencia	Porcentaje
Género	Femenino	55	85,9%
	Masculino	9	14,1%
Nivel de estudios	Grado	62	96,9%
	Máster	2	3,1%
Titulación	Grado en Comercio	30	46,9%
	Grado en Turismo	20	31,3%
	Doble Grado en Turismo y Comercio	13	20,3%
	Dirección y gestión de empresas hotelera	1	1,6%

N=64

Fuente: elaboración propia

5. RESULTADOS

En la primera fase de la investigación, planteada en el apartado precedente, se detectaron una serie de mejoras basadas en las experiencias de los proyectos anteriores. Más concretamente, se detectó la necesidad de realizar un esfuerzo mayor en la difusión y evaluación de los cursos. De este modo para esta edición se solicitó el soporte del Vicedecanato de Estudiantes, la delegada de comunicación y los coordinadores de los grados y masters de la facultad para una mejor difusión de los talleres tanto por e-mail como por redes sociales.

El contenido de estos talleres se orientó a la adquisición de las competencias y resultados de aprendizaje de nivel MECES 2 contenidas en el Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior. Más concretamente se ha hecho hincapié en las siguientes competencias de nivel MECES 2:

> CB3. Que los estudiantes adquieran la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.

> CB4. Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.

Dichas competencias se vinculan a los siguientes resultados de aprendizaje:

> 2. c) tener la capacidad de recopilar e interpretar datos e informaciones sobre las que fundamentar sus conclusiones incluyendo, cuando sea preciso y pertinente, la reflexión sobre asuntos de índole social, científica o ética en el ámbito de su campo de estudio;
>
> 2. e) saber comunicar a todo tipo de audiencias (especializadas o no) de manera clara y precisa, conocimientos, metodologías, ideas, problemas y soluciones en el ámbito de su campo de estudio.

Además, teniendo en cuenta que en esta ocasión no contábamos con presupuesto para realizar estos talleres se decidió que, finalmente, se impartirían un total de cinco talleres:

- Herramientas para el manejo de Word y Power Point.
- Bases y fuentes de datos para la investigación.
- Herramientas para el manejo de Excel.
- Citación y fuentes bibliográficas.
- Iniciación al trabajo de investigación.

La duración de estos se ajustó a una hora y media a través de una modalidad de impartición mixta (online y presencial) para poder ajustarse a las necesidades todo el alumnado. En cuanto a la metodología de impartición de estos, decidimos seguir una línea continuista respecto a los proyectos anteriores y se aplicó la metodología "learning by doing" que había tenido muy buenos resultados en ediciones anteriores por su naturaleza de carácter práctico y su dinamismo.

En una segunda fase, se impartieron los talleres a lo largo del mes de noviembre sin ninguna incidencia destacable y con éxito de asistencia, tal y como se puede ver en la siguiente tabla.

***TABLA 2**. Asistentes a los talleres y fechas de celebración.*

Fecha de celebración	Modalidad	Taller	Asistentes
7 de noviembre de 2023	Presencial	Bases y fuentes de datos para la investigación	31
10 de noviembre de 2023	Online	Herramientas avanzadas 468or-dord y Power point	35
14 de noviembre de 2023	Presencial	Aprende a citar conforme a la norma APA 7ª ED	21
16 de noviembre de 2023	Online	Excel y su aplicación al análisis y presentación de datos	33
23 de noviembre de 2023	Presencial	Iniciación al trabajo de investiga-ción	5
TOTAL			125

Fuente: elaboración propia

Por último, en cuanto a la calidad y nivel de satisfacción con los talleres, los resultados obtenidos en las encuestas son en general muy positivos positivos, pues de forma global han sido evaluados con una media de 4,21, dt.0,813. No obstante, conviene ver los diferentes ítems más en detalle para detectar las debilidades y fortalezas de estos talleres.

De los ítems propuestos en la encuesta de satisfacción el que ha obtenido unos resultados menos satisfactorios al sido el relativo a la "profundidad de los contenidos (3,97, dt.0,992). Más concretamente, han sido los talleres de "Herramientas para el manejo de Word y Power Point" (3,94, dt.0,899) y de "Herramientas para el manejo de Excel" (3,74, dt 1,195) los que han obtenido unas puntuaciones más bajas. Estas valoraciones pueden estar relacionadas con los comentarios cualitativos que los estudiantes indicaron como cuestiones de mejora, en las que expresan que les hubiera gustado que los cursos fueran algo más largos.

En cuanto a los ítems mejor valorados de forma global, destacan los referidos a "la claridad de los contenidos" (4,30, dt.0,830) y "la utilidad de los cursos" (4,25, dt.0,992). De forma más específica el curso que han evaluado que consideran que tiene los contenidos más claros (4,88, dt.0,354) y que tiene mayor utilidad (4,63, dt.0,518) ha sido el curso "Bases y fuentes de datos para la investigación".

***TABLA 3**. Principales resultados de las encuestas de satisfacción*

Talleres		Contenidos frente a expectativas	Profundidad de los contenidos	Duración adecuada	Contenidos claros	Utilidad del curso	Nivel de satisfacción
Herramientas para el manejo de Word y Power Point		4,06	3,94	4,06	3,88	4,18	4,24
	DT	0,966	0,899	0,966	0,993	1,074	0,831
	Máx	5	5	5	5	5	5
N=17	Min	2	3	2	2	2	3
Bases y fuentes de datos para la investigación		4,25	4,25	4,50	4,88	4,63	4,14
	DT	0,707	0,707	0,535	0,354	0,518	0,690
	Máx	5	5	5	5	5	5
N=8	Min	3	3	4	4	4	3
Herramientas para el manejo de Excel		3,84	3,74	4,16	4,53	4,21	4,16
	DT	1,119	1,195	0,958	0,697	1,084	0,898
	Máx	5	5	5	5	5	5
N=19	Min	1	1	2	3	1	2
Citación y fuentes bibliográficas		4,14	4,14	4,43	4,29	4,21	4,29
	DT	0,864	1,099	0,646	0,825	1,122	0,914
	Máx	5	5	5	5	5	5
N=14	Min	2	2	3	3	2	2
Iniciación al trabajo de investigación		4,33	4,00	3,83	4,00	4,17	4,20
	DT	0,516	0,632	0,753	0,632	0,753	0,447
	Máx	5	5	5	5	5	5
N=6	Min	4	3	3	3	3	4
Global		4,06	3,97	4,20	4,30	4,25	4,21
	DT	0,924	0,992	0,839	0,830	0,992	0,813
	Máx	5	5	5	5	5	5
N=64	Min	1	1	2	2	1	2

N=64

Fuente: elaboración propia

De forma adicional los alumnos expresaron sus opiniones de forma cualitativa indicando sugerencias de mejora y principales fortalezas.

En cuanto a las sugerencias de mejora, la mayoría de los comentarios aludían a la duración de los talleres pues algunos, al parecer del alumnado, fue demasiado breve: "estaría bien aumentar el tiempo de duración del taller"; "me gustaría que se hubiera alargado un poco el tiempo para poder ver más ejemplos y cubrir alguna cosa más"; "en mi opinión, creo que hubiera sido mejor, que los cursos hubieran durado más tiempo".

Mientras que los aspectos más valorados de los cursos estaban orientados a destacar la calidad de los contenidos de los cursos y la metodología de impartición: "me ha gustado aprender cómo citar y que nos dieran las pautas para hacerlo"; "las partes más interactivas"; "todo el contenido ha sido útil ya que desconocía la norma APA"; "he descubierto también más fuentes de recursos de donde puedo obtener información para el TFG"; "los contenidos que más útiles he encontrado han sido el taller de Excel y el taller de investigación y el taller de Citación y fuentes bibliográficas"; "información útil que a lo mejor uno no consigue llegar a ellos, por lo que aportación por un experto se aprecia".

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El procedimiento antes descrito, nos ha permitido diseñar e impartir una serie de cinco cursos formativos orientados a cubrir el déficit formativo de los estudiantes en cuanto a una serie de competencias.

El programa formativo diseñado para este proyecto se ha fundamentado en los componentes tanto instrumentales como intelectuales que Colas et al. (2016) señalaban en su estudio.

Más concretamente se han reforzado las debilidades en competencias ligadas al proceso investigador, señaladas por Criollo y Recio (2021). En esta línea, las competencias tecnológicas se han cubierto con los cursos "Bases y fuentes de datos para la investigación"; "Citación y fuentes bibliográficas"; "Herramientas avanzadas de Word y Power point" y "Excel y su aplicación al análisis y presentación de datos". Mientras que las competencias metodológicas se han adquirido con el curso "Iniciación al trabajo de investigación" y las competencias ligadas a la actitud investigadora estaban presentes en todos los cursos por la aplicación de la metodología "learning by doing".

Integrar de forma transversal las competencias señaladas en los currículos educativos, potencia una formación integral del estudiantado que le permite estar mejor preparado para afrontar los retos con los que se encuentre, no sólo en su Trabajo Fin de Grado sino también en su vida profesional.

A continuación, justificamos el logro de los objetivos específicos:

El primer objetivo propuesto, consistía en poner en práctica una metodología docente que motivase a los alumnos a adquirir competencias en investigación. Se implementaron talleres diseñados bajo una metodología activa e interactiva, donde los estudiantes fueron protagonistas de su propio aprendizaje. Siguiendo el enfoque del constructivismo social de Vygotsky (1978), se incentivó la participación activa de los estudiantes en el proceso de adquisición de habilidades investigativas, lo cual resultó en un aumento de su motivación y compromiso con el aprendizaje (Vygotsky, 1978).

En cuanto al segundo objetivo, que se centraba en el diseño de un programa formativo para fortalecer las competencias tecnológicas relacionadas con el proceso investigador básico, se llevaron a cabo talleres de "Herramientas avanzadas de Word y PowerPoint" y "Excel y su aplicación al análisis y presentación de datos". Estas herramientas tecnológicas son esenciales en la investigación académica y profesional, y su dominio permitió a los estudiantes mejorar la organización, presentación y análisis de datos en sus TFG, cumpliendo con la relevancia de la inclusión tecnológica en el currículo que Knezek y Christensen (2002) destacan.

El tercer objetivo del proyecto se proponía reforzar las competencias vinculadas al análisis de datos, se alcanzó a través de la formación proporcionada en el taller de "Excel y su aplicación al análisis y presentación de datos". Este taller dotó a los estudiantes de las habilidades necesarias para recopilar, interpretar y representar datos de manera efectiva, mejorando la calidad de las conclusiones extraídas de los datos y fortaleciendo la fundamentación y robustez de las investigaciones realizadas (Field, 2018).

Finalmente, el proyecto tenía como objetivo asentar las competencias básicas para presentar una propuesta de investigación. Con este fin, el

taller de "Iniciación al trabajo de investigación" se enfocó en proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias para formular preguntas de investigación adecuadas, establecer objetivos claros y desarrollar un marco teórico sólido. De esta manera, los estudiantes estuvieron mejor preparados para presentar una propuesta de investigación coherente y bien estructurada (Creswell, 2014).

La participación activa y colaborativa del personal docente e investigador (PDI), el personal de administración y servicios (PAS), los alumnos y los antiguos alumnos ha sido crucial en el proyecto de innovación docente. De acuerdo con Könings et al. (2014), el enfoque co-creativo en la innovación docente puede proporcionar beneficios significativos, incluyendo el fortalecimiento del compromiso y la motivación, y la promoción de un aprendizaje más profundo. El PDI, a través de su experiencia y conocimientos especializados, ha contribuido a la creación y mejora de estrategias de enseñanza innovadoras. El PAS, por otro lado, ha facilitado el funcionamiento eficiente del proyecto, proporcionando soporte administrativo y logístico esencial (Jones & Thomas, 2017). Los alumnos, como destinatarios finales de la iniciativa, han aportado su experiencias, necesidad y perspectivas evaluadoras, y su participación ha contribuido a mejorar la relevancia y efectividad de la innovación propuesta (Bovill et al., 2011). Por último, la integración de los antiguos alumnos en el proyecto de innovación docente brindó, además, diversas ventajas, como aportar experiencia práctica y conocimiento del mercado laboral (Fontalvo-Herrera, López-Vargas & Álvarez-Hernández, 2019). Su retroalimentación relevante fue valiosa para evaluar la eficacia de las estrategias pedagógicas implementadas y realizar mejoras sustanciales (Roopnarine & Hart, 2002). Además, su participación en el proyecto motivó e inspiró a los estudiantes actuales al proporcionar ejemplos concretos de éxito profesional (Noya & Herbage, 2005). También se favoreció el networking y brindó oportunidades profesionales a los estudiantes, mejorando así sus perspectivas laborales. Asimismo, esta inclusión fortaleció los lazos entre los exalumnos y la institución, fomentando una comunidad educativa sólida y comprometida. Está participación de antiguos alumnos en la impartición de los talleres ha sido altamente valorada por los participantes debido a la cercanía y practicidad de los

conocimientos transmitidos. Por tanto, la colaboración entre estos cuatro grupos ha sido decisiva en los buenos resultados del proyecto.

Si bien es cierto que los resultados son bastante alentadores, todavía se siguen detectando ciertas barreras para enfrentarse al trabajo de investigación (Parra et al. 2018; Criollo y Recio, 2021), muestra de ello es la baja participación que se ha registrado en el curso con más orientación investigadora.

Asimismo, ha quedado en evidencia que existe una necesidad de que la duración de los cursos se amplíe por lo que se valora la creación de una asignatura de tipo transversal.

Es fundamental seguir impulsando proyectos de innovación que fomenten el crecimiento continuo de estas capacidades en los estudiantes. Solo así podremos preparar a los futuros profesionales de turismo y comercio para enfrentar con éxito los desafíos del mundo académico y laboral actual.

7. REPLICABILIDAD DEL PROYECTO

Este proyecto de innovación docente, diseñado con el objetivo general de mejorar las competencias para abordar un proyecto de iniciación a la investigación con solvencia, muestra un alto potencial de replicabilidad en diferentes contextos académicos. Los objetivos específicos, que incluyen la implementación de una metodología docente que motive a los alumnos, el diseño de un programa formativo para fortalecer competencias tecnológicas y analíticas, y el fomento de las habilidades para presentar propuestas de investigación, son elementos que pueden ser trasladados y adaptados a diversas instituciones y programas de estudio. Además, se ha destacado la importancia del análisis de datos y las habilidades de comunicación en el abordaje de un proyecto de investigación, lo que refuerza la universalidad de estas competencias y, por tanto, la replicabilidad del proyecto. Sin embargo, para garantizar el éxito de la replicabilidad, es crucial identificar y analizar las variables contextuales, tales como las características del estudiantado, la cultura institucional y las necesidades pedagógicas específicas, que puedan influir en la implementación y los resultados del proyecto. A través de la adaptación cuidadosa y considerada de estos factores, la replicabilidad de este proyecto

de innovación docente puede llevar a mejoras significativas en la preparación de los estudiantes para afrontar proyectos de investigación, tales como el Trabajo Final de Grado, en diferentes contextos educativos.

Además, se sugiere considerar la implicación de antiguos alumnos en el diseño y/o implementación del mismo. Esto puede requerir la creación de redes de alumni además de la implementación de mecanismos para mantener su vinculación con la institución, así como la inclusión de su participación en las actividades y evaluaciones del proyecto. Aunque la forma exacta de su participación puede variar en función de las necesidades y contextos específicos, su inclusión puede ser una estrategia valiosa para mejorar la relevancia, la eficacia y la atractividad de proyectos similares de innovación docente en otros entornos.

8. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Nos gustaría agradecer la participación del personal procedente tanto del PDI, PAS como antiguos alumnos de la de la Facultad de Comercio y Turismo de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) por su colaboración en el "Proyecto nº 309: La mejora de técnicas de comunicación, instrumentos para la toma de decisiones y desarrollo del pensamiento crítico como competencias laborales clave para la empleabilidad de los estudiantes de Turismo y Comercio" de la convocatoria de Proyectos de Innovación 2022/2023 de la UCM. Asimismo, nos gustaría reconocer la participación del alumnado de la facultad tanto por la asistencia activa a los cursos como por su participación en las encuestas de satisfacción.

9. REFERENCIAS

Altbach, P. G., & Knight, J. (2007). The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. Journal of Studies in International Education, 11(3-4), 290-305. https://doi.org/10.1177/1028315307303542

Bovill, C., Cook-Sather, A., & Felten, P. (2011). Students as co-creators of teaching approaches, course design, and curricula: implications for academic developers. International Journal for Academic Development, 16(2), 133-145. https://doi.org/10.1080/1360144X.2011.568690

Creswell, J. W. (2014). Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. Sage Publications.

Criollo, M., & Recio, P. (2021). La evaluación de los obstáculos a la investigación por parte de estudiantes universitarios: Construcción de una escala. Acción Psicológica, 17(1). https://doi.org/10.5944/ap.17.1.27787

Field, A. (2018). Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics. Sage Publications.

Knezek, G. U., & Christensen, R. (2002). The importance of technology-based curriculum in the information age. En P. A. Ertmer & J. Quinn (Eds.), The ID CaseBook: Case Studies in Instructional Design (pp. 17-32). Prentice Hall.

Konings, K. D., Seidel, T., & van Merrienboer, J. J. G. (2014). Participatory design of learning environments: integrating perspectives of students, teachers, and designers. Instructional Science, 42(1), 1-9. https://doi.org/10.1007/s11251-013-9305-

Parras, M., Rodríguez, R. A., Almedina, M. I. A., & Abril, C. H. (2018). Los trabajos de fin de grado (TFG) como innovación en el EEES. Una propuesta de tarea colaborativa basada en la tutoría piramidal. Educar, 54(2), 369. https://doi.org/10.5565/rev/educar.829

Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior. Disponible en https://shorturl.at/hwxOR

Ruiz-Gallardo, J., & Castaño, S. (2008). La universidad española ante el reto del EEES. Docencia e investigación: Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo, 33(18), 11. https://url.app/hkt7g

Schank, R. C. (2002), Designing World-Class E-Learning: How IBM, GE, Harvard Business

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press.

PRÁCTICAS DEL MAESTRO IGNORANTE. RANCIÈRE Y LA EDUCACIÓN PARA LA EMANCIPACIÓN

CARLOTA GÓMEZ HERRERA
Universidad de Valencia

1. INTRODUCCIÓN

Quien enseña sin emancipar no solo embrutece, predicaba Joseph Jacotot, sino que también adoctrina. Pasado un siglo y medio desde entonces, el filósofo y esteta francés emérito de la Universidad de París VIII y European Graduate School Jacques Rancière, en un ejercicio característico de la filosofía de la educación, publica en 1987 *El maestro ignorante* a partir de la experiencia de Jacotot. A lo largo de su vida y producción literaria, Rancière reflexiona concienzudamente sobre la naturaleza del proceso de enseñanza y aprendizaje humano y se pregunta: ¿es posible enseñar? ¿qué decide el alumnado en su proceso de aprendizaje? ¿Cuáles son los límites de la palabra transmitida en el aprendizaje? ¿Es la determinación del saber un ejercicio del poder? ¿Son todos los seres humanos capaces de comprender lo que otros hacen y saben? ¿Qué relación hay entre el poder del maestro y el poder de la palabra?

1.1. EL MITO PEDAGÓGICO: LA NECESIDAD DE UN MAESTRO EXPLICADOR

En su obra, Rancière cuestiona los paradigmas tradicionales de la educación al presentar una tesis que extrae el nervio filosófico de la lógica misma de la relación pedagógica, según la cual alguien "ignorante" es capaz de enseñar a otro, desafiando así la noción convencional de que solo aquellos con conocimiento previo (no ignorantes) pueden ser maestros.

Rancière argumenta que ningún ignorante carece por completo de conocimiento, ya que cualquier persona más o menos adquiere con el paso

del tiempo ciertas nociones derivadas de la observación y experimentación. No obstante, para el maestro, este saber es limitado porque el supuesto "ignorante" se limita a progresar en el ejercicio del saber comparando lo que aprende con lo que ya sabe, de manera aleatoria mediante la regla aritmética y democrática de acumular información, para llenar las lagunas en su conocimiento. Lo que le falta, y lo que solo el que se yergue como maestro comprende, es el "saber de la ignorancia". O, dicho con otras palabras, lo que diferencia al denominado "maestro" del "no-maestro" es la comprensión de ese espacio que abre la brecha y separa el saber del desconocimiento. Es, por tanto, imprescindible que la función del maestro se ciña a enseñar a usar de un modo procedimental la inteligencia propia, hacer de la autoinstrucción un recorrido necesario para el pensamiento y la acción. Porque, en última instancia, no hay una diferencia sustancial entre el maestro y discípulo, pues de la misma manera que el maestro no puede dejar de perfeccionarse para explicar mejor, el discípulo no puede dejar de aprender mejor a aprender. La revelación, por tanto, que tuvo Jacotot y que retoma Rancière como apuesta pedagógica es que la lógica del sistema educativo explicador y desigual no, que opera de manera unidireccional, del maestro al discípulo es no solo insuficiente, sino también perjudicial para este último. El perfeccionamiento es un estado al que se tiende, no un estado que se alcanza, y tanto el maestro como el discípulo por su condición humana (exceptuando individuos con diversidad funcional o psico-social aguda) se encuentran en un estado de igualdad de potencia de inteligencias. Siempre en el camino del saber se abren más capas, más pliegues, ante los cuales la explicación no es condición *sine qua non* para que tenga lugar la comprensión, sino más bien el principio del atontamiento explicativo (Rancière, 2003, p. 11).

> Esta incapacidad es la ficción que estructura la concepción explicadora del mundo. El explicador es el que necesita del incapaz y no al revés, es él el que constituye al incapaz como tal. Explicar alguna cosa a alguien, es primero demostrarle que no puede comprenderla por sí mismo. Antes de ser el acto del pedagogo, la explicación es el mito de la pedagogía, la parábola de un mundo dividido en espíritus sabios y espíritus ignorantes, espíritus maduros e inmaduros, capaces e incapaces, inteligentes y estúpidos. La trampa del explicador consiste en este doble gesto inaugural (Rancière, 2003, p. 8).

Desnaturalizando el pensamiento institucionalizado sobre la educación desde la modernidad, Rancière pone en tela de juicio la asentada suposición de que el saber debe transmitido exclusiva y jerárquicamente de un sujeto poseedor de conocimiento a otro carente de este. Plantea que el proceso de aprendizaje no debe verse como una mera transferencia de información, sino como un encuentro entre individuos que ya siempre se hallan en la búsqueda de conocimiento. Con ello, el esteta francés rechaza la idea de que sea necesario que la palabra del maestro intervenga para romper el silencio de la materia enseñada. En la medida en que modifica el modelo de racionalidad habitual sobre el cual se habían establecido las implicancias epistémicas de la pedagogía clásica, propone una nueva premisa para reflexionar sobre la educación: la igualdad de capacidad entre las inteligencias para dar inicio al proceso de aprendizaje.

Algunas de estas cuestiones fueron retomadas en el año 2008 con la publicación de la obra *El espectador emancipado.* Son las nuevas contribuciones que realiza en esta última las que nos brindan herramientas para reflexionar sobre la educación en la actualidad, a la luz de los tiempos presentes.

> (…) el papel atribuido allí al maestro es el de suprimir la distancia entre su saber y la ignorancia del ignorante. Sus lecciones y los ejercicios que él da tienen la finalidad de reducir progresivamente el abismo que los separa. Por desgracia, no puede reducir la brecha excepto a condición de recrearla incesantemente. Para reemplazar la ignorancia por el saber, debe caminar siempre un paso adelante, poner entre el alumno y él una nueva ignorancia (Rancière, 2008, 15).

Lo que el autor francés señala con esto es que, por un lado, en relación con el ignorante, no solo se trata de alguien que en un momento dado desconoce lo que el maestro sabe, sino que también es aquel que, además de no conocer aquello que ignora, carece del conocimiento de cómo adquirirlo. Por otro lado, en lo que respecta a la figura del maestro, señala que este no solo posee el supuesto "saber" que el ignorante desconoce, sino que su poder radica en saber cómo convertir dicho "saber" en un objeto de conocimiento. Es decir, se trata de objetivar *una* perspectiva del mundo, la suya propia y convertirla en conocimiento en un momento específico y siguiendo reglas determinadas.

> (…) ser espectador es un mal, y ello por dos razones. En primer lugar, mirar es lo contrario de conocer. El espectador permanece ante una apariencia, ignorando el proceso de producción de esa apariencia o la realidad que ella recubre. En segundo lugar, es lo contrario de actuar. La espectadora permanece inmóvil en su sitio, pasiva. Ser espectador es estar separado al mismo tiempo de la capacidad de conocer y del poder de actuar (Rancière, 2008, p. 10).

La estrecha y a la vez compleja correspondencia entre subjetividad, educación y emancipación se ve interrumpida en el pensamiento de Rancière por una nueva concepción epistemológica de la educación, que rompe con las dicotomías totalitarias tradicionalmente establecidas entre mirada-acción, representación-realidad, individualidad-colectividad o posesión de sí mismo-alienación. La escuela ha de volverse contra sí misma y corregir el hecho de volver pasivo al estudiantado y de traicionar, de tal modo, el carácter emancipatorio de la formación. Con la propuesta planteada por Rancière, la escuela tiene la misión de devolver al estudiantado la posesión y el ejercicio de su conciencia y de su actividad. El espectáculo, según Guy Debord, es el reino de la visión y la visión es exterioridad. Esta arroja al sujeto a la experiencia del simulacro, en cuanto desposee de sí al ser. La práctica recurrente de los simulacros parece haber contaminado también el ámbito educativo, convirtiendo la escuela en una especie de parque de atracciones cuyo sistema de enseñanza relega al estudiante al papel de simple espectador. El estudiante, como el espectador, "cuanto más contempla, menos vive, más acepta reconocerse en las imágenes dominantes de la necesidad, menos comprende su propia existencia y su propio deseo (Debord, 1995, p. 18). Enseñar la incapacidad equivale a desaprender. Por ese motivo, reconsiderar la educación y sus métodos para combatir el embrutecimiento, denominación de Jacotot (2008), cognitivo al cual conduce la errónea premisa que sustenta el impulso académico de la desigualdad de las inteligencias es una tarea imprescindible. Frente a esta praxis degenerativa que rechaza la noción de que siempre es la misma inteligencia la que está en acción, Rancière propone la práctica de la emancipación intelectual. Esta práctica está verticalmente atravesada por un trabajo poético que se relaciona con el arte de recorrer desde sí y para sí el camino que va desde lo que ya se sabe hasta lo que aún se ignora (Rànciere, 2013, p. 17). Aquí radica el sentido y la función de la figura del maestro

ignorante. El maestro ignorante es aquel que puede contribuir a que el alumno emprenda ese camino, en la medida en que ha renunciado al "saber de la ignorancia" y ha separado de manera deliberada su maestría de su propio conocimiento. No enseña en el sentido estricto de compartir su conocimiento. En cambio, su enfoque pedagógico se traduce en una llamada a la acción. Una llamada a adentrarse en el laberinto de las cosas, de los signos y, en última instancia, de las duplicidades, de los dobles, como lo expresaría Foucault.

El maestro pensado por Rancière está acompañado de un adjetivo que le hace justicia, ya que lo que verdaderamente ignora es la desigualdad de las inteligencias, que desde su perspectiva es la causa de cualquier realización emancipatoria posible. El único medio para superar la brecha que se forma entre el ser humano y la ignorancia, entre la finitud humana y el saber es el quehacer propio, la acción viva.

> Se trata, por tanto, de un movimiento real del alma que se eleva así por encima del mundo y que es liberada de las tinieblas de este mundo. Este movimiento que no es por tanto simplemente una inflexión de la dirección de la mirada sino un desplazamiento del sujeto mismo (Foucault, 1994, p. 81).

Solo de esta manera, el individuo concreto presenciará el impulso todo un dominio de interrogaciones filosóficas destinadas a identificar y potenciar acciones de transformación de sí.

1.2. El concepto de educación: ontología e institucionalización del pensamiento

El fenómeno educativo es un conglomerado complejo resultado de la intersección entre intervenciones políticas, didácticas, filosóficas y epistemológicas. La crítica a la pedagogía moderna en la actualidad ahonda en los ejes propuestos por Rancière y se centra en la distinción interesada entre desigualdad de inteligencias y rol asistencial como principio pedagógico básico. Aproximarse hoy, en el contexto de nuevas incursiones tecnológicas y referencias culturales y de pensamiento en el campo educativo, a la figura del maestro ignorante es volver a la crítica contemporánea a la modernidad educativa, por fundamentarse en la ficción de la

incapacidad de los que deben aprender, para consolidar la superioridad de los que enseñan (Rubio, 2014, p. 13).

Las brechas del lenguaje, en su complejidad y multilateralidad, condición de su carácter específico y contradictorio afectan también a la noción de "educación". Toda posible conceptualización de esta, bajo la apariencia de describir el estado actual, pasado o futuro de cosas (lo que la educación ha sido, es o podrá ser), lo que realiza es una prescripción de un orden de lo posible y un régimen de creencias. En realidad, lo que encontramos en ella no es un salto de lo ideal a lo material, de lo contemplativo a lo fáctico, sino que más bien, una vez desarticulado el trascendental lingüístico, el concepto mismo de "educación" aparece como fruto de un tipo de empresa, en última instancia, práctica que pone en marcha a partir del deseo la construcción de un orden. El giro lingüístico desenmascaró la íntima conexión entre poder y lenguaje, evidenciando así que la educación fue objeto de crítica al considerarse como el escenario en el cual se reproducía y perpetuaba un determinado estado de cosas y relaciones de poder, de acuerdo con un conjunto de voluntades interesadas. Dicho giro, junto con la denominada pedagogía crítica, ha resaltado la complejidad inherente del fenómeno educativo como un proceso constitutivo de la experiencia psíquica y social, demandando la exploración de nuevos enfoques.

La educación, bajo esa perspectiva, se interpretaba en términos de una conexión directa y dual con el poder y el discurso. Ella es, al mismo tiempo, resultado y posibilidad, determinación y generación. La educación es un poder complejo e inestable mediante el cual "el discurso es a la vez instrumento y efecto del poder, pero también obstáculo, escollo, punto de resistencia y punto de partida para la estrategia opuesta" (Foucault, 1982: 101). A pesar de esta ambivalencia, un elemento que parece común a la definición proporcionada por Rancière sobre lo que se entiende como "educación" es el que expone Theodor Adorno en su obra *Educación para la emancipación*:

> (…) concibo como educación. No precisamente la llamada formación de las personas, porque nadie tiene el derecho de formar personas desde fuera; pero tampoco la simple transmisión de conocimiento, en la que lo muerto y cosificado ha sido tantas veces subrayado, sino *la consecución*

> *de una consciencia cabal*. Sería a la vez de la mayor importancia; su idea viene, además, políticamente exigida, por así decirlo. Lo que significa que, para no limitarse simplemente a funcionar, sino para trabajar de acuerdo con su concepto, una democracia exige personas emancipadas. No es posible representarse una democracia realizada sino como una sociedad de emancipados (Adorno, 1998, p. 95).

Si el maestro aspira enseñar evitando la perpetuación de la violencia simbólica y las relaciones de dominación que se despliegan en la sociedad, su tarea ha de centrarse en capacitar al alumnado, en cultivar en este una *consciencia cabal individual* capaz de reducir el abismo entre saber e ignorancia.

1.3. Viabilidad, sentido y aporías de la educación

Adoptar una perspectiva filosófica exige trascender la mera observación empírica y adentrarse en un análisis teórico, que nos permita establecer comparaciones amplias que capten tanto las continuidades como las divergencias en relación con el pasado. Para ello hay que identificar las aporías y excepciones históricas que han tenido lugar en las teorías y discursos predominantes, comprender los modelos normativos, axiológicos o antropológicos subyacentes en una determinada metodología de enseñanza, descubrir las herencias teológicas presentes en los paradigmas educativos actuales y desentrañar las implicaciones políticas y económicas de determinados modelos educativos.

Al abrazar esta perspectiva filosófica en sintonía con algunos de los supuestos teóricos de Adorno (1998), evitamos el paulatino empobrecimiento del discurso educativo, que en ocasiones se encuentra desprovisto de fundamentación y se limita a apelar a criterios cuantitativos y estadísticos. A través del análisis filosófico, nos alejamos de una adopción irreflexiva y acrítica de metodologías, reconociendo que detrás de ellas siempre se esconden ideologías y propósitos particulares. Una filosofía de la educación postestructuralista, como es la de Rancière, puede contribuir a que la institución educativa, que comprende normas, tradiciones, códigos, agentes, expertos, discursos y usuarios, sea más autocrítica y consciente de las implicaciones normativas y axiológicas de sus protocolos y objetivos.

2. OBJETIVOS

El objetivo de esta unidad didáctica reside en fomentar la emancipación como la meta central de la educación, lo cual, a su vez, transforma la forma en que abordamos la práctica educativa en sí. Este horizonte emancipador guía y moldea cada aspecto de la estructura de enseñanza. Sin embargo, es importante reconocer que la viabilidad y la pertinencia de este enfoque están estrechamente vinculadas a las limitaciones y desafíos inherentes a la educación. A través de la implementación de esta unidad, nos enfrentamos a contradicciones y obstáculos que nos incitan a reevaluar constantemente nuestras estrategias pedagógicas y a considerar las limitaciones inherentes a la educación como un ámbito en constante evolución y redefinición.

2.1. Objetivos

- Desarrollar habilidades de diálogo y debate filosóficos mediante la práctica rigurosa crítica y asertiva: ilustrar en el uso de tipos de argumentación apropiados y detección del uso falaz, dogmático y sesgado en la defensa de opiniones e hipótesis.
- Identificar y formular problemas y preguntas relacionados con la existencia humana, la capacidad de razonar y actuar, desde la óptica teorética y práctica.
- Reconocer el carácter teórico-práctico de la filosofía y su influencia en nuestra comprensión del mundo a partir del texto.
- Profundizar en la comprensión de la condición humana y su naturaleza en constante transformación, a partir del estudio de las dimensiones existenciales, éticas y culturales que conforman la experiencia humana a lo largo de la historia del pensamiento.
- Analizar críticamente las teorías políticas fundamentales y su influencia en la estructura de las sociedades, explorando las tensiones entre la autoridad, la libertad y la justicia.

2.2. Competencias

- Practicar el diálogo y debate filosóficos de manera rigurosa, crítica y asertiva, utilizando de forma adecuada los diferentes tipos de argumentación y detectando los usos falaces, dogmáticos y sesgados en la defensa de opiniones e hipótesis.
- Identificar problemas y formular preguntas relacionadas con la existencia de los seres humanos y su capacidad de razonar y actuar, desde la especificidad y radicalidad de la perspectiva filosófica.
- Emplear criterios de búsqueda, selección y análisis de información relacionada con cuestiones filosóficas mediante una actitud reflexiva, autónoma, rigurosa y creativa.
- Integrar saberes y enfoques de diversas disciplinas para abordar con profundidad los conceptos filosóficos y su relevancia en la formación propia.
- Activar procesos de aprendizaje orientados a la práctica del gobierno de sí, fomentando la autonomía y la asunción de responsabilidad en su desarrollo personal y profesional.

3. METODOLOGÍA

La metodología empleada en este estudio es la hermenéutica crítica, cuya aplicación posibilita la adaptación gradual de los principios fundamentales a las dinámicas inherentes a los enfoques de apertura y cooperación en el entorno educativo. Esto se combina con la implementación experimental del método emancipador propuesto por Rancière. Ambos enfoques metodológicos ofrecen una plataforma para generar nuevas perspectivas y ámbitos de experiencia significativa en el contexto del aula.

Al identificar el poder común del pensamiento con el poder de la igualdad, Rancière provoca no solo un movimiento sísmico en el ámbito pedagógico que pone en entredicho las premisas más consolidadas, sino también un despliegue de la potencia interpretativa que aún aguarda la relación educativa emancipatoria entre enseñanza y aprendizaje,

redefiniendo el papel de los actores en el proceso formativo en el actual contexto histórico.

En un entorno en el que las nuevas tecnologías marcan los modos en que la educación se desarrolla y son una herramienta principal en ella, es crucial reflexionar profundamente sobre los objetivos, prácticas, fuentes de conocimiento y diversos contextos que guían la evolución de la educación. Resulta esencial, asimismo, llevar a cabo una revisión continua de las alternativas presentadas tanto por el pensamiento innovador como por las tradiciones pedagógicas. Esto nos permitirá dirigir nuestra perspectiva y acción de manera más efectiva, asegurando una educación que se adapte y responda adecuadamente a los desafíos contemporáneos.

4. RESULTADOS

Esta unidad didáctica adopta un enfoque interdisciplinario centrado en el uso del texto (el libro en la experiencia de Jacotot) como *encuentro* entre la figura del maestro ignorante, propuesta por Jacques Rancière, y el alumnado. El texto se convierte en el espacio de intermediación entre el individuo y la acción.

La creación de esta estructura didáctica tiene la intención de materializar las ideas presentadas por Rancière en sus obras *El maestro ignorante* y *El espectador emancipado*. Cada sesión dentro de esta unidad se diseña con el propósito de convertir estas ideas en prácticas educativas concretas, así como ofrecer una comprensión de la filosofía en sintonía con el estilo rancieriano, empleando una variedad de autores y corrientes filosóficas. El texto será el espacio abierto que rompe con la tradición del "método explicador" y da paso al "método emancipador", como portador de una disponibilidad permanente a ser traducido/apropiado desde el deseo y la necesidad concreta (Rubio, 2014, p. 15).

En la primera sesión, titulada "Introducción a la filosofía y sus fundamentos", el alumnado se cuestionará qué es la filosofía a través de la perspectiva de destacados pensadores como Aristóteles, José Ortega y Gasset, y Gilles Deleuze, recorriendo la evolución que ha llevado a la filosofía desde el mito hasta el logos. Se analizarán las definiciones y la naturaleza del saber filosófico, adentrando en los problemas

fundamentales que han impulsado el pensamiento a lo largo de la historia, las diversas ramas de la filosofía.

Continuando con el desarrollo temático, en la segunda sesión, denominada "Explorando la identidad y la experiencia", el alumnado se enfrentará a la relación entre la persona y su máscara, *prosopón* a través de fragmentos de texto de autores como Boecio, Agustín de Hipona y G.W. Leibniz. La antropología grecolatina del sujeto y las nociones de intimidad y experiencia como elementos fundamentales en la construcción de la identidad humana serán los ejes conductores de la sesión.

La tercera sesión, bajo el título "Ética en la Antigüedad clásica", incide en el estudio de las teorías éticas que surgieron en la antigüedad clásica. Mediante el análisis de figuras como Sócrates, los sofistas, Platón y Aristóteles, se puede observar el contraste entre el intelectualismo y el relativismo morales. Se incide en los conceptos de justicia tanto en el individuo como en el estado, así como en el eudemonismo y su búsqueda de la felicidad a través de la realización de sentido.

En la cuarta sesión, "Los Principios de la Modernidad", el alumnado se introduce en los fundamentos de este período incidiendo en la relación entre la libertad y el sujeto desde las perspectivas de Immanuel Kant y G. W. F. Hegel. Analizar el papel crucial de la razón y la libertad en la construcción de esta etapa histórica es crucial para comprender cómo se forja el sujeto individual y colectivo en un contexto de cambios y transformaciones.

En la quinta sesión, titulada "De la identidad a la relación: el yo y los otros", a partir de una selección de textos el alumnado se aproximará a cómo las complejas interacciones entre el yo y los otros contribuyen a la formación y autoconcepción del individuo. A través de la visión de Emmanuel Lévinas, Jean Luc Nancy y Paul Ricoeur se puede trabajar tanto la diferencia entre conocer y reconocer, como la singularidad y la existencia en relación con otros.

En la sexta sesión, "Semiótica del ensayo y la construcción de significado", el alumnado llevará a cabo una serie de actividades individuales en las que se enfrentará a la estructura (bio)semiótica del ensayo con el propósito de reconocer el procedimiento constructivo y deconstructivo

del significado. Una selección de textos de Roland Barthes, Jacques Derrida y Julia Kristeva serán empelados para subrayar la relación entre significado, significante y sentido.

En la séptima sesión, titulada “Hermenéuticas y estéticas del sujeto herido”, se ahondará en la práctica de vivir desde las perspectivas de destacados filósofos como Friedrich Nietzsche, Michel Foucault y Pierre Hadot. Se explorarán conceptos clave como la voluntad de poder, la búsqueda de la verdad y el conocimiento, así como la reflexión acerca de cómo considerar la vida como una obra artística. También se examinarán las conexiones interdependientes entre la hermenéutica, la ética y la estética en la experiencia humana.

La octava sesión, bajo el título "Ontología social de la vulnerabilidad”, se procederá a una meticulosa disección conjunta y colaborativa de cómo los vínculos sociales y la interdependencia inciden de manera substancial en las vicisitudes de nuestra existencia. Desde la perspicacia ofrecida por eminentes pensadores tales como Edgar Morin, Michel Foucault y Judith Butler, se esgrimirá un examen detallado de la ética y política en la órbita de la no violencia, a la luz de las conexiones entre libertad e interdependencia.

Finalmente, en la novena sesión titulada “Paseo filosófico”, se empleará, por un lado, el pensamiento de Charles Baudelaire, Walter Benjamin y Honoré de Balzac para encarnar el proceso de creación e interpretación social a través del seguimiento de la deriva situacionista como fuente de inspiración y la psicogeografía como aspiración simbólica con el objetivo de generar nuevas formas de representar la ciudad. Y, por otro, con el paseo filosófico se busca vivenciar la práctica del *flâneur*, que junto a la escritura y la interpretación pueden ser herramientas poderosas para activar procesos intersubjetivos, múltiples, no necesariamente determinados, de carácter situacional destinados a resignificar la experiencia que articula la acción pedagógica.

5. DISCUSIÓN

La unidad didáctica expuesta basada en el método emancipador de Rancière no pretende sustituir de una forma total los métodos tradicionales

de enseñanza, sino complementarlos y abrir nuevas posibilidades de exploración y comprensión en el estudio de la historia de la filosofía a partir del trabajo con y desde el texto. Se busca generar un espacio de aprendizaje más dinámico, participativo y emancipador en el que el estudiantado se involucre activamente en su propio proceso de aprendizaje, fomentando su creatividad, pensamiento crítico y capacidad de expresión lingüística.

Conforme a este objetivo, la integridad del texto marca el punto de partida en el proceso emancipatorio. Este es el pilar que sostiene la estructura central de la unidad didáctica. ¿Por qué? Por lo general, se atribuye la definición de un texto a la posesión de un tema supraordinado o una estructura temática determinada (Levý, 1972; Abernathy, 1961, p. 564-565). Sin embargo, lo más esencial para nuestras prácticas educativas es aplicar el denominado problema del desciframiento del texto. En el aula, enfrentarse al texto implica activar diferentes códigos e identificar en cada caso cómo cada alumno ha construido un significado particular, es decir, los caminos mediante los cuales ha establecido una clausura relativa de significado (una interpretación personal del significado).

De tal modo, en un ejercicio común y colaborativo que sigue, los miembros de la clase exponen el texto a diversas interpretaciones, explorando su significado independiente e incluso, en ocasiones, la incompatibilidad de sus afirmaciones. Esto refleja el valor moral, formativo del enfoque plural ante el tejido textual y su contenido y la capacidad de esta nueva experiencia educativa como fuente de empoderamiento (Rancière, 2003, p. 21). En suma, el uso del texto como herramienta principal de trabajo permite que el alumnado se convierta en agente lógico-retórico, cuyos senderos sígnicos han de ser andados desde la extranjería hasta la familiaridad hasta llegar a ser hermeneuta de sí.

6. CONCLUSIONES

Al finalizar esta unidad didáctica, se espera que el estudiantado haya adquirido una comprensión más profunda de la historia de la filosofía, pero sobre todo que haya desarrollado habilidades de pensamiento crítico, autonomía intelectual y capacidad reflexiva. ¿Cómo verificar que

el método del maestro emancipador ha logrado su objetivo? Aplicando como principio evaluador no la comprobación de la repetición del currículo filosófico, en este caso el correspondiente al de primero de bachillerato de la asignatura "Filosofía". Más bien, una evaluación que interrogue por el modo a través del cual se han vinculado en el alumnado los procesos de aprendizaje, que son procesos de subjetivación. Dicho con otras palabras, el propósito es actualizar un fragmento de la historia de la filosofía, el segmento que de ella se esté trabajando, como operación emancipatoria singularizada.

Actualizar el pensamiento de la historia de la filosofía mediante la revivificación de la pregunta es hacer filosofía, es hacer presente el ser de la filosofía. La cadena significante establecida por cada uno de los integrantes del aula será diferente como causa de su enraizamiento y enlazamiento interior. El mencionado encadenamiento significante que se produce a nivel simbólico puede comprenderse gráfica y metafóricamente como paralelo al proceso de remodelación que se produce a nivel sináptico con el aprendizaje. Profundizar en los procesos de transformación de la información en conocimiento equivale a preguntarse ¿qué significa pensar?

Pensar es problematizar en la medida en que en la raíz propia del pensamiento se encuentra la diferencia. Pensar es la capacidad o actividad de enjuiciar, de discernir, de estar en un estadio intermedio, el conocido "entre", ya que la totalidad solo puede ser concebida cuando el verbo se convierte en creación. Sin embargo, esto no es aplicable al ser humano, para quien pensar es una actividad estrictamente diferenciadora, basada en el discernimiento. En la antigua Grecia, el término griego *kritikos* se refería a aquel que "discernía", evaluando los juicios desde los cuales partía. Como se puede notar, esta habilidad, arte o aptitud inherente a la condición humana, el acto de juzgar afecta tanto al ámbito teórico como al práctico.

Este nuevo enfoque de la práctica docente ya no se fundamenta en la disyuntiva que predominó durante muchos años en la historia educativa. Según esta perspectiva, la práctica era vista o como el resultado de aplicar la teoría, o al contrario, como algo que debía fundamentar la teoría, ya que la práctica misma constituía la base desde la cual se moldearía

una teoría futura. Las relaciones entre teoría y práctica, discurso y acción, están más interconectadas de lo que inicialmente podría parecer. La práctica es, como indica Deleuze, "un conjunto de desplazamientos de un punto teórico a otro, y la teoría, un desplazamiento de una práctica a otra" (Foucault, 2019, p.129).

El resultado de esta unidad didáctica es el análisis de los plegamientos y las complejas interacciones que se efectúan tanto en el plano de la subjetivación, en la formación de la identidad individual, como en el contexto social del alumnado. Desarrollar un pensamiento crítico demanda una práctica deliberativa activa ante la variedad de puntos de vista sobre un mismo tema o cuestión. El espacio del aula, generalmente conformado por grupos reducidos de personas, es un espacio ideal para dialogar sobre problemas reales y potenciales.

Es fundamental que el maestro ignorante evalúe el avance del estudiantado a lo largo de la unidad didáctica, considerando tanto los conocimientos adquiridos como las habilidades desarrolladas. Se pueden emplear diferentes formas de evaluación, tales como la participación en debates, la presentación de proyectos creativos, la reflexión por escrito y la autoevaluación realizada por los propios estudiantes. El propósito de la evaluación de esta unidad de aprendizaje es valorar el nivel de conocimientos, habilidades y competencias que los estudiantes han adquirido en relación con los contenidos y objetivos del curso a lo largo de las nueve sesiones impartidas. La evaluación resulta especialmente valiosa, ya que proporciona al docente una base sólida para la toma y ajuste de decisiones pedagógicas. Esto incluye la identificación de áreas de mejora en la planificación y diseño de la enseñanza, la selección de estrategias pedagógicas adecuadas y la implementación de intervenciones de apoyo en caso de ser necesario.

7. REFERENCIAS

Abernathy, R. (1961). Mathematical Linguistics and Poetics, en Poetics. The Hage, 563-570

Adorno, T. W. (1998). Educación para la emancipación. Morata

Colella, L. (2015). Encuentros y desencuentros filosóficos y políticos entre Badiou y Ranciére. Contrastes. Revista Internacional de Filosofía, 20 (2), 217-230. Universidad de Málaga

Debord, G. (1995). La sociedad del espectáculo. Ediciones Naufragio

Deleuze, G. (2007). Empirismo y subjetividad. Gedisa

Foucault, M. (2019). Microfísica del poder. Siglo XXI

Foucault, M. (1994). Hermenéutica del sujeto. La piqueta

Galloway, S. (2012). Reconsidering Emancipatory Education: Staging a Conversation between Paulo Freire and Jacques Rancière. Educational theory, 26 (2), 163-184.

Jacotot, J. (2008). Enseñanza universal. Lengua materna. Cactus

Levý, J. (1972). „Teoria informacji a proces komunikacji literackiej.". Tłum. Lucylla Pszczołowska. Współczesna teoria badań literackich za granicą. Antologia, (2), 70-112.

Patiño, D. M (2019). Reflexiones en torno a la emancipación intelectual desde El maestro ignorante. Tópicos, Revista de Filosofía, 56, 340-364. The Academy of Korean Studies

Rancière, J. (2003). El maestro ignorante. Laertes

Rancière, J. (2013). El espectador emancipado. Manantial

Rancière, J. (2022). Jacques Rancière e a escola: Educaçao, política e emancipaçao. Autêntica

Rubio, G. (2014). La crítica de Rancière a la educación moderna, Polis, 37, 1-11

PLANTILLA DE UNA RÚBRICA AUTOMATIZADA EN EXCEL: VENTAJAS PARA CORREGIR EXÁMENES DE REDACCIÓN

ISABEL GONZÁLEZ AZCÁRATE
Área Microbiología
Facultad de Ciencias de la Salud
Universidad Rey Juan Carlos I

1. INTRODUCCIÓN

En la evaluación de los resultados del estudiantado universitario se establecen unos objetivos de aprendizaje, después se recopila información sobre el grado de consecución de ciertas metas, sea por medios escritos o no, para analizarla y emitir un juicio sobre ella (Sanmartí, 2007) y, por último, se utiliza la información para mejorar el aprendizaje del estudiantado (Walvoord, 2010). En este proceso, el profesorado se ve obligado a calificar, que significa transformar esas valoraciones acerca del aprendizaje de su alumnado a términos cuantitativos (Hamodi et al., 2015), para lo que requiere "diseñar instrumentos de medida y luego utilizarlos para recopilar datos de valoración crítica sobre el progreso de cada alumno" (Iseni, 2011). Es en este proceso en el que se encuadra el uso de exámenes y su corrección mediante rúbricas que se analiza en el presente trabajo.

1.1. EXÁMENES CON PREGUNTAS DE RESPUESTA ABIERTA Y CERRADA.

Es habitual que la evaluación final de las asignaturas en la universidad se base, en parte, en la corrección de pruebas escritas. Dos formatos de preguntas son utilizados en gran medida, las preguntas de respuesta abierta y las preguntas de respuesta cerrada. Las preguntas de respuesta abierta, o lo que se denomina comúnmente exámenes de escribir o redactar, se responden libremente y pueden consistir en proporcionar una explicación breve o detallada y profunda a la pregunta planteada

(MEFP, 2020; UPM, 2022). Para que el alumnado conozca lo que se espera que realice en la tarea que se le plantea, esta debe contener instrucciones muy claras tanto sobre el contenido como sobre el formato, por ejemplo, el espacio que debe ocupar en el papel o el grado de detalle que debe dar. Su realización suele requerir procesos cognitivos complejos, como analizar o aplicar los conocimientos (Bloom, 1986).

Por otro lado, las preguntas de respuesta cerrada son aquellas que no requieren de una elaboración o construcción por parte de la persona que realiza la prueba, sino que solamente precisan que esta seleccione una opción de entre un número reducido de posibles respuestas ofrecidas (MEFP, 2020; UPM, 2022), lo que comúnmente conocemos como preguntas de tipo test. En ellas los ítems deben ser de todos los niveles de dificultad para poder obtener el nivel de competencia de forma adecuada (MEFP, 2020).

1.2. RÚBRICAS PARA LA CORRECCIÓN DE EXÁMENES DE REDACCIÓN

Por lo general en las pruebas con preguntas abiertas el estudiantado genera un documento escrito conteniendo sus respuestas para ser valoradas (UPM, 2022). Para su corrección es necesario un ejercicio de lectura, comprensión y análisis de las respuestas por parte del profesorado, con procesos mentales mucho más activos que aquellos requeridos en la corrección de los exámenes con preguntas de tipo test. La variabilidad de lenguaje entre el estudiantado, letra a veces ilegible, orden de ideas a veces deficiente y otras deficiencias dificultan en ocasiones la corrección de estas pruebas.

La corrección de este tipo de prueba es a menudo critica por ser muy subjetiva pues depende de características diferenciales de lectura e interpretación de cada corrector, lo que reduce la fiabilidad de la prueba (UOC, 2023). Para solventarlo, es útil la realización de una rúbrica (UPM, 2022) que es, por lo general, una tabla donde se especifica el marco de la evaluación y se desglosan los indicadores de logro o criterios de evaluación establecidos (MEFP, 2020). En ella se deben describir los detalles de la evaluación de forma pormenorizada para asignar el mismo valor independientemente del codificador y del momento en que el codificador corrija la prueba, disminuyendo por tanto la subjetividad

(MEFP, 2020). La corrección secuencial de una misma pregunta en todos los exámenes antes de pasar a la siguiente contribuye a la corrección homogénea porque no requiere cambiar de tema constantemente y facilita la imparcialidad entre la misma pregunta de distintos estudiantes.

1.3. Ajustes evaluativos tras la corrección: poder rectificar.

La rúbrica para la valoración de las respuestas a la pregunta abierta debe distinguir diferentes niveles dificultad e importancia entre conceptos. Es una tarea compleja (UPM, 2022) que a lo largo del ciclo de elaboración requiere una revisión continua (MEFP, 2020). Idealmente, los ítems de la rúbrica se han de aprobar con una muestra reducida de alumnado para probar su comportamiento antes de su utilización (MEFP, 2020). Sin embargo, en la realidad la mejora de la rúbrica suele realizarse de una convocatoria de evaluación a otra, sin la posibilidad de estas pruebas piloto.

La ventaja del formato digital de una rúbrica es que permite su modificación antes, durante y después de la corrección sin tener que volver a corregir la prueba escrita de cada estudiante. Las rúbricas digitales permiten ver en una sola tabla multitud de ítems de todo el alumnado juntos, y poder comprobar así el funcionamiento real de las preguntas a través de sus respuestas reales reunidas (MEFP, 2020).

2. OBJETIVOS

El principal objetivo de este trabajo fue la realización de rúbricas digitales con el programa Excel para la calificación de exámenes con preguntas abiertas, o también llamados de redactar, de un gran número de estudiantes de nivel universitario.

3. METODOLOGÍA

En la sección de metodología se describe la elaboración de la plantilla de Excel para su uso como rúbrica de evaluación en cualquier asignatura. La plantilla que se describe sirve para evaluar exámenes con preguntas de redactar y exámenes con preguntas de tipo test. En este capítulo se muestra una pregunta de redactar muy sencilla que tendría

solamente 7 conceptos que evaluar y un grupo de 7 estudiantes para una fácil visualización de las tablas, si bien son útiles para corregir respuestas con decenas de conceptos.

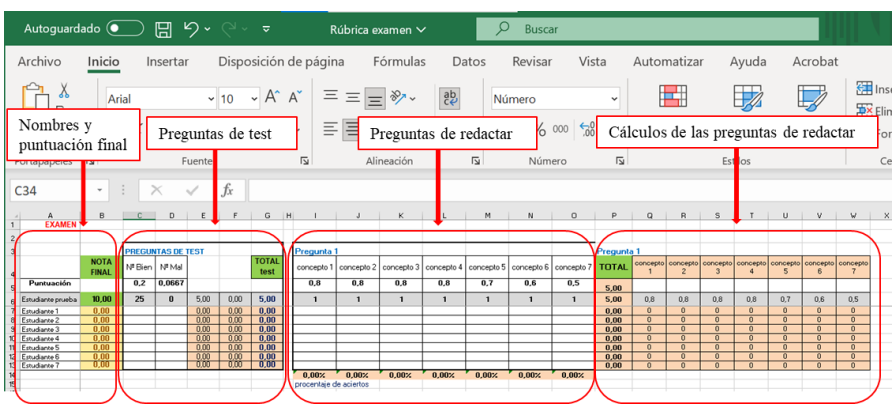
3.1. Organización y formato de la plantilla

La organización de la plantilla en la primera hoja del libro de Excel se encuadra entre la primera columna (A), que contiene los nombres del estudiantado, y las primeras filas (3 y 4) que contienen el título de las preguntas y los conceptos que queremos puntuar.

Distinguimos cuatro bloques de columnas en la plantilla (figura 1):

- Nombre de estudiantes y puntuación final: al lado del nombre del alumnado (columna A) situamos la suma de todas las puntuaciones finales de cada pregunta cuyo resultado es la nota final (columna B). Encima del *estudiante 1* escribimos *estudiante prueba* (fila 6) que representa a un alumno que obtenga la máxima nota en todas las preguntas y que nos sirve de control positivo de todas las fórmulas.

FIGURA 1. *Plantilla de la rúbrica en la que se señalan los cuatro grandes bloques en que se organiza: Nombres y puntuación, preguntas de test, preguntas de redactar y el cálculo de estas últimas.*

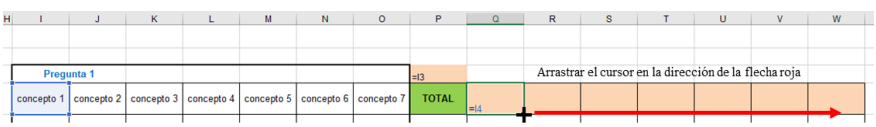


– Preguntas de test: contiene 5 columnas, la primera con el número de respuestas correctas que llamamos *Nº Bien* (columna C), la segunda con el número de respuestas incorrectas que llamamos *Nº Mal* (D), a su lado la puntuación de las respuestas correctas (E) y de las incorrectas (F), por último, la columna que llamamos *Total test* (G) que contiene la puntuación final de la parte test del examen.

– Preguntas de redactar: requieren tantas columnas como conceptos se puntúen (columnas I-O).

– Cálculos de las preguntas de redactar (columnas P-W): La primera fila (casillas Q4 a W4) de este bloque contiene, uno tras otro, los mismos conceptos que el bloque *Preguntas de redactar*. Para copiarlos simplemente escribimos la fórmula "=casilla con el *concepto1*" y arrastramos el ratón hacia la derecha con el cursor en forma de cruz negra desde la esquina inferior de la casilla (figura 2). Las siguientes filas de este bloque contienen las fórmulas automáticas que calculan el valor de los conceptos contestados por cada estudiante (columnas Q-W) y una columna (P) con la fórmula que suma todos los valores y muestra la nota final de esa pregunta.

FIGURA 2. *Se muestra cómo copiar la fórmula de una casilla de manera rápida al arrastrar la esquina inferior derecha, punto en el que el cursor se muestra como una cruz negra.*



3.2. Fórmulas de puntuación

Las fórmulas de cada casilla de los anteriores bloques descritos son:

– *Nota final* (columna B): Para sumar todos los resultados inserte "=SUMA(casilla1;casilla2…)" donde el paréntesis guarda el nombre de las casillas que contienen los valores finales

(columnas G y P) de cada pregunta separados por punto y coma (figura 3).

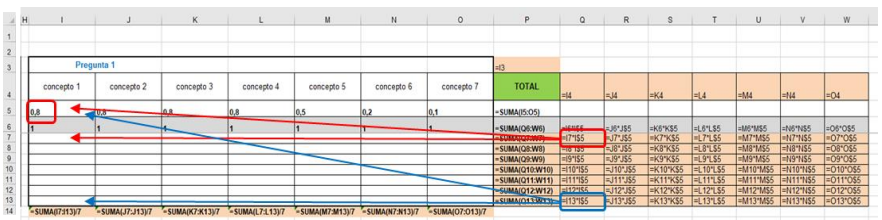
FIGURA 3. *Rúbrica con las fórmulas para sumar la nota final del examen (columna B) y las fórmulas para calificar las preguntas de tipo test (columnas C-G).*

	A	B	C	D	E	F	G
1	EXAMEN						
2							
3			PREGUNTAS DE TEST				
4		NOTA FINAL	Nº Bien	Nº Mal			TOTAL test
5	Puntuación		=5/25	=C5/3			
6	Estudiante prueba	=SUMA(P6;G6)	25	0	=C6*C$5	=D6*D$5	=E6-F6
7	Estudiante 1	=SUMA(P7;G7)			=C7*C$5	=D7*D$5	=E7-F7
8	Estudiante 2	=SUMA(P8;G8)			=C8*C$5	=D8*D$5	=E8-F8
9	Estudiante 3	=SUMA(P9;G9)			=C9*C$5	=D9*D$5	=E9-F9
10	Estudiante 4	=SUMA(P10;G10)			=C10*C$5	=D10*D$5	=E10-F10
11	Estudiante 5	=SUMA(P11;G11)			=C11*C$5	=D11*D$5	=E11-F11
12	Estudiante 6	=SUMA(P12;G12)			=C12*C$5	=D12*D$5	=E12-F12
13	Estudiante 7	=SUMA(P13;G13)			=C13*C$5	=D13*D$5	=E13-F13
14							

– Preguntas de test: En este bloque debajo del título *Nº Bien* escribimos la fórmula "=valor de la pregunta/número de preguntas de test", si el test pondera 5 puntos y hay 25 preguntas escribimos "=5/25" (figura 3). Debajo del título *Nº Mal* escribimos la fórmula "=valor de la pregunta Bien/3" porque elegimos que las preguntas contestadas de manera incorrecta restan un tercio del valor de la pregunta. Las no contestadas no ponderan ni sumando ni restando. A continuación, las columnas E y F multiplican el valor de las preguntas correctas (casilla C5) e incorrectas (casilla D5) que fijamos en las fórmulas con el símbolo $, por el número de respuestas que cada estudiante haya contestado (columnas C y D). En la columna final (G) encontramos la nota final del test que es calculada mediante una fórmula que resta el valor de las de la incorrectas al valor de las correctas.

– Preguntas de redactar: bajo el título de cada concepto se escribe el valor numérico que les adjudicamos (casilla I5 a O5) y a continuación en la casilla final (P5) escribimos “=SUMA(casilla con el valor del *concepto1*: casilla con el valor del último concepto)” en nuestra plantilla “=SUMA(I5:O5)” para comprobar que estos valores suman lo que deseamos que pondere la pregunta completa (figura 4). En la fila 6 del *estudiante prueba* escribimos un “1” indicando que ha contestado bien todos los conceptos. Las casillas en blanco del resto de estudiantes (filas 7-13 y columnas I-O) quedan así preparadas para escribir un “1” cuando el estudiante haya contestado correctamente cada concepto.

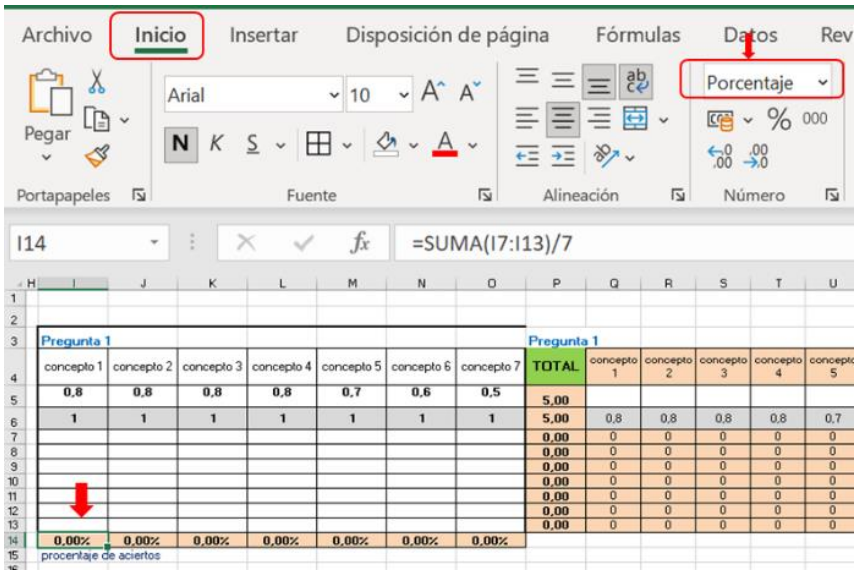
FIGURA 4. *Rúbrica para calificar las preguntas de redactar. Se muestra la columna con cada concepto y su valor debajo. Con el fondo naranja se muestran las fórmulas para sumar el valor de los conceptos contestados por cada estudiante.*



	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W
1																
2																
3		Pregunta 1							=I3							
4		concepto 1	concepto 2	concepto 3	concepto 4	concepto 5	concepto 6	concepto 7	TOTAL	=I4	=J4	=K4	=L4	=M4	=N4	=O4
5		0,8	0,8	0,8	0,8	0,5	0,2	0,1	=SUMA(I5:O5)							
6		1	1	1	1	1	1	1	=SUMA(Q6:W6)	=I6*I$5	=J6*J$5	=K6*K$5	=L6*L$5	=M6*M$5	=N6*N$5	=O6*O$5
7									=SUMA(Q7:W7)	=I7*I$5	=J7*J$5	=K7*K$5	=L7*L$5	=M7*M$5	=N7*N$5	=O7*O$5
8									=SUMA(Q8:W8)	=I8*I$5	=J8*J$5	=K8*K$5	=L8*L$5	=M8*M$5	=N8*N$5	=O8*O$5
9									=SUMA(Q9:W9)	=I9*I$5	=J9*J$5	=K9*K$5	=L9*L$5	=M9*M$5	=N9*N$5	=O9*O$5
10									=SUMA(Q10:W10)	=I10*I$5	=J10*J$5	=K10*K$5	=L10*L$5	=M10*M$5	=N10*N$5	=O10*O$5
11									=SUMA(Q11:W11)	=I11*I$5	=J11*J$5	=K11*K$5	=L11*L$5	=M11*M$5	=N11*N$5	=O11*O$5
12									=SUMA(Q12:W12)	=I12*I$5	=J12*J$5	=K12*K$5	=L12*L$5	=M12*M$5	=N12*N$5	=O12*O$5
13									=SUMA(Q13:W13)	=I13*I$5	=J13*J$5	=K13*K$5	=L13*L$5	=M13*M$5	=N13*N$5	=O13*O$5
14		=SUMA(I7:I13)/7	=SUMA(J7:J13)/7	=SUMA(K7:K13)/7	=SUMA(L7:L13)/7	=SUMA(M7:M13)/7	=SUMA(N7:N13)/7	=SUMA(O7:O13)/7								

Debajo del último estudiante, en la fila 14, se sitúa el cálculo del porcentaje de estudiantes que han escrito bien cada concepto. Para ello, las casillas tener formato de porcentaje (figura 5) con la fórmula “=SUMA(casilla correspondiente a la fila del *estudiante 1*:casilla del último estudiante)/número de estudiantes”, en nuestro caso “=SUMA(I7:I13)/7”.

FIGURA 5. *Formato de porcentaje en las casillas que calculan el porcentaje de estudiantes que han acertado un concepto en concreto.*



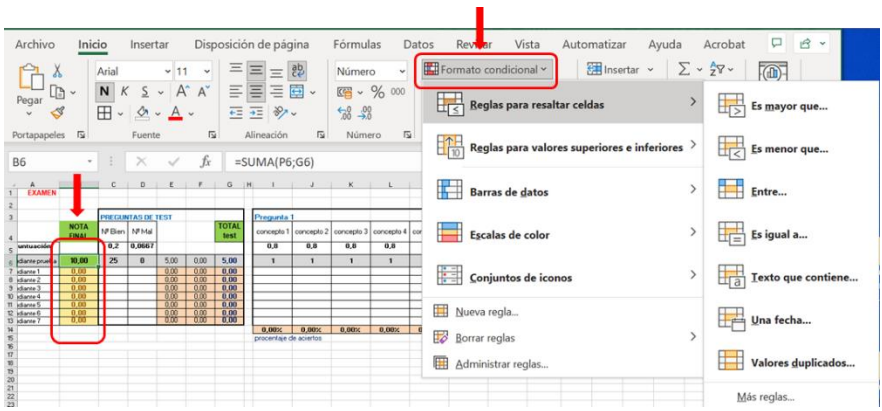
– Cálculos de las preguntas de redactar (columnas P-W): en este bloque se calcula automáticamente el valor de los conceptos contestados. Para ello, en las columnas Q-W se multiplica el valor de cada concepto (fila 5) por el valor que escribimos en la fila de cada estudiante, que es de "1" si ha contestado bien o vacío si no ha contestado bien. Por ejemplo, en la columna Q se multiplican los unos de cada estudiante de la columna I por el valor del *concepto 1* (casilla I5) (figura 4). En las casillas de la columna P, sumaremos para cada estudiante el valor de los conceptos que ha acertado con la fórmula "=SUMA(casilla con el valor del *concepto1*: casilla con el valor del último concepto)" en nuestra plantilla por ejemplo para el *estudiante prueba* "=SUMA(Q6:W6)".

3.3. Formatos condicionales en Excel.

Para un mayor entendimiento los títulos son escritos con letra grande o negrita, las fórmulas que se resuelven automáticamente con fondo naranja, las casillas a rellenar con fondo blanco, las notas finales de cada pregunta y del examen con negrita. Adicionalmente, se utiliza la

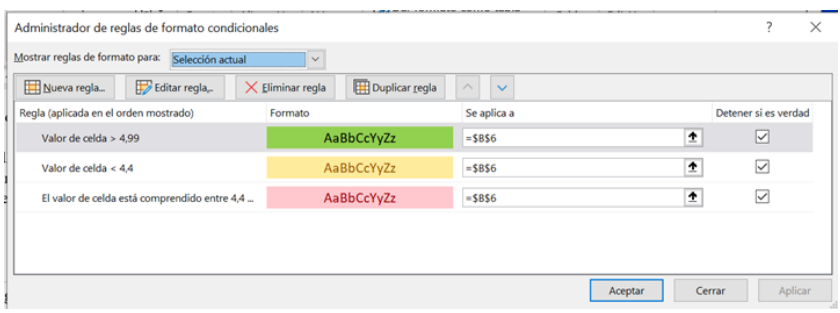
herramienta “Formato condicional” para que ciertas casillas, dependiendo del valor que contengan, muestren automáticamente un color de letra o de fondo distinto. Para ello se utiliza la herramienta resaltada en la figura 6.

FIGURA 6. *Opción de “Formato condicional” útil para que las casillas se muestren en de un color determinado dependiendo del valor que contengan*



Como ejemplo, en la columna B los valores de la *nota final* se formatean de manera que los exámenes suspendidos con nota menor de 4,4 aparezcan en amarillo, los suspendidos cercanos al aprobado con nota entre 4,4 y 4,99 aparezcan en rojo, y los aprobados con nota superior a 4,99 se muestran en verde (figura 7).

FIGURA 7. *Adjudicación de tres formatos condicionales a las casillas que contienen la nota final del examen (columna B de la figura 6) para que se muestren de distinto color si tienen un valor menor de 4,4, entre 4,4 y 4,99 o mayor de 4,99*



3.4. Tabla resumen de puntuación

En una segunda hoja de Excel del mismo documento construimos una tabla que resumirá los resultados de todo el alumnado (figura 8) y que se autocompleta con los valores de la hoja 1 (figura 1) mediante fórmulas (figura 9).

FIGURA 8. *Tabla resumen de todos los resultados del grupo de estudiantes en una segunda hoja de Excel*

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
1										
2	**Tabla resumen de notas:**							**Recuento:**		
3				*nota elegida*	*nota suma*	*nota de hoja 1*				
4		**Test**	**Pregunta 1**	**TOTAL**	**TOTAL**	**TOTAL**		**nº**		**%**
5	Prueba	5,00	5,00		**10,00**	**10,00**		0	aprobado	0%
6	Estudiante 1	0,00	0,00		**0,00**	**0,00**		0	suspenso	0%
7	Estudiante 2	0,00	0,00		**0,00**	**0,00**				
8	Estudiante 3	0,00	0,00		**0,00**	**0,00**				
9	Estudiante 4	0,00	0,00		**0,00**	**0,00**				
10	Estudiante 5	0,00	0,00		**0,00**	**0,00**				
11	Estudiante 6	0,00	0,00		**0,00**	**0,00**				
12	Estudiante 7	0,00	0,00		**0,00**	**0,00**				
13										

FIGURA 9. *Fórmulas de la tabla resumen de resultados (figura 8) para que se autocompleten todos los valores*

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
1										
2	**Tabla resumen de notas:**							**Recuento:**		
3				*nota elegida*	*nota suma*	*nota de hoja 1*				
4		**Test**	**Pregunta 1**	**TOTAL**	**TOTAL**	**TOTAL**		**nº**		**%**
5	='hoja 1'!A6	='hoja 1'!G6	='hoja 1'!P6		**=SUMA(B5:C5)**	**='hoja 1'!B6**		=CONTAR.SI($D$6:$D$12;">4,99")	aprobado	=H5/7
6	='hoja 1'!A7	='hoja 1'!G7	='hoja 1'!P7		**=SUMA(B6:C6)**	**='hoja 1'!B7**		=CONTAR.SI($D$6:$D$12;"<5")	suspenso	=H6/7
7	='hoja 1'!A8	='hoja 1'!G8	='hoja 1'!P8		**=SUMA(B7:C7)**	**='hoja 1'!B8**				
8	='hoja 1'!A9	='hoja 1'!G9	='hoja 1'!P9		**=SUMA(B8:C8)**	**='hoja 1'!B9**				
9	='hoja 1'!A10	='hoja 1'!G10	='hoja 1'!P10		**=SUMA(B9:C9)**	**='hoja 1'!B10**				
10	='hoja 1'!A11	='hoja 1'!G11	='hoja 1'!P11		**=SUMA(B10:C10)**	**='hoja 1'!B11**				
11	='hoja 1'!A12	='hoja 1'!G12	='hoja 1'!P12		**=SUMA(B11:C11)**	**='hoja 1'!B12**				
12	='hoja 1'!A13	='hoja 1'!G13	='hoja 1'!P13		**=SUMA(B12:C12)**	**='hoja 1'!B13**				
13										

En la primera columna (A) anotamos "=casilla con nombre de estudiante de la hoja1", en nuestro caso el primer *estudiante prueba* tendría la fórmula "='hoja 1'!A6". Una vez escrita esta fórmula arrastramos el cursor con la cruz negra (ver figura 2) para copiar la fórmula hacia abajo hasta llegar al último estudiante. A su lado, en la columna B, se muestran los resultado de la parte de test y sus casillas contendrán la fórmula, poniendo como ejemplo al *estudiante prueba* "='hoja 1'!G6". De la misma forma en la columna C veremos los resultados de la pregunta de redactar mediante la fórmula "='hoja 1'!P6".

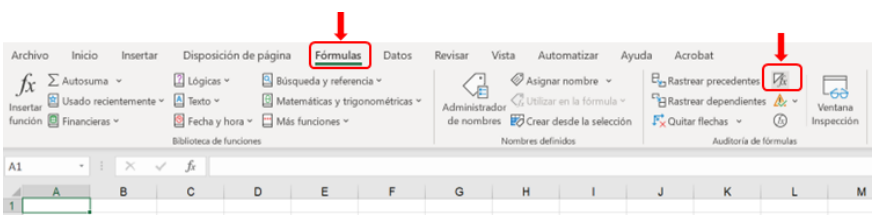
La columna *Total - nota elegida* (D) es la única que requiere ser rellenada, en ella escribiremos la nota final que elegimos, mientras que el resto de las columnas se autocompletan. La columna *Total - nota suma* (E) contiene una fórmula que suma los valores de las columnas B y C y la columna *Total - nota de hoja* 1 (F) muestra la nota obtenida en la columna B de la hoja 1 y debe ser igual que la nota de columna D. Todas las notas totales (columnas D-F) tienen un formato condicional igual que el explicado en la sección 3.3. para que aparezcan en rojo las notas menores de 5.

Por último, para conocer las proporciones finales de estudiantes que han aprobado o suspendido la prueba (columnas H y J) escribimos las fórmulas para que se calcule automáticamente con el comando de contar. La casilla H5 muestra el número de aprobados mediante la fórmula "=CONTAR.SI(casilla con nota *total elegida* del primer estudiante: nota *total elegida* del último estudiante;">4,99")" que en nuestro documento es "=CONTAR.SI($D$6:$D$12;">4,99")" (figura 9). Para conocer el número de suspensos (casilla H6) copiamos la fórmula anterior cambiando el dato a contar "=CONTAR.SI($D$6:$D$12;"<5")". Los porcentajes (columna J) se calculan formateando la casilla como porcentaje, igual que se indicó en la figura 5, y con la fórmula "número total de aprobados o suspensos/número total de alumnos".

3.5. Revisión de las fórmulas de la hoja de cálculo

Es útil comprobar las fórmulas escritas mediante la herramienta "Mostrar fórmulas" o "CTRL+`" (figura 10).

FIGURA 10. *Herramienta "Mostrar fórmulas" para ver las fórmulas en todas las celdas del Excel en lugar de los valores*



4. RESULTADOS

El uso de la plantilla de Excel detallada en los métodos nos permite corregir, de manera rápida y minimizando los errores, exámenes de redacción largos. A continuación, se detalla el uso de la plantilla y los resultados obtenidos con un ejemplo sencillo de un examen con un grupo de 7 estudiantes.

4.1. Uso de la plantilla de Excel

Abrimos la plantilla de Excel y en primer lugar copiamos los nombres del alumnado de nuestras listas y los pegamos en la columna A. A continuación, para corregir la parte de tipo test, escribimos en la fila de cada estudiante el número de respuestas correctas sobre 25 (columna C) y el número de incorrectas (columna D). Las fórmulas nos calcularon automáticamente la puntuación final del test en la columna G (figura 11).

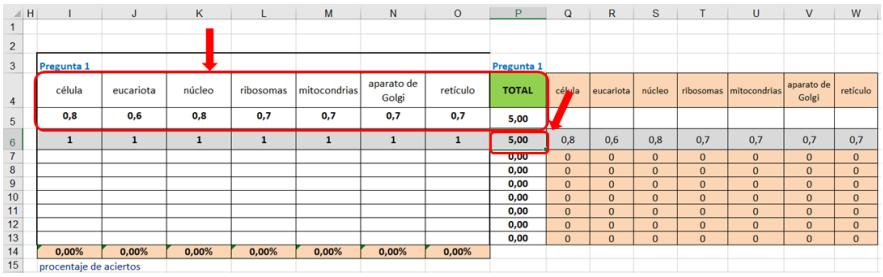
FIGURA 11. *Preguntas cerradas (de tipo test) corregidas con la rúbrica en Excel*

	A	B	C	D	E	F	G
1	EXAMEN						
2							
3			PREGUNTAS DE TEST				
4		NOTA FINAL	Nº Bien	Nº Mal			TOTAL test
5	Puntuación		0,2	0,066667			
6	Estudiante prueba	10,00	25	0	5,00	0,00	5,00
7	Estudiante 1	3,93	21,00	4,00	4,20	0,27	3,93
8	Estudiante 2	3,00	18,00	9,00	3,60	0,60	3,00
9	Estudiante 3	5,00	25,00	0,00	5,00	0,00	5,00
10	Estudiante 4	4,47	23,00	2,00	4,60	0,13	4,47
11	Estudiante 5	1,33	11,00	13,00	2,20	0,87	1,33
12	Estudiante 6	2,87	15,00	2,00	3,00	0,13	2,87
13	Estudiante 7	3,47	19,00	5,00	3,80	0,33	3,47
14							
15							

La corrección de la pregunta 1, que es de redactar, requiere primero que demos un valor a cada concepto que queramos ponderar. En nuestro caso la pregunta tenía un valor de 5 puntos y evaluamos el conocimiento de los conceptos *célula, eucariota, núcleo, ribosomas, mitocondrias, aparato de Golgi, retículo*. Escribimos las palabras clave en las celdas I4 a O4, debajo de cada una su valor y comprobamos en la celda P4 que la suma era igual al valor de la pregunta completa (figura 12). En la fila del *estudiante prueba* pudimos comprobar también que la suma de los valores

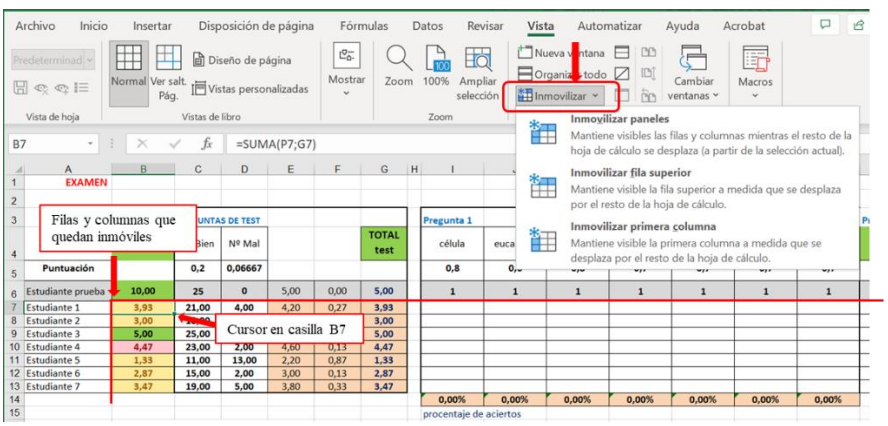
es 5 (casilla P6) y que los valores de las preguntas contestadas por dicho estudiante aparecían en las casillas de cálculo (casilla Q6 a W6).

FIGURA 12. *Escritura de los conceptos y sus valores para la corrección de preguntas de respuesta abierta*



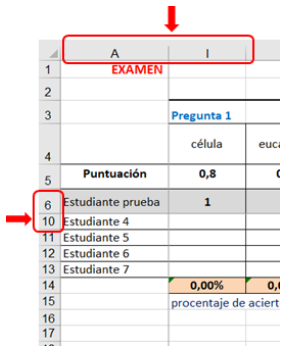
Para comenzar a corregir y desplazarnos por las distintas columnas sin perder de vista el nombre de los estudiantes (columna A), de manera que se sitúen al lado de las casillas de la pregunta 1 (columna I en adelante) utilizamos una herramienta llamada "Inmovilizar paneles" en la pestaña de "Vista" (figura 13). Primero nos situamos en la casilla B7 inmediatamente *debajo* de la fila del estudiante prueba y a la *derecha* de la columna con los nombres del estudiantado que deseamos inmovilizar y pulsamos la opción "Inmovilizar paneles".

FIGURA 13. *Función de inmovilizar paneles para mantener fijas las filas con los títulos y su puntuación y la columna con nombres de los estudiantes*



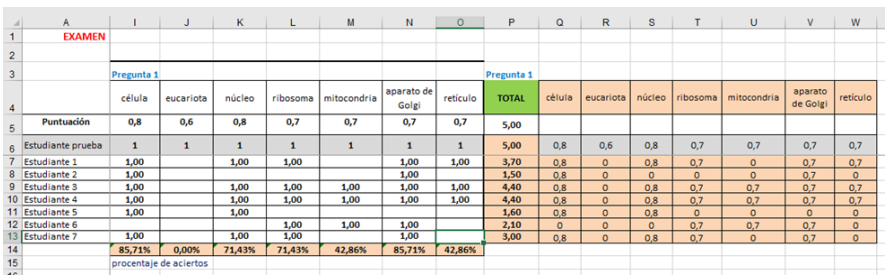
A partir de este momento pudimos desplazarnos por la hoja de Excel manteniendo los títulos hasta la fila 6 y los nombres de los estudiantes de columna A visibles (figura 14).

FIGURA 14. *Con la función de inmovilizar paneles podemos ver las columnas A e I juntas y la fila del estudiante 4 junto a las palabras clave de nuestros conceptos*



La corrección comenzó con el estudiante 1 en cuya fila (casillas I7 a O7) escribimos un 1 bajo los conceptos acertados desplazándonos por la fila 7 con la flecha del teclado para una mayor velocidad. Continuamos con el resto del grupo hasta haber rellenado todo el bloque (figura 15).

FIGURA 15. *Preguntas de redactar corregidas con la rúbrica en Excel*



	A	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W
1	EXAMEN															
2																
3		Pregunta 1							Pregunta 1							
4		célula	eucariota	núcleo	ribosoma	mitocondria	aparato de Golgi	retículo	TOTAL	célula	eucariota	núcleo	ribosoma	mitocondria	aparato de Golgi	retículo
5	Puntuación	0,8	0,6	0,8	0,7	0,7	0,7	0,7	5,00							
6	Estudiante prueba	1	1	1	1	1	1	1	5,00	0,8	0,6	0,8	0,7	0,7	0,7	0,7
7	Estudiante 1	1,00		1,00	1,00		1,00	1,00	3,70	0,8	0	0,8	0,7	0	0,7	0,7
8	Estudiante 2	1,00					1,00		1,50	0,8	0	0	0	0	0,7	0
9	Estudiante 3	1,00		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	4,40	0,8	0	0,8	0,7	0,7	0,7	0,7
10	Estudiante 4	1,00		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	4,40	0,8	0	0,8	0,7	0,7	0,7	0,7
11	Estudiante 5	1,00		1,00					1,60	0,8	0	0,8	0	0	0	0
12	Estudiante 6				1,00	1,00	1,00		2,10	0	0	0	0,7	0,7	0,7	0
13	Estudiante 7	1,00		1,00	1,00		1,00		3,00	0,8	0	0,8	0,7	0	0,7	0
14		85,71%	0,00%	71,43%	71,43%	42,86%	85,71%	42,86%								
15		procentaje de aciertos														

En la columna P obtuvimos la nota final de la pregunta y a su derecha en el bloque de "Cálculos de las preguntas de redactar" (ver métodos 3.1.) los cálculos automáticos. En la fila 14 además obtuvimos el porcentaje de aciertos de cada concepto. Por ejemplo 85,71% fue la proporción de estudiantes que explicaron correctamente el concepto "célula", mientras que ninguno acertó el concepto "eucariota".

4.2. Cambios después de la corrección

Se entiende por solución de una pregunta de examen el desarrollo de un método válido (que no tiene que ser único) que permite obtener el resultado correcto (UPM, 2022). De esta manera, la solución de la rúbrica ha

de contener todo aquello que deba incluir el estudiante para obtener la calificación máxima.

En relación con la reflexión anterior, una de las grandes ventajas de la plantilla fue la posibilidad de cambiar ciertas decisiones después de corregir los exámenes sin tener que releer todos ellos. Por ejemplo, dado que el concepto *eucariota* no lo había descrito ningún estudiante, revisamos la pregunta y confirmamos que no quedaba claro que pedíamos dicha explicación. Decidimos quitar dicho concepto y repartimos la puntuación 0,6 entre el resto de los conceptos (figura 16).

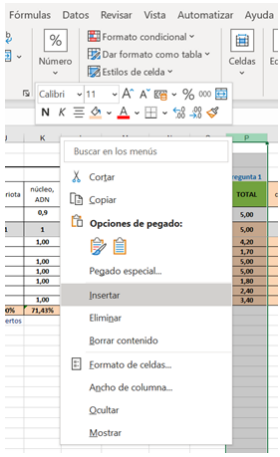
FIGURA 16. *Es posible corregir los valores de los conceptos posteriormente a la corrección del examen completo. El valor del concepto "eucariota" fue eliminado*

H	I	J	K	L	M	N	O	P
	Pregunta 1							Pregunta 1
	célula	eucariota	núcleo	ribosoma	mitocondria	aparato de Golgi	retículo	TOTAL
	0,9		0,9	0,8	0,8	0,8	0,8	5,00
	1	1	1	1	1	1	1	5,00
	1,00		1,00	1,00		1,00	1,00	4,20
	1,00					1,00		1,70
	1,00		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	5,00
	1,00		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	5,00
	1,00		1,00					1,80
				1,00	1,00	1,00		2,40
	1,00		1,00	1,00		1,00		3,40
	85,71%	0,00%	71,43%	71,43%	42,86%	85,71%	42,86%	
	procentaje de aciertos							

Otro ejemplo fue el obtener por el estudiantado una respuesta correcta que no se nos había ocurrido con antelación: nombrar el *ADN* de una célula, aunque no se nombrara el *núcleo*. En este caso, añadimos la palabra *ADN* en la misma casilla "*núcleo/ADN*" para recordar que ambos son correctos.

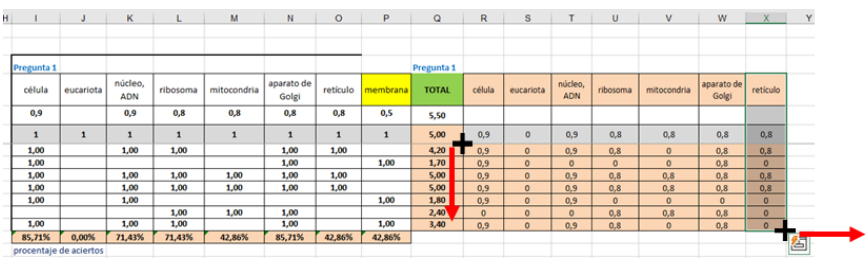
Un último ejemplo de cambio de la rúbrica fue añadir un concepto nuevo para ser puntuado positivamente, aunque no lo habíamos exigido obligatoriamente. En varios exámenes observamos que el alumnado explicó la *membrana celular* y era pertinente. Añadimos una columna con el botón derecho del ratón sobre la columna P (figura 17), escribimos el concepto y le dimos un valor de 0,5.

FIGURA 17. *Insertamos una nueva columna entre los conceptos para añadir uno nuevo*



A continuación, copiamos las fórmulas del bloque de cálculo para el nuevo concepto en la columna Y seleccionando las casillas de la columna X con el cursor en forma de cruz negra en la esquina inferior y arrastrando (figura 18). También modificamos la fórmula de la casilla *TOTAL* para que sumara el valor de la misma, quedando por ejemplo para el estudiante prueba como "=SUMA(R6:Y6)" y la copiamos arrastrándola hacia abajo.

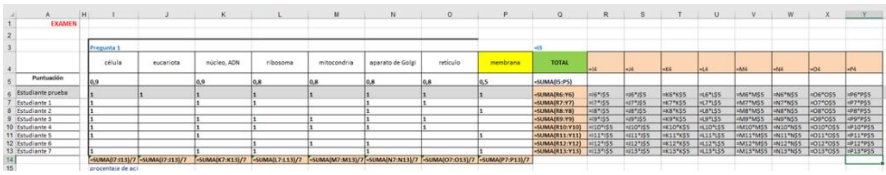
FIGURA 18. *Adición del nuevo concepto "membrana" y modificación de las fórmulas para que su valor sea sumado en el valor total de la pregunta*



Pregunta 1									Pregunta 1							
célula	eucariota	núcleo, ADN	ribosoma	mitocondria	aparato de Golgi	retículo	membrana	TOTAL	célula	eucariota	núcleo, ADN	ribosoma	mitocondria	aparato de Golgi	retículo
0,9		0,9	0,8	0,8	0,8	0,8	0,5	5,50							
1	1	1	1	1	1	1	1	5,00	0,9	0	0,9	0,8	0,8	0,8	0,8
1,00		1,00	1,00		1,00	1,00		4,20	0,9	0	0,9	0,8	0	0,8	0,8
1,00					1,00		1,00	1,70	0,9	0	0	0	0	0,8	0
1,00		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00		5,00	0,9	0	0,9	0,8	0,8	0,8	0,8
1,00		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00		5,00	0,9	0	0,9	0,8	0,8	0,8	0,8
1,00		1,00					1,00	1,80	0,9	0	0,9	0	0	0	0
			1,00	1,00	1,00			2,40	0	0	0	0,8	0,8	0,8	0
1,00		1,00	1,00		1,00		1,00	3,40	0,9	0	0,9	0,8	0	0,8	0
85,71%	0,00%	71,43%	71,43%	42,86%	85,71%	42,86%	42,86%								
procentaje de aciertos															

Se puede observar la tabla final de la pregunta de redactar con el nuevo concepto en la figura 19. Hay que tener en cuenta que, al no ser obligatorio el concepto *membrana*, el valor de la pregunta seguía siendo de 5 puntos sumando el resto de los valores previos. El nuevo concepto significó una subida de nota de 0,5 puntos.

FIGURA 19. *Tabla final que muestra las fórmulas con un nuevo concepto añadido a posteriori y cuyo valor supone una subida de nota*

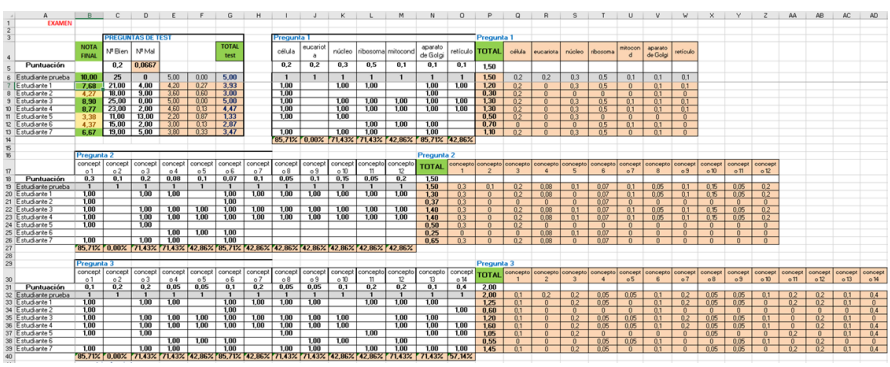


	A	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y
1	EXAMEN																		
2																			
3			Pregunta 1								=I3								
4			célula	eucariota	núcleo, ADN	ribosoma	mitocondria	aparato de Golgi	reticulo	membrana	TOTAL	=I4	=J4	=K4	=L4	=M4	=N4	=O4	=P4
5	Puntuación		0,9		0,9	0,8	0,8	0,8	0,8	0,5	=SUMA(I5:P5)								
6	Estudiante prueba		1	1	1	1	1	1	1	1	=SUMA(I6:P6)	=I6*I$5	=J6*J$5	=K6*K$5	=L6*L$5	=M6*M$5	=N6*N$5	=O6*O$5	=P6*P$5
7	Estudiante 1		1		1	1			1		=SUMA(I7:P7)	=I7*I$5	=J7*J$5	=K7*K$5	=L7*L$5	=M7*M$5	=N7*N$5	=O7*O$5	=P7*P$5
8	Estudiante 2							1		1	=SUMA(I8:P8)	=I8*I$5	=J8*J$5	=K8*K$5	=L8*L$5	=M8*M$5	=N8*N$5	=O8*O$5	=P8*P$5
9	Estudiante 3		1		1	1	1	1	1		=SUMA(I9:P9)	=I9*I$5	=J9*J$5	=K9*K$5	=L9*L$5	=M9*M$5	=N9*N$5	=O9*O$5	=P9*P$5
10	Estudiante 4		1		1	1	1	1	1		=SUMA(I10:P10)	=I10*I$5	=J10*J$5	=K10*K$5	=L10*L$5	=M10*M$5	=N10*N$5	=O10*O$5	=P10*P$5
11	Estudiante 5		1		1					1	=SUMA(I11:P11)	=I11*I$5	=J11*J$5	=K11*K$5	=L11*L$5	=M11*M$5	=N11*N$5	=O11*O$5	=P11*P$5
12	Estudiante 6				1	1	1	1			=SUMA(I12:P12)	=I12*I$5	=J12*J$5	=K12*K$5	=L12*L$5	=M12*M$5	=N12*N$5	=O12*O$5	=P12*P$5
13	Estudiante 7		1		1	1		1		1	=SUMA(I13:P13)	=I13*I$5	=J13*J$5	=K13*K$5	=L13*L$5	=M13*M$5	=N13*N$5	=O13*O$5	=P13*P$5
14			=SUMA(I7:I13)/7	=SUMA(J7:J13)/7	=SUMA(K7:K13)/7	=SUMA(L7:L13)/7	=SUMA(M7:M13)/7	=SUMA(N7:N13)/7	=SUMA(O7:O13)/7	=SUMA(P7:P13)/7									
15			proporcion de aci																

4.3. CORRECCIÓN DE MÁS DE UNA PREGUNTA DE REDACCIÓN

También utilizamos la plantilla para corregir exámenes con más de una pregunta de redacción. Para ello, solamente hubo que copiar la plantilla de una pregunta y pegarla a continuación tantas veces como preguntas hubiera. En la figura 20 se muestra una plantilla con una parte de test de 5 puntos y tres preguntas de redacción de 1,5 o 2 puntos. Las fórmulas de la pregunta 2 (fila 16) y 3 (fila 29) son iguales que en la pregunta 1, pero correspondiendo a sus propias casillas. En este caso, hay que modificar la fórmula de la *NOTA FINAL* para que sume todas ellas, siendo por ejemplo para el *estudiante prueba* "=SUMA(P6;G6;N19;P32)".

FIGURA 20. *Rúbrica completa de un examen con una parte de preguntas de test y tres preguntas de redacción*



	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	AA	AB	AC	AD
1	EXAMEN																													
2																														
3			PREGUNTAS DE TEST						Pregunta 1							Pregunta 1														
4		NOTA FINAL	Nº Bien	Nº Mal			TOTAL test		célula	eucariota	núcleo	ribosoma	mitocond	aparato de Golgi	reticulo	TOTAL	célula	eucariota	núcleo	ribosoma	mitocon d	aparato de Golgi	reticulo							
5	Puntuación		0,2	0,0667					0,2	0,2	0,3	0,5	0,1	0,1	0,1	1,50														
6	Estudiante prueba	10,00	25	0	5,00	0,00	5,00		1	1	1	1	1	1	1	1,50	0,2	0,2	0,3	0,5	0,1	0,1	0,1							
7	Estudiante 1	7,60	21,00	4,00	4,20	0,27	3,93		1,00		1,00	1,00		1,00	1,00	1,20	0,2	0	0,3	0,5	0	0,1	0,1							
8	Estudiante 2	4,27	18,00	9,00	3,60	0,60	3,00		1,00					1,00		0,30	0,2	0	0	0	0	0,1	0							
9	Estudiante 3	8,93	25,00	0,00	5,00	0,00	5,00		1,00		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,30	0,2	0	0,3	0,5	0,1	0,1	0,1							
10	Estudiante 4	8,77	23,00	2,00	4,60	0,13	4,47		1,00		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,30	0,2	0	0,3	0,5	0,1	0,1	0,1							
11	Estudiante 5	3,38	11,00	13,00	2,20	0,87	1,33		1,00		1,00					0,50	0,2	0	0,3	0	0	0	0							
12	Estudiante 6	4,37	15,00	2,00	3,00	0,13	2,87					1,00	1,00	1,00		0,70	0	0	0	0,5	0,1	0,1	0							
13	Estudiante 7	6,67	19,00	5,00	3,80	0,33	3,47		1,00		1,00	1,00		1,00		1,10	0,2	0	0,3	0,5	0	0,1	0							
14									85,71%	0,86%	71,43%	71,43%	42,86%	85,71%	42,86%														
15																														
16			Pregunta 2													Pregunta 2														
17			concept o 1	concept o 2	concept o 3	concept o 4	concept o 5	concept o 6	concept o 7	concept o 8	concept o 9	concept o 10	concepto 11	concepto 12		TOTAL	concepto 1	concepto 2	concepto 3	concepto 4	concepto 5	concepto 6	concept o 7	concepto 8	concept o 9	concept o 10	concept o 11	concept o 12		
18	Puntuación	0,3	0,1	0,2	0,08	0,1	0,07	0,1	0,05	0,1	0,15	0,05	0,2		1,50															
19	Estudiante prueba	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1,50	0,3	0,1	0,2	0,08	0,1	0,07	0,1	0,05	0,1	0,15	0,05	0,2			
20	Estudiante 1	1,00		1,00	1,00		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00		1,30	0,3	0	0,2	0,08	0	0,07	0,1	0,05	0,1	0,15	0,05	0,2			
21	Estudiante 2	1,00					1,00								0,37	0,3	0	0	0	0	0,07	0	0	0	0	0	0			
22	Estudiante 3	1,00		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00		1,40	0,3	0	0,2	0,08	0,1	0,07	0,1	0,05	0,1	0,15	0,05	0,2			
23	Estudiante 4	1,00		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00		1,49	0,3	0	0,2	0,08	0,1	0,07	0,1	0,05	0,1	0,15	0,05	0,2			
24	Estudiante 5	1,00		1,00											0,50	0,3	0	0,2	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
25	Estudiante 6				1,00	1,00	1,00								0,25	0	0	0	0,08	0,1	0,07	0	0	0	0	0	0			
26	Estudiante 7	1,00		1,00	1,00		1,00								0,65	0,3	0	0,2	0,08	0	0,07	0	0	0	0	0	0			
27		85,71%	0,86%	71,43%	71,43%	42,86%	85,71%	42,86%	42,86%	42,86%	42,86%	42,86%	42,86%																	
28																														
29			Pregunta 3													Pregunta 3														
30			concept o 1	concept o 2	concept o 3	concept o 4	concept o 5	concept o 6	concept o 7	concept o 8	concept o 9	concept o 10	concepto 11	concepto 12	concepto 13	concept o 14	TOTAL	concepto 1	concepto 2	concepto 3	concepto 4	concept o 5	concepto 6	concept o 7	concept o 8	concept o 9	concept o 10	concept o 11	concept o 12	concept o 13	concept o 14
31	Puntuación	0,1	0,2	0,2	0,05	0,05	0,1	0,2	0,05	0,05	0,1	0,2	0,2	0,1	0,4	2,00														
32	Estudiante prueba	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2,00	0,1	0,2	0,2	0,05	0,05	0,1	0,2	0,05	0,05	0,1	0,2	0,2	0,1	0,4
33	Estudiante 1	1,00		1,00	1,00		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00		1,00	1,00		1,25	0,1	0	0,2	0,05	0	0,1	0,2	0,05	0,05	0	0,2	0,2	0,1	0
34	Estudiante 2	1,00					1,00								1,00	0,60	0,1	0	0	0	0	0,1	0	0	0	0	0	0	0	0	0,4
35	Estudiante 3	1,00		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00			1,00	1,00	1,20	0,1	0	0,2	0,05	0,05	0,1	0,2	0,05	0,05	0,1	0	0,2	0,1	0
36	Estudiante 4	1,00		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00			1,00	1,00	1,60	0,1	0	0,2	0,05	0,05	0,1	0,2	0,05	0,05	0,1	0	0,2	0,1	0,4
37	Estudiante 5	1,00		1,00					1,00			1,00		1,00		1,05	0,1	0	0,2	0	0	0	0	0,05	0	0	0	0,2	0	0,4
38	Estudiante 6				1,00	1,00	1,00				1,00	1,00				0,55	0	0	0	0,05	0,05	0,1	0	0	0,05	0,1	0	0,2	0	0
39	Estudiante 7	1,00		1,00	1,00		1,00		1,00	1,00		1,00	1,00	1,00	1,00	1,45	0,1	0	0,2	0,05	0	0,1	0	0,05	0,05	0	0,2	0,2	0,1	0,4
40		85,71%	0,86%	71,43%	71,43%	42,86%	85,71%	42,86%	71,43%	71,43%	42,86%	42,86%	71,43%	57,14%																

5. DISCUSIÓN

La evaluación es el proceso de recopilar, interpretar, registrar y utilizar información sobre las respuestas del estudiantado a una tarea. En este proceso, la valoración sistemática de esta información (Trochim & Donnelly, 2006) toma un papel central.

En este capítulo se describe un sencillo ejemplo de uso de Excel para hacer rúbricas de corrección de exámenes con preguntas cerradas y abiertas. La plantilla que aquí se presenta ha sido utilizada para corregir exámenes finales en distintas asignaturas y cursos de Grados de Ciencias de la Salud como Farmacia, Odontología o Medicina durante seis cursos académicos para comprobarla y mejorarla. Se ha descrito en la sección de Resultados la aplicación básica de la plantilla, si bien las ventajas de su uso son mucho más amplias:

– Ponderaciones negativas: si queremos penalizar ciertas faltas o errores graves, los valores de los conceptos pueden también ser un número negativo. Para ello se escribiría un valor de, por ejemplo "-0,5", bajo el nombre del concepto (Figura 4).

– Valorar una lista de conceptos al mismo tiempo: Hasta ahora se han valorado los conceptos individualmente y cada uno con una ponderación distinta. Si tuviéramos por ejemplo la pregunta de "Escribe cuatro características de…" podemos valorar cada característica con un valor de por ejemplo 0,1 y en la casilla de respuestas poner el número de respuesta correctas dadas desde 0 a 4 (figura 21).

FIGURA 21. *Valorar mediante la rúbrica en Excel una lista de conceptos con igual puntuación*

	Lista	TOTAL	Lista
Puntuación	**0,1**		
Estudiante prueba	**4**	**0,40**	0,4
Estudiante 1	**4,00**	**0,40**	0,4
Estudiante 2	**4,00**	**0,40**	0,4
Estudiante 3	**3,00**	**0,30**	0,3
Estudiante 4	**1,00**	**0,10**	0,1
Estudiante 5	**2,00**	**0,20**	0,2
Estudiante 6	**1,00**	**0,10**	0,1
Estudiante 7	**2,00**	**0,20**	0,2

– Análisis estadísticos de exámenes de varios cursos: Esta puede ser una de las aplicaciones más interesantes de la rúbrica digital. Habitualmente, el soporte en el que se realizan las pruebas evaluativas es papel (UPM, 2022) y sería un trabajo verdaderamente arduo hacer un estudio analítico de exámenes realizados por grupos con decenas de estudiantes de varios cursos académicos ya que supondría revisar cientos de exámenes de varias páginas cada uno. Con la plantilla

digital presentada, se guardan los resultados en hojas de Excel con el mismo formato y es fácil utilizar los datos para crear gráficos, comparar estadísticamente, calcular tendencias, etc.

– Competencias transversales: esta rúbrica permite también evaluar una serie detallada de competencias transversales. Para ello, los exámenes pueden contener ítems que sean gráficos, textos o casos que requieren interpretación, construcción de un diseño, generación de hipótesis, exposición de la información para una decisión o explicitación de las fases de un proceso (Carreras Barnés et al., 2009). En este caso, en lugar de conceptos teóricos se escribirían las competencias a evaluar, de la misma manera que se ha descrito en la sección de Metodología.

El cuerpo docente tiene la responsabilidad de mantener las rúbricas actualizadas y acordes a las exigencias explicadas desde el inicio de la evaluación al alumnado. Esto requiere una revisión de la propia rúbrica que mantenga en todo momento al estudiantado como referencia de manera que no tengan un perjuicio por el mal funcionamiento de esta.

Para terminar, a pesar de que este trabajo está centrado en la calificación de un examen, distinguimos que evaluación y calificación no tienen el mismo significado. La evaluación iría más allá pues incluye el análisis de los resultados del alumnado, la transmisión de nuestras conclusiones a dicho alumnado (*feedback*) y contribuye por tanto a su formación. A diferencia de la anterior, la calificación es "materializar en una nota el juicio emitido" lo que es una acción puntual, comparativa y no es necesariamente formativa por sí misma (Hamodi et al., 2015). Es, por tanto; imprescindible acompañar la calificación por rúbricas de un posterior ejercicio de análisis de los resultados obtenidos y de su comunicación a nuestro estudiantado de manera personalizada. Todos estos pasos nos proporcionarían a su vez datos relevantes para estimar el progreso de nuestro estudiantado y determinar la efectividad de nuestros materiales y metodología como docentes.

6. CONCLUSIONES

Presentamos una rúbrica digital para calificar documentos escritos por alumnado de nivel universitario. Se basa en el uso de hojas de cálculo con el programa Excel y tiene un papel funcional e instrumental en concreto para calificar exámenes de preguntas con respuesta abierta de larga extensión. Facilitan la objetividad y ahorran tiempo en dicha tarea, a la vez que son dinámicas y susceptibles de modificación tras la corrección. Es un formato capaz de ser almacenado sencillamente y se convierte en base de datos para poder comparar resultados entre distintos cursos mediante análisis estadísticos informáticos.

7. REFERENCIAS

Bloom, B. (1986). Taxonomia de los objetivos de la educación la clasificación de las metas educacionales : manuales I y II (9th ed.). Ateneo.

Carreras Barnés, J., Branda, L. A., Castro Salomó, A., Fenoll Brunet, M. R., Gual Sala, A., Mahy Géhenne, J.-N., Martínez Carretero, J. M., Domenjó, M. N., Palés Argullós, J., Pérez Sánchez, J., Portero Otin, M., & Roma Millan, J. (2009). Guía para la evaluación de competencias en medicina. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. www.aqu.cat

Hamodi, C., Pastor López, V. M., & Pastor López, A. T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. Perfiles Educativos, 37(147), 146–161. https://doi.org/10.1016/J.PE.2015.10.004

Iseni, A. (2011). Assessment, Testing and Correcting Students' Errors and Mistakes. Language Testing in Asia, 1(3), 60–90.

MEFP, Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). Guía para la elaboración de pruebas de evaluación educativa. Secretaría General Técnica. https://acortar.link/jdf3ci

Sanmartí, N. (2007). 10 ideas clave: evaluar para aprender. Graó.

Trochim, W., & Donnelly, J. P. (2006). The Research Methods Knowledge Base. In Cornell University.

UOC, Universitat Oberta de Catalunya (2023). Asistente de Recursos Metodológicos. https://acortar.link/VajZbx

UPM, Universidad Politécnica de Madrid (2022). Normativa de evaluación del aprendizaje en las titulaciones oficiales de Grado y Máster universitario de la Universidad Politécnica de Madrid. https://lc.cx/iuAjXN

Walvoord, B. E. (2010). Assessment clear and simple: Practical steps for institutions, departments, and general education (2nd ed.). Jossey-Bass.

MODELO DE PREDICCIÓN PARA LA DETECCIÓN DE ESTUDIANTES CON PROBLEMAS DE ABANDONO DE UNA ASIGNATURA

JOSÉ IVÁN SAN JOSÉ VIECO
Universidad de Castilla-La Mancha
RUTH GARCÍA MARTÍN
Universidad de Castilla-La Mancha

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, uno de los principales problemas que se encuentran en todos los niveles educativos consiste en la detección de estudiantes que van a necesitar algún tipo de ayuda en una o varias asignaturas, estudiantes que están en riesgo de abandonar dicha asignatura o, en el peor de los casos, abandonar completamente sus estudios (Kim *et al.*, 2018).

Cuando un docente intuye que puede haber estudiantes con algún tipo de problema de aprendizaje, dicho docente debería reforzar el aprendizaje a través de diversos mecanismos, como pueden ser el de la realización de tutorías personalizadas o un seguimiento de las actividades de evaluación continua que los estudiantes elaboran durante el semestre o curso académico, dependiendo de la duración de la asignatura (Manzanares y Ulla, 2012; Oliva, 2015). De esta forma, el docente intentará conseguir que la tasa de abandono de la asignatura sea lo más baja posible y, por ende, obtener un bajo porcentaje de abandono de los estudios (Manzanares y Ulla 2012).

El trabajo que aquí se presenta está centrado en estudios universitarios, más concretamente en una asignatura de tercer curso del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Castilla-La Mancha, por lo que se intentará evitar que el alumnado abandone el estudio de dicha asignatura durante su desarrollo. Para intentar dar solución a la

problemática del abandono (*dropout* en su terminología anglosajona), en este artículo se propone un modelo de predicción para detectar qué estudiantes pueden tener problemas para aprobar y, por tanto, necesitarán la ayuda del docente.

La estructura de este capítulo se divide en los siguientes apartados: en el primer apartado se realiza una introducción a la problemática y descripción de la asignatura en la que se va a probar dicho modelo; en el segundo apartado describiremos los objetivos que nos marcamos con el desarrollo de este trabajo; en el tercer apartado se describe el estado del arte; en el cuarto apartado se describirá la metodología; el quinto apartado se mostrarán los resultados obtenidos; en el sexto apartado se detallará la discusión; y el último apartado se centrará en las conclusiones obtenidas.

1.1 DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA

Para la realización de este estudio hemos seleccionado la asignatura Educación Plástica y Visual que se imparte en el primer semestre del tercer curso del Grado de Maestro en Educación Primaria. Dicha asignatura se imparte en la Facultad de Educación de la Universidad de Castilla-La Mancha en Cuenca y tiene carácter obligatorio. Utilizamos este curso ya que disponemos de gran cantidad de tareas realizadas por los estudiantes y de notas tomadas por la docente de la asignatura.

Es una asignatura teórico-práctica en la que se trabaja la didáctica de la plástica para su enseñanza en toda la etapa de Educación Primaria. La docencia de esta asignatura se divide en dos días lectivos con 3 horas de docencia cada día. Además, cada día está dividido en dos bloques bien diferenciados: por un lado, se imparte un bloque más teórico y, por otro lado, una parte más práctica en la que el alumno aplica la teoría impartida en el bloque más teórico. De esta forma, el alumnado puede asimilar la forma de enseñanza de los contenidos del área de plástica explicados para aplicarlos directamente en un centro escolar.

La evaluación de la asignatura consta de una serie de trabajos prácticos que se realizan y se entregan en horario de clase sin posibilidad de entrega posterior, y una prueba final con cuestiones teóricas relacionadas

con la asignatura. La asignatura en la que se realizó el estudio tuvo una matrícula de 86 estudiantes durante el curso 2019/20.

Cabe destacar que este estudio se realizó con los estudiantes que cursaban la opción de evaluación continua que asistían regularmente a clase y con estudiantes de evaluación no continua. Este tipo de estudiantes representan, aproximadamente, el 71% del alumnado matriculado (61 estudiantes). El otro 29%, aunque se contabilizan dentro de la asignatura, no se pusieron en contacto con la docente y tampoco indicaron su intención de cursar la asignatura. Las diversas circunstancias detrás de esta problemática exceden los objetivos de este artículo.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este trabajo es el desarrollo de un modelo de predicción en docencia presencial que nos permita detectar lo antes posible al alumnado que está en riesgo de abandono de una determinada asignatura.

Para el desarrollo de dicho modelo de predicción nos basamos en la existencia de modelos de predicción utilizados en docencia mixta (Howard *et al.*, 2018; Lu *et al.*, 2018; Costa *et al.*, 2017), disponiendo también modelos predictivos para docencia *online*, pero con pocas posibilidades de aplicarse en docencia presencial, por lo que se considera interesante disponer de un modelo centrado únicamente en docencia presencial.

Además, existe un creciente interés en la investigación y desarrollo de técnicas para la predicción del desempeño de los estudiantes en un curso o área (Hellas *et al.*, 2018), incluido los estudios universitarios ya que se considera que proporciona un doble beneficio: por un lado, el alumnado que se encuentre en esta situación podrá paliarla o, incluso, solucionarla completamente para, de esta forma, no abandonar sus estudios; por otro lado y desde el punto de vista de los centros educativos, se busca obtener un ahorro de recursos, tanto personales como materiales, ya que el abandono de los estudios supone un coste elevado a las universidades (Hernández y Pérez, 2019; Wakelam *et al.*, 2020).

Por los motivos expuestos anteriormente se considera de especial interés la realización de un estudio en docencia presencial, ya que el docente tendría la posibilidad de detectar si algún estudiante posee algún tipo de problema a la hora de realizar las tareas de evaluación continua, pudiendo ayudar desde el momento en el que se están detectando esos problemas y evitar que el estudiante abandone la asignatura.

Además, al estar presente el docente podrá intentar determinar si cualquier estudiante posee algún tipo de problema a la hora de la realización de las tareas y esta información se verá reflejada en la calificación de esa tarea, lo que ayudará al modelo de predicción a detectar qué parte del alumnado puede tener algún tipo de problema para aprobar la asignatura.

Por lo tanto, a través de la aplicación del uso de algoritmos analíticos adecuados sobre los datos registrados, el objetivo final es el de dirigir el proceso de aprendizaje hacia la obtención de información que pueda utilizarse como recomendaciones tanto al profesorado como al alumnado para evitar el abandono de asignaturas o cursos completos por parte de estos últimos.

3. METODOLOGÍA

3.1. Estado del arte

Dentro del ámbito de la educación superior, uno de los principales problemas que suelen encontrarse tanto docentes como los centros superiores de enseñanza es el abandono de asignaturas o, en el peor de los casos, el abandono total de los estudios por parte de los estudiantes (Cabrera *et al.*, 2006). Como indican Kim *et al.* (2018) el abandono de los estudios universitarios posee tanto consecuencias económicas, con una peor situación financiera de los centros educativos, como académicas, significando una luz roja para el sistema educativo en lo que respecta a brindar servicios adecuados a los estudiantes.

Como muestran estudios realizados por Michinov *et al.* (2011), Richardson *et al.* (2012), Visser *et al.* (2015), Cerezo *et al.* (2016 y 2017) orientados a la enseñanza *online*, los principales motivos por los que los estudiantes abandonan asignaturas o estudios superiores completos son la

tendencia a subestimar el tiempo necesario para la realización de tareas o la procrastinación a la hora de llevar a cabo dichas tareas.

Wakelam *et al.* (2020), por su parte, muestran que el abandono de asignaturas/estudios universitarios completos es un gran problema para las instituciones, ya que suponen una gran pérdida tanto de recursos económicos como de recursos personales. Este estudio nos indica también que la tasa de abandono depende de si los estudiantes son procrastinadores crónicos o puntuales, siendo importante detectar al alumnado en riesgo lo antes posible para evitar que abandonen una asignatura o sus estudios completamente. En este sentido Melton (1970) realizó un estudio en los años 70 del siglo pasado en el que indica que los estudiantes que postponen las tareas hasta el último momento demuestran una menor retención de conocimientos que los estudiantes que llevan al día sus tareas, lo que también influye en el riesgo de abandono de asignaturas o cursos.

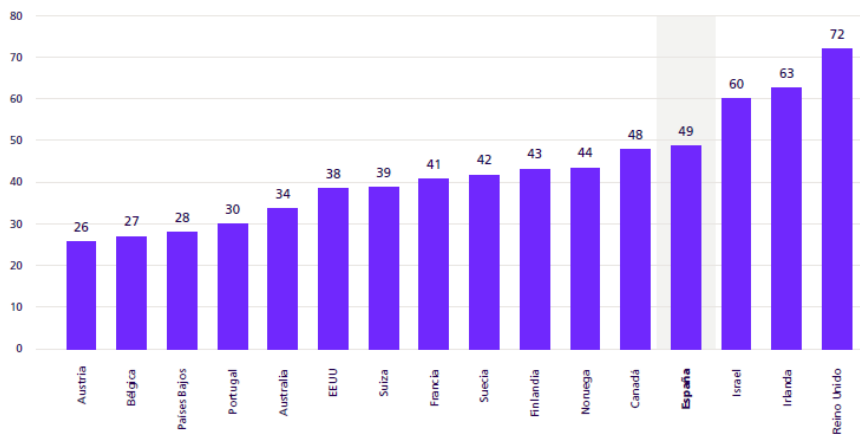
Por otro lado, estudios más recientes como Elvers *et al.* (2003) y Cerezo *et al.* (2017) destacan que la tasa de abandono de cursos *online*, comparados con entornos de aprendizaje clásico, está relacionados con el comportamiento de procrastinación y que la enseñanza *online* depende más del alumnado que la cursa. De ambos estudios también se extrae la información de que los estudiantes, en un amplio porcentaje, acceden a la página web/entorno *online* de las asignaturas el día de entrega de tareas, el día que se realizan las pruebas de evaluación o el día anterior a la entrega, lo que implica un estado de nerviosismo, ansiedad y falta de tiempo para realizar las tareas en el alumnado que influye negativamente a la hora de realizar y entregar dichas tareas. Se puede inferir, por tanto, que los estudiantes, de forma general, suelen seguir mejor los cursos o asignaturas si la docencia se imparte de forma presencial, realizando una evaluación continua por las razones previamente descritas.

Según García-Aretio (2019) existen causas de abandono de docencia *online* y, en bastantes casos aplicables también a la docencia presencial, atribuibles tanto a estudiantes, véase falta de tiempo, rendimiento académico bajo o déficit de formación básica, como a docentes, evaluación poco adecuada, baja cualificación o escaso seguimiento y supervisión docente por ejemplo, e incluso dentro de propia institución, ya sea una Universidad o entidades públicas o privadas que se dedican a la

realización de cursos *online*, tales como deficiente información inicial sobre la carrera o curso, servicio de orientación ineficiente o servicios tecnológicos inadecuados o insuficientes.

Centrándonos en el sistema universitario español y teniendo en cuenta el estudio dirigido por Hernández y Pérez (2019) para la CRUE, el rendimiento académico del Sistema Universitario Español es equiparable e incluso superior que los del resto de sistemas universitarios de países desarrollados, encontrándose por detrás de únicamente 5 países de los 22 analizados para la realización de este estudio. Si revisamos la tasa de finalización de los estudios de Grado en tiempo teórico en el año 2017, España se encuentra en cuarta posición y con un 49% de tasa de finalización de estudios de Grado (Gráfico 1), cifra que puede ser mejorable.

GRÁFICO 1. *Tasa de finalización de los estudios en tiempo teórico de duración de los estudios de Grado del año 2017.*



Fuente: Education at a Glance 2019. OCDE.

En dicho estudio de Hernández y Pérez se indica también que el fracaso académico universitario que se deriva del abandono no es homogéneo, ni por tipo de estudio cursado ni por universidad (pública o privada, presencial u *online*). En general, los costes de abandono estimados del curso académico 2017/2018 en España ascendieron a 399'1 millones de euros, lo que hace que sea una cifra muy importante para el conjunto de todas las universidades estatales (públicas, privadas, presenciales y no

presenciales) y sea necesario detectar de forma precoz alumnado con problemas o en riesgo de abandono de asignaturas, cursos o, incluso, abandono total de los estudios superiores.

Como indicamos anteriormente, reducir el coste económico producido por el abandono de asignaturas/estudios completos en las Universidades es otro de los objetivos que nos hemos marcado al inicio de este trabajo. Como se indica en Pérez y Aldás (2019), cuanto más avanzado es el curso en el que los estudiantes abandonan sus estudios, mayor es el coste para la Universidad ya que se desaprovechan más recursos invertidos en su educación, por lo que se hace imprescindible la detección temprana de cualquier problemática para reducir también este coste lo máximo posible.

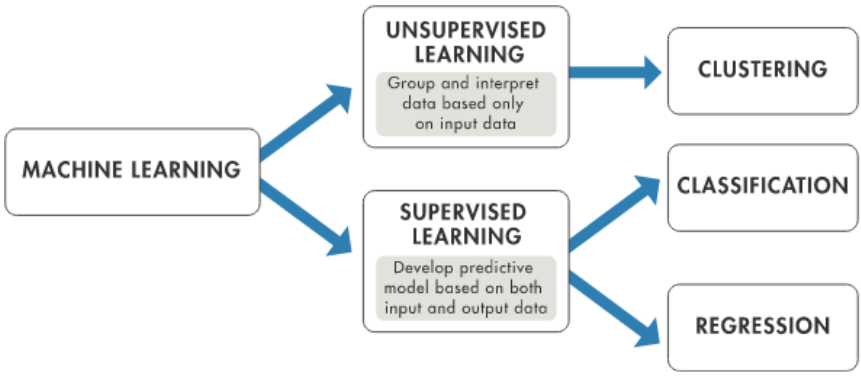
3.2. Proceso de desarrollo del modelo de predicción

Este apartado se centra en describir el proceso que se ha llevado a cabo a la hora de realizar el modelo de predicción propuesto en esta investigación. Para ello, vamos a utilizar la herramienta *Matlab Statistics and Machine Learning Toolbox* (Smith, 2017; MathWorks, 2023-1; MathWorks, 2023-2) que proporciona una serie de clasificadores que se utilizarán para realizar las predicciones; funciones y aplicaciones que permiten describir, analizar y modelar los datos obtenidos en nuestras predicciones; y técnicas de *Machine Learning*.

En la actualidad, se dispone de una gran cantidad de datos de cualquier tipo (*Big Data*) en diversos ámbitos de estudio, el uso de *Machine Learning* se ha convertido en una técnica clave para resolver tareas en distintas áreas como la producción de energía, biología, finanzas, procesamiento de lenguaje natural y educación, siendo este último campo en el que se centra nuestro trabajo.

El funcionamiento del *Machine Learning* posee dos técnicas principales que son el aprendizaje supervisado y el aprendizaje no supervisado. En la Figura 1 se describe su funcionamiento.

FIGURA 1. *Técnicas de Machine Learning.*



Fuente: https://es.mathworks.com/

En el caso de estudio de este artículo, los datos a utilizar son los obtenidos de las distintas actividades de evaluación continua que se realizarán durante un semestre. Para el desarrollo del modelo de predicción se ha seleccionado el método de aprendizaje supervisado, ya que se adapta mejor a las predicciones que es necesario realizar según las notas obtenidas por el alumnado. Existen gran cantidad de algoritmos de predicción (Kotsiantis *et al.* 2007) que se utilizan en el desarrollo de un modelo de predicción, pero es necesario afinar y seleccionar los algoritmos que mejor se adapten al modelo de predicción educativa que se propone. A continuación, se describirán cada uno de los algoritmos de predicción que se utilizarán para la realización de predicciones y que son los más comunes en el desarrollo de este tipo de trabajos:

– ***Decision Trees* (*fine or medium*)** (Khan *et al.*, 2010). Los árboles de dedición reconstruyen la categorización manual de datos a través del uso de consultas de verdadero/falso definidas en forma de estructura de árbol. En una estructura de tipo árbol las hojas representan la categoría correspondiente de los documentos y las ramas representan conjunciones de características que nos conducen a esas categorías. Un árbol de decisión bien organizado permite clasificar de una forma sencilla y directa un documento, colocándolo en la raíz del árbol y permitiendo recorrerlo a través

de su estructura hasta finalizar en una hoja, que representa el objetivo de la clasificación de dicho documento.

- Este método se distingue de otras herramientas para la toma de decisiones ya que, su principal ventaja, es su simplicidad de comprensión e interpretación, incluso para personas no expertas en este tipo de características. Además, la explicación de un determinado resultado se puede replicar fácilmente haciendo uso de algoritmos matemáticos simples, proporcionando una visión consolidada de la lógica de la clasificación.

- La diferencia entre *Fine Tree* y *Medium Tree* consiste en que con *Fine Tree* se pueden hacer muchas distinciones finas entre clases con un máximo de 100 divisiones y con *Medium Tree* el número de divisiones máximo es de 20.

- ***Linear discriminant analysis* (*LDA*)** (Kowsari *et al.*, 2019). El análisis discriminante linear es una técnica que se utiliza para la clasificación de datos y reducir la dimensionalidad. Esta técnica es útil cuando las frecuencias de una determinada clase no son iguales y su desempeño se ha evaluado en datos de prueba generados aleatoriamente.

  LDA posee dos enfoques: por un lado, la transformación dependiente de la clase, en la que se utilizan la relación entre la variación de la clase y la variación dentro de la clase; y, por otro lado, la transformación independiente de la clase en la que se utilizan la relación entre la variación general y la variación dentro de dicha clase.

- ***Logistic regression*** (Earth Science Learner, 2021). Esta es un enfoque de clasificación de diferentes tipos de datos para indicar si un determinado dato pertenece a una clase o a otra. Utiliza la función de hipótesis sigmoidea que permite calcular la probabilidad de pertenecer a una clase en particular.

- ***Support Vector Machine* (SVM)** (MathWorks, 2023-3). Una máquina de vectores de soporte consiste en un algoritmo de aprendizaje supervisado que se utiliza para dar solución a

problemas de clasificación y regresión, incluidas aplicaciones médicas de procesamiento de señales, procesamiento de lenguaje natural y reconocimiento de voz e imágenes.

El objetivo de este tipo de algoritmos es el de crear un elemento, llamado hiperplano, que separe los puntos de datos de una clase con los de otra clase, en la medida de lo posible. En este caso, *Linear SVM* hace una división basada en una línea recta y *Fine Gaussian SVM* hace una división basada en polinomios.

– ***Boosted Trees*** (Keepcoding, 2022). Los *Boosted Trees* consisten en un proceso iterativo basado en la combinación lineal de algoritmos sencillos, ya sean de regresión o de clasificación. Aunque pueden aplicarse a cualquier algoritmo de *Machine Learning*, su uso más general es con árboles de decisión.

Las notas de cada una de las actividades se introducirán en el modelo de predicción. Para detectar el alumnado que pueda tener algún tipo de problema para aprobar la asignatura, también se utilizarán las apreciaciones del docente que quedan reflejadas en las notas de cada actividad a través de anotaciones realizadas durante la realización de cada tarea. Con estas anotaciones se indica, por ejemplo, si los estudiantes están realizando bien la tarea, si tienen interés a la hora de realizar una tarea o, por el contrario, si no muestran interés a la hora de la realización de las actividades. Este último elemento puede ser clave para detectar que los estudiantes están pensando en abandonar la asignatura.

Una vez descrita la evaluación de la asignatura es momento de indicar el funcionamiento del modelo de predicción propuesto. A la hora de la realización de las predicciones se va a utilizar un modelo de aprendizaje supervisado (Simeone, 2018). Como en este modelo de aprendizaje es necesario añadir una variable objetivo para poder predecir un determinado resultado, en nuestro caso como variable objetivo utilizaremos la nota del examen final de la asignatura que debe superarse.

Las calificaciones de las actividades que introducimos en Matlab se han normalizado dentro del rango [0, 1]. Además, también se ha tenido en

cuenta la asistencia a clase teniendo un valor de 1 si se asiste a clase (implica entrega de la tarea) y 0 si no se asiste a clase (implica la no entrega de la tarea). Con esta variable también distinguimos entre los estudiantes que no asisten puntualmente a clase (obteniendo un 0 en una o varias tareas únicamente) del alumnado que no asiste durante todo el semestre (poseen un 0 en todas las tareas).

Esta normalización la realizamos para evitar cualquier tipo de anomalía en los datos que estamos utilizando para la realización de las predicciones, ya que las notas de las actividades de evaluación continua varían de 0 a 10 puntos y, posteriormente, están ponderadas ya que son una parte del porcentaje de la nota final de la asignatura.

5. RESULTADOS

Describamos ahora los resultados obtenidos. En la Tabla 1 se presentan los resultados obtenidos por todos los clasificadores para todas las actividades de evaluación continua realizadas durante el semestre.

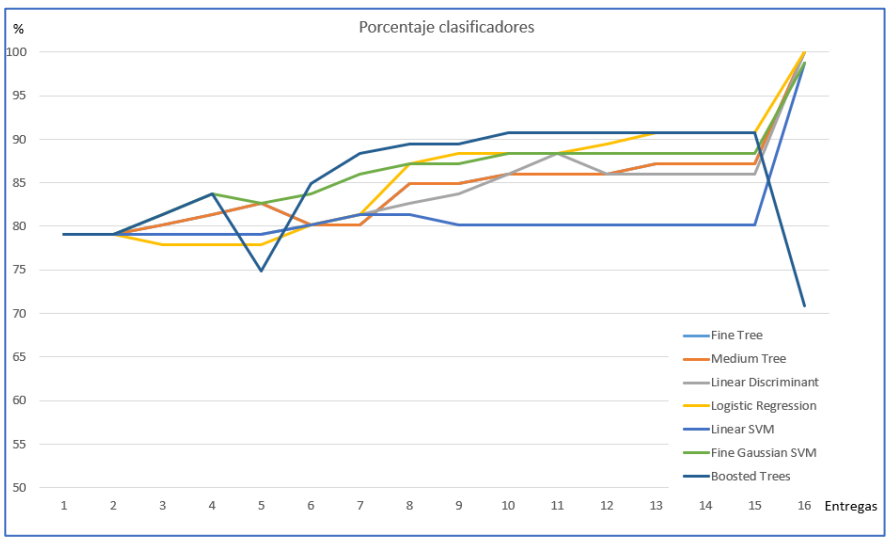
TABLA 1. *Resultados de los clasificadores (% de acierto).*

Nº de actividad Clasificador	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Fine Tree	79,1	79,1	80,2	81,4	82,6	80,2	80,2	84,9	84,9	86,0	86,0	86,0	87,2	87,2	87,2	100,0
Medium Tree	79,1	79,1	80,2	81,4	82,6	80,2	80,2	84,9	84,9	86,0	86,0	86,0	87,2	87,2	87,2	100,0
LDA	79,1	79,1	79,1	79,1	79,1	80,2	81,4	82,6	83,7	86,0	88,4	86,0	86,0	86,0	86,0	100,0
Logistic Regression	79,1	79,1	77,9	77,9	77,9	80,2	81,4	87,2	88,4	88,4	88,4	89,5	90,7	90,7	90,7	100,0
Linear SVM	79,1	79,1	79,1	79,1	79,1	80,2	81,4	81,4	80,2	80,2	80,2	80,2	80,2	80,2	80,2	98,8
Fine Gaussian SVM	79,1	79,1	81,4	83,7	82,6	83,7	86,0	87,2	87,2	88,4	88,4	88,4	88,4	88,4	88,4	98,8
Boosted Trees	79,1	79,1	81,4	83,7	74,9	84,9	88,4	89,5	89,5	90,7	90,7	90,7	90,7	90,7	90,7	70,9

Nota: Todos los valores incluidos en la tabla están representados con un decimal.
Fuente: elaboración propia

En el Gráfico 2 mostramos los resultados obtenidos por los distintos clasificadores para todas las actividades realizadas por el alumnado. Observamos que el porcentaje de inicio de todos los clasificadores es relativamente alto, comenzando con un 79'1% de acierto en la clasificación, y que, excepto el clasificador *Linear* SVM que obtiene un resultado levemente mejor que con la primera actividad, el resto van clasificando con un mayor porcentaje de acierto.

GRÁFICO 2. *Comparativa de los resultados (% de acierto) obtenidos por los clasificadores*



Fuente: Elaboración propia

Aunque los resultados obtenidos inicialmente por los clasificadores son bastante buenos, con un 79,1% de acierto con la realización de la primera actividad, seleccionando la actividad 6 situada, aproximadamente, en la semana 5-6 del semestre, ya obtenemos unos resultados con un mayor porcentaje de acierto y baja incertidumbre, lo que hace que las predicciones sean mucho más fiables. Además, al seleccionar dicha actividad, como docentes disponemos de tiempo para tomar medidas correctoras con el alumnado, como tutorías individuales-grupales o apoyo y explicaciones extra.

Describamos ahora los distintos resultados obtenidos por cada uno de los clasificadores utilizados. Comencemos por *Fine Tree* o *Medium Tree*

que, en la primera actividad, ya poseen un buen resultado en la predicción, en la activdad 6 ofrece un resultado de un 80,2% de acierto, mejorando un 1'1% la primera predicción realizada.

Observando los resultados obtenidos con *Linear Discriminant*, la mejora de predicción de la primera a la sexta actividad es de también de un 1,1%, alcanzando un 80,2% como en los clasificadores anteriores.

Para el cuarto clasificador seleccionado, *Logistic Regression*, los resultados obtenidos son superiores idénticos a los obtenidos en los tres clasificadores anteriormente descritos.

El clasificador SVM en su versión *Linear* obtiene unos resultados similares a los anteriores clasificadores en las primeras actividades, pero la versión *Fine Gausian* obtiene un porcentaje de acierto en la clasificación del 83,7%, ofreciendo una mejora de un 4'6% respecto a la primera actividad.

El último clasificador, *Boosted Trees*, es el que mejor porcentaje de acierto obtiene con las ocho primeras actividades de evaluación continua con un 84,9%, siendo éste un excelente resultado y mejorando un 5% respecto a la primera actividad.

Finalizada esta descripción, podemos observar que todos los clasificadores mejoran su porcentaje de acierto entre un 1,1% y un 5%, lo que hace que la elección de la actividad 6 sea interesante debido a esta mejora, bajando el porcentaje de incertidumbre en todas las predicciones realizadas por los clasificadores seleccionados respecto a las primeras tareas desarrolladas por el alumnado.

6. DISCUSIÓN

Después de analizar los resultados obtenidos por cada uno de los clasificadores seleccionados, una de las principales ventajas a la hora de plantear este modelo de predicción consiste en que las notas de las actividades de evaluación continua y la apreciación del docente a la hora de realizar dichas tareas son variables objetivas obtenidas directamente y no es necesario realizar ningún tipo de preprocesado de datos para obtener la información.

Como se observa en el apartado 5 de este trabajo, a la hora de realizar las predicciones hemos seleccionado la actividad 6 como momento de realizar la predicción por los siguientes motivos: la actividad se realiza, aproximadamente, entre la semana 5-6 del semestre, por lo que es posible tomar medidas correctoras en un momento temprano; los clasificadores utilizados van obteniendo una tasa de acierto elevada conforme el alumnado va desarrollando nuevas actividades y con menor tasa de incertidumbre; y el docente ya puede reconocer el alumnado que puede tener algún tipo de problema para aprobar la asignatura, gracias a las notas de las actividades y a la percepción que tiene de cada estudiante a la hora de realizar dichas actividades.

Además, la elección de dicha actividad también proporciona tiempo de reacción al docente para poder tomar medidas correctoras. De esta forma, podría evitar que el alumnado con mayor dificultad a la hora de la realización de las actividades abandone la asignatura. Por este motivo, si ya se detectase algún problema a la hora de realizar las tareas o un bajo interés por parte del alumnado a la hora de realizarlas, como docentes tendríamos tiempo de reacción para poder tomar medidas correctoras para conseguir que el alumnado no abandone la asignatura.

El clasificador que mejor funciona en la 6ª tarea que hemos seleccionado es *Boosted Trees* ya que obtenemos un porcentaje de acierto elevado, con una baja incertidumbre y con la posibilidad de tomar medidas correctoras para evitar el abandono.

Después de analizar diversos artículos relacionados con el trabajo realizado se ha llegado a la conclusión de que prácticamente no existen trabajos similares en docencia presencial, pero sí existen estudios en docencia *online* (Universidades, MOOCS, cursos cortos, etc.).

Para dicho análisis, se han realizado búsquedas en motores académicos como *Google Scholar* y *Scopus*. Para las búsquedas, hemos utilizado términos como "estudios universitarios", "abandono", "docencia presencial", "docencia no presencial" y combinación de dichos términos (por ejemplo, "abandono estudios universitarios" o "abandono docencia presencial"), realizando una acotación de las búsquedas desde el año 2013 hasta la actualidad. También se ha realizado una búsqueda con

teminología en inglés "*university studies*", "*dropout*", "*face-to-face teaching*" y "*online teaching*".

Como indicamos, no se han encontrado estudios en ninguna de las combinaciones centrados en la docencia presencial, siendo encontrados estudios en docencia no presencial.

Dentro de los artículos encontrados, se han seleccionado 6 artículos recientes y con un número de estudiantes similar al número de estudiantes de los que disponemos en la asignatura seleccionada para realizar una comparación entre los distintos métodos que se utilizan en estos artículos.

Lo primero que se observa al realizar una comparativa de nuestro estudio es que se dispone de relativamente pocos estudiantes (86) para que los clasificadores nos muestren resultados relevantes. En estudios como Wakelam *et al.* (2020) disponen de 23 estudiantes, en Mi, *et al.* (2018) disponen de 87 estudiantes, en Hooshyar *et al.* (2019) disponen de 242 estudiantes para clasificar, en Araújo *et al.* (2019) disponen de 709 estudiantes, en Akçapinar *et al.* (2019) disponen de 336 estudiantes y en Núñez-Naranjo *et al.* (2021) disponen de 376 estudiantes.

Como indicamos anteriormente, en nuestro estudio consideramos que la semana idónea para realizar las predicciones es la semana 6 (8 actividades realizadas) del semestre, ya que nos permite tomar medidas correctoras con los estudiantes que tengan algún tipo de problemas e intentar reconducir la situación para evitar el abandono. En la Tabla 2 mostramos la semana en la que realizan las predicciones los autores analizados y el número total de semanas del curso:

TABLA 2. *Semana seleccionada para la realización de las predicciones*

Propuesta analizada	Semana predicción
Este trabajo	6ª de 16
Wakelam et al. 2020	10ª de 18
Mi, C. et al. 2018	13ª de 17
Hooshyar et al. 2019	No se especifica
Araújo et al. 2019	Última semana del curso
Akçapinar et al. 2019	6ª de 16
Núñez-Naranjo et al. 2021	No se especifica

Fuente: Elaboración propia

Observando los resultados de la Tabla 2 podemos indicar que en los estudios consultados se realiza la predicción aproximadamente a mitad del semestre, aunque, algunos de ellos indican, que los mejores resultados de predicción los obtienen cuando el curso está a punto de finalizar, como es lógico, por lo que la capacidad para realizar medidas correctoras es muy limitada o casi nula, siendo importante la toma de dichas medidas lo antes posible para evitar el abandono de la asignatura.

La asignatura tuvo una matrícula de 86 estudiantes durante el curso 2019/20, teniendo aproximadamente un 71% de aprobados y un 29% de suspensos en la evaluación final y teniendo en cuenta a todo el alumnado matriculado en la asignatura. Hemos de indicar también que el 95% de los estudiantes en los que se detectaron problemas (12 estudiantes) y siguieron las recomendaciones de la docente, aprobaron la asignatura (11 estudiantes).

Cabe indicar también que el modelo predictivo utilizando el clasificador *Boosted Trees* nos ofrecía un porcentaje de acierto del 84,9% y, comparándolo con los resultados obtenidos con el alumnado tenido en cuenta para la realización de este estudio, se quedaría un poco corto en el porcentaje de acierto ya que aprobaron la asignatura (98%). Si lo comparamos con el número total de estudiantes, el porcentaje de acierto del clasificador *Boosted Trees*.

7. CONCLUSIONES

Con el desarrollo de este trabajo se ha pretendido diseñar un modelo predictivo orientado a la docencia presencial en el que se realice una detección temprana de estudiantes que tengan algún tipo de problema a la hora de cursar una asignatura. De esta forma, se intentará evitar que los estudiantes abandonen dicha asignatura o, en el peor de los casos, sus estudios universitarios.

Indicar también que tanto los resultados de las actividades como las percepciones de la docente son variables objetivas y se utilizan para el modelo de predicción.

Se cumplió también el objetivo de la detección temprana de estudiantes en riesgo de abandono de la asignatura y se pudieron tomar medidas correctoras para evitar dicho abandono. Para ello se realizaron las siguientes tareas:

- Se habló con los estudiantes que no habían obtenido buenas calificaciones en las primeras tareas o sus resultados no eran los esperados en un principio.
- También se observó, al realizar las correcciones de las tareas de evaluación continua, que había estudiantes que bajaban el rendimiento en posteriores entregas.
- En este momento, la docente realiza una serie de medidas correctoras con los estudiantes detectados con problemas.

Dentro de las medidas correctoras llevadas a cabo podemos destacar las siguientes:

- Las tareas se explicaron de forma distinta a las explicaciones dadas en primer término, lo que permitió que estudiantes que no habían entendido algunas tareas, consiguiesen entenderlas.
- También se realizaron tutorías en grupo para la explicación de las tareas. Aunque son estudiantes de tercer curso y futuros docentes, algunos/as de ellos/as todavía tienen vergüenza a la hora de realizar consultas delante de sus compañeros/as de clase.
- Por último, se realizaron tutorías individuales con los estudiantes que seguían teniendo problemas para la realización de las tareas.

Como trabajo futuro se plantea la realización de esta investigación durante varios cursos para ver la evolución del alumnado dentro de la asignatura.

Además, pretendemos extender este estudio a otras asignaturas de la misma titulación y distintos cursos, para poder tener una evolución global de los estudiantes dentro de las distintas asignaturas del Grado para, en caso de que sea necesario, tomar medidas correctoras. También sería

interesante aplicar este estudio en otras titulaciones distintas a la analizada en este trabajo.

También se pretende utilizar en el futuro clasificadores más avanzados que los utilizados en este trabajo para mejorar la predicción realizada hasta el momento.

Por último, sería interesante poder analizar los motivos de esa parte del alumnado que no ha aparecido por clase durante todo el semestre, siendo éste un porcentaje bastante elevado del 29% y que, aunque están matriculados, no han asistido a clase en ningún momento.

8. BIBLIOGRAFÍA

Akçapinar, G., Nehal, M., Majumdar, R., Flanagan, B. y Ogata, H. (2019). Developing and early-warning system for spotting at-risk students by using eBook interaction logs. Smart Learning Environments, 6(4).

Araújo, A.; Leite, C. Costa, P. y Costa, M. (2019). Early identification of first-year students at risk of dropping out of high-school entry medical school: the usefulness of teachers' ratings of class participation. Advances in Health Sciences Education, 24, 251–268. https://doi.org/10.1007/s10459-018-9863-9.

Cabrera, L., Tomás, J., Álvarez, P. y González, M. (2006). The problem of university dropout. RELIEVE, 12(2), p. 171-203. https://bit.ly/3PjqRa5.

Cerezo, R., Sánchez-Santillán, M., Paule-Ruiz, M. y Núñez, J. (2016). Students' LMS interaction patterns and their relationship with achievement: A case study in higher education. Computers & Education, 96, 42–54. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.02.006

Cerezo, R., Esteban, M., Sánchez-Santillán, M. y Núñez, J.C. (2017). Procrastinating behavior in computer-based learning environments to predict performance: A case study in Moodle. Frontiers in Psychology, 8. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01403

Costa, E., Fonseca, B., Santana, M., de Araujo, F. y Rego, J. (2017). Evaluating the effectiveness of educational data mining techniques for early prediction of students' academic failure in introductory programming courses. Computer Human Behavior, 73, 247–256.

Earth Science Learner (2023). Logistic Regression. MATLAB Central File Exchange. https://bit.ly/3L3HV1k.

Elvers, G., Polzella, D. y Graetz, K. (2003). Procrastination in online courses: Performance and attitudinal differences. Teaching of Psychology, 30(2), 159–162. https://doi.org/10.1207/S15328023TOP3002_13

García-Aretio, L. (2019). El problema del abandono en estudios a distancia. Respuestas desde el Diálogo Didáctico Mediado. RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 22(1), 245-270. https://doi.org/10.5944/ried.22.1.22433

Hernández, J. y Pérez, J. (2019). La Universidad Española en Cifras 2017-2018. Resumen Ejecutivo. CRUE Universidades Españolas.

Hellas, A., Ihantola, P., Petersen, A., Ajanovski, V., Gutica, M., Hynninen, T., Knutas, A., Leinonen, J., Messom, C. y Liao, S. (2018). Predicting academic performance: A systematic literature review. ITiCSE 2018 Companion: Proceedings Companion of the 23rd Annual ACM Conference on Innovation and Technology Computer Science Education, 2018, 175–199. https://doi.org/10.1145/3293881.3295783

Hoosyar, D., Pedaste, M. y Yang, Y. (2019). Mining Educational Data to Predict Student's Performance through Procrastination Behavior. Entropy, 22(1), 12. https://doi.org/10.3390/e22010012

Howard, E., Meehan, M. y Parnell, A. (2018). Contrasting prediction methods for early warning systems at undergraduate level. The Internet and Higher Education, 37, 66–75. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2018.02.001

Keepcoding, R. (2022). Boosted trees y la revolución del machine learning. https://bit.ly/3qYsyjZ.

Khan, A., Baharudin, B., Lee, L. y Khan, K. (2010). A review of machine learning algorithms for text-documents classification. Journal of advances in information technology, 1(1), 4-20.

Kim, D. y Kim, S. (2018). Sustainable education: analyzing the determinants of university student dropout by nonlinear panel data models. Sustainability, 10(4), 954. https://doi.org/10.3390/su10040954.

Kotsiantis, S., Zaharakis, I. y Pintelas, P. (2007). Supervised machine learning: A review of classification techniques. Emerging artificial intelligence applications in computer engineering, 160(1), 3-24.

Kowsari, K., Meimandi, K., Heidarysafa, M., Mendu, S., Barnes, L. y Brown, D. (2019). Text Classification Algorithms: A survey. Information, 10(4), 150. https://doi.org/10.3390/info10040150

Lu, O., Huang, A., Huang, J., Lin, A., Ogata, H. y Yang, S. (2018). Applying learning analytics for the early prediction of students' academic performance in blended learning. Educational Technology & Society, 21(2), 220–232.

Manzanares, M. y Ulla, S. (2012). La evaluación estatal del Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo (Proa): análisis tras seis años de evaluación continuada. Revista de educación, número extraordinario 2012, 89-116.

MathWorks (2023-1). Análisis predictivo. Tres cosas que es necesario saber. https://bit.ly/45O53ZK.

MathWorks (2023-2). Statistics and Machine Learning Toolbox. https://bit.ly/3Pn1W5s.

MathWorks (2023-3). Support Vector Machine (SVM). https://bit.ly/3sFzt27.

Melton, A. (1970). The situation with respect to the spacing of repetitions and memory. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 9(5), 596–606. https://doi.org/10.1016/S0022-5371(70)80107-4

Mi, C., Deng, Q., Lin, J. y Deng, X. (2018). A dynamic Early Warning Method of Student Study Failure Risk based on Fuzzy Synthetic Evaluation. International Journal of Performability Engineering, 14(4), 639-646.

Michinov, N., Brunot, S., Le Bohec, O., Juhel, J. y Delaval, M. (2011). Procrastination, participation, and performance in online learning environments. Computers and Education, 56(1), 243–252.

Núñez-Naranjo, A., Ayala-Chauvin, M. y Riba-Sanmartí, G. (2021). Prediction of University Dropout Using Machine Learning. ICITS 2021, AISC 1330, 396-406. En Rocha, Á., Ferrás, C., López-López, P.C., Guarda, T. (eds), Information Technology and Systems. ICITS 2021 (Advances in Intelligent Systems and Computing, vol 1330) (pp. 396-406). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-68285-9_38

Oliva, H. (2015). El refuerzo educativo. UFG Editores.

Pérez, F. y Aldás, J. (2019). U Ranking 2019. Indicadores Sintéticos de las Universidades Españolas. Universitat de Valencia e Ivie. https://bit.ly/3sFzpzp.

Richardson, M., Abraham, C. y Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis. Psychological bulletin, 138(2), 353–387. https://doi.org/10.1037/a0026838

Simeone, O. (2018). A Very Brief Introduction to Machine Learning with Applications to Communication Systems. IEEE Transactions on Cognitive Communications and Networking, 4(4), 648-664,

Smith, J. (2017). Predictive analytics with Matlab. Machine Learning Techniques. Ed. CreateSpace Independent Publishing Platform.

Visser, L., Korthagen, F. y Schoonenboom, J. (2015). Influences on and consequences of academic procrastination of first-year student teachers. Pedagoggische Studiën, 92(6), 394–412.

Wakelam, E., Jefferies, A., Davey, N. y Sun, Y. (2020). The potential for student performance prediction in small cohorts with minimal available attributes. British Journal of Educational Technology, 51 (2), 347–370.

PREVENCIÓN Y DETECCIÓN DE TRASTORNOS DE LA CONDUCTA ALIMENTARIA EN CENTROS DE EDUCACIÓN SUPERIOR

JARA MENDIA
Universidad del País Vasco UPV/EHU

IONE BRETAÑA ALBERDI
Universidad del País Vasco UPV/EHU

LARRAITZ N. ZUMETA
Universidad Internacional de la Rioja

VIRGINIA DÍAZ GORRITI
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

1. INTRODUCCIÓN

Los Trastornos de la Conducta Alimentaria (TCA) son alteraciones persistentes de la conducta alimentaria que implican consecuencias relevantes para la salud física y el funcionamiento psicosocial de la persona que lo padece. Principalmente, existen cuatro tipos de TCA: anorexia nerviosa (restricción de la ingesta de alimentos, que conduce a un peso significativamente bajo y en la que están muy presentes el miedo a engordar y la alteración de la imagen corporal) bulimia nerviosa episodios recurrentes de ingesta descontrolada de comida que van acompañados de conductas compensatorias, como el vómito, el uso de laxantes o el ejercicio físico excesivo), trastorno por atracón (episodios recurrentes de ingesta descontrolada de comida, que generan un malestar intenso) y TCA específicos (se caracterizan por cumplir todos los criterios de la anorexia nerviosa, la bulimia nerviosa o el trastorno por atracón, excepto uno de ellos; por ejemplo, dentro de este grupo entraría la anorexia nerviosa atípica, en la que se dan todos los criterios diagnóstico de la anorexia nerviosa excepto el infrapeso).

Aunque estos trastornos afectan mayoritariamente a la población femenina y se desarrollan a edades cada vez más tempranas, un porcentaje considerable de los TCA también se inician en la edad adulta (Masheb et al., 2021). Concretamente, un 32% de la población adulta se encuentran en riesgo desarrollar un TCA (Budhiwianto et al., 2023). No obstante, esta prevalencia es mucho mayor, puesto que se estima que en el mundo hay 41.9 millones de personas que padecen un TCA y que no han recibido un diagnóstico (Santomauro et al., 2021). Por ello, resulta fundamental profundizar en el estudio de los factores que pueden desempeñar un papel relevante en el desarrollo y mantenimiento de estos trastornos.

Los estudiantes universitarios constituyen uno de los colectivos más vulnerables ante estos trastornos, especialmente en el caso de las mujeres. Los datos que arrojan las investigaciones son, cuando menos, preocupantes; más del 20.5% de nuestras jóvenes presentan conductas alimentarias de riesgo (Tavolacci et al., 2015). Estos datos no son de extrañar, ya que la etapa universitaria es un periodo de muchos cambios, que plantea una serie de desafíos y exigencias. Los/as jóvenes universitarios/as tienen que abandonar el hogar familiar y afrontar la pérdida del apoyo familiar y social, adaptarse a nuevos roles sociales, atravesar dificultades económicas y etc. (Arias-de la Torre et al., 2019; Sussman & Arnett, 2014; Trindade et al., 2019). Específicamente, se ha observado que los jóvenes universitarios tienden a establecer malos hábitos de alimentación y salud durante esta etapa (Maupomé y Vacio-Muro, 2020). En definitiva, la etapa universitaria es una época de transición que conlleva la vivencia de muchos acontecimientos vitales estresantes y que pueden desencadenar un TCA (Loth et al., 2008). Por lo tanto, la universidad se erige como uno de los espacios educativos óptimos para implementar estrategias preventivas y terapéuticas que permitan combatir los TCA (Harrer et al., 2020).

A pesar de que los TCA tienen un origen factorial, es decir, es la interacción entre factores biológicos, socioculturales y psicológicos la que hace que una persona desarrolle un TCA, las variables relacionadas con la imagen corporal y con lo emocional han demostrado tener una gran importancia. Algunas variables, como la insatisfacción corporal o las dificultades en la regulación emocional han sido ampliamente

estudiadas; sin embargo, hoy en día, todavía existen algunas variables que podrían desempeñar un papel fundamental en estos trastornos y que apenas han sido estudiadas (p. ej., la necesidad de control o la ingesta emocional) y mucho menos en población universitaria. Por ello, este trabajo profundiza en el papel que pudieran desempeñar en la sintomatología de los TCA las siguientes variables relacionadas con la imagen corporal o de carácter emocional: insatisfacción corporal, ingesta emocional negativa y positiva, autoestima y necesidad de control.

Los estudios que han explorado el rol de estas variables muestran que éstas se relacionan significativamente con la sintomatología de TCA. Concretamente, los estudios que han explorado el papel de la insatisfacción corporal– percepción negativa o desagradable del propio cuerpo– han encontrado que esta variable es clave en el desarrollo y mantenimiento de estos trastornos (Laporta-Herrero et al., 2018). Si hacemos referencia a la ingesta emocional– tendencia a ingerir comida como respuesta emociones negativas o a emociones positivas–, cabe destacar que el corpus teórico acerca de la relación entre la ingesta emocional y los TCA todavía se encuentra en una fase incipiente, especialmente en el caso de la ingesta emocional positiva. Los pocos estudios realizados hasta la fecha sugieren que la ingesta emocional negativa y positiva está presente en todos los tipos de TCA (Meule et al., 2019), especialmente en el trastorno por atracón (Barnhart et al., 2020). Respecto a la autoestima–valoración que una persona hace sí misma–, se ha encontrado que una baja autoestima puede ser un factor de riesgo de los TCA (Colmsee et al., 2021) y, que, una parte de la autoestima se construye a través de la percepción de la imagen corporal (Bailey et al., 2017). Por último, en cuanto a la necesidad de control–necesidad de ejercer control o poder sobre todo lo que le rodea a una persona–, los resultados muestran que las personas que tienen un TCA presenten más necesidad de control que las que están en riesgo y las que forman el grupo control (Pascual et al., 2011). Aunque apenas hay estudios que exploren el papel de la necesidad de control en la sintomatología de TCA, pensamos que algunas personas recurrirán a la comida (una cuestión que al ser tangible se percibe como más controlable) para sentir que tienen el control de determinados aspectos de su vida. A pesar de estos hallazgos, muy pocas

investigaciones han estudiado el papel de estas variables en el desarrollo y mantenimiento de los TCA en población universitaria. En este sentido, este trabajo pretende arrojar algo de luz al respecto.

2. OBJETIVOS

Teniendo en cuenta la magnitud del problema y la necesidad de profundizar en factores que podría desempeñar un papel relevante en estos trastornos para poder diseñar programas de prevención e intervención, este trabajo explora el papel de la insatisfacción corporal, la ingesta emocional negativa y positiva, la autoestima y la necesidad de control en la sintomatología de TCA en una muestra de estudiantes universitarias. Más concretamente, persigue tres objetivos: (1) analizar las relaciones entre la sintomatología de TCA, la insatisfacción corporal, la ingesta emocional negativa y positiva, la autoestima y la necesidad de control; (2) explorar las diferencias entre un grupo de estudiantes en riesgo de desarrollar un TCA y otro grupo que no presenta dicho riesgo en las variables objeto de estudio y, (3) estudiar en qué medida estas variables, en su conjunto, predicen la sintomatología de TCA.

Basándonos en hallazgos previos, esperamos encontrar una asociación positiva entre la sintomatología de TCA y la insatisfacción corporal, la ingesta emocional negativa y positiva y la necesidad de control, mientras que la sintomatología de TCA se asociará negativamente con la autoestima. Asimismo, respecto al segundo objetivo, esperamos que el grupo de riesgo, en comparación con el que no presenta dicho riesgo, presente más insatisfacción corporal, ingesta emocional negativa y positiva y necesidad de control y menos autoestima. Por último, en cuanto a la capacidad predictiva de las variables, nos proponemos estudiar esta cuestión sin partir de ninguna hipótesis concreta.

3. METODOLOGÍA

3.1. Diseño y participantes

Se trata de un estudio transversal con una muestra no-probabilística en el que participaron 178 mujeres estudiantes universitarias de entre 18 y

25 años (*M* = 24,44; *DE* = 3,41) de nacionalidad española o latinoamericana. Entre todas las participantes, 70 cumplieron los criterios para estar en riesgo de desarrollar un TCA y 108 no presentaron dicho riesgo. Ambos grupos no difirieron significativamente en determinadas variables, como la edad o el índice de masa corporal.

3.2. Instrumentos

Los participantes respondieron, por un lado, a un instrumento que permitió crear los grupos y, por otro lado, a otros instrumentos dirigidos a evaluar las variables objeto de estudio. A continuación de describen detalladamente los instrumentos de medida utilizados:

3.2.1. Instrumento utilizado para crear los grupos

Eating Disorder Examination Questionnaire (EDE-Q; Peláez-Fernández et al., 2012). Está formado por 38 ítems que hacen referencia a preocupaciones acerca de la imagen corporal y la alimentación, así como a ciertas conductas alimentarias (p.ej., "¿Cuántos días en los pasados 28 días ha intentado evitar comer algunos alimentos que le gustan para que influya en su silueta o peso?'"). El formato de respuesta de los ítems varía en función del modo en el que se formular estos. Así, 14 ítems tienen un formato de respuesta que va de 0 (*ningún día*) a 6 (*todos los días*); un ítem se responde de 0 (*ninguna vez*) a 6 (*siempre*); seis ítems tienen un formato de respuesta dicotómico (0 = *No* y 1 = *Sí*) y 8 tienen un formato de respuesta tipo Likert que oscila entre 0 (*nada en absoluto*) y 6 (*marcadamente*). Es un instrumento que, a modo de *screening*, permite identificar a aquellas personas que están en riesgo de desarrollar un TCA y a aquellas que no presentan dicho riesgo. Esta escala obtuvo un alfa de Cronbach de .87.

3.2.2. Instrumentos utilizados para evaluar las variables objeto de estudio

Subescala Insatisfacción corporal del Inventario de Trastornos de la Conducta Alimentaria (EDI-3-RF: Elosua et al., 2010). Esta subescala está compuesta por nueve ítems que evalúan en qué medida las participantes se sienten insatisfechas con su imagen corporal (p.ej., "Me siento

satisfecha con mi figura") mediante nueve ítems que se responden mediante una escala de respuesta que va de 1 (*nunca*) a 6 (*siempre*). En este trabajo, esta subescala obtuvo un índice de consistencia interna aceptable (α = .86).

Positive and Negative Emotional Eating Scale (PNEES; Manchón et al., 2021). A las participantes se les pidió que indicaran la frecuencia con la que ingerían comida como respuesta a emociones negativas (p.ej., "Tengo tendencia a comer cuando estoy triste") o emociones positivas (p.ej., "Tengo ganas de comer cuando estoy alegre"). Concretamente, este instrumento estaba compuesto por 19 ítems que se respondían mediante una escala tipo Likert que oscila entre 0 (*nunca*) y 4 (*muy a menudo*). Tanto la ingesta emocional negativa como la positiva mostraron propiedades psicométricas adecuadas (α = .91 y α = .85, respectivamente).

Escala de Autoestima (RSE; Atienza et al., 2000). Este cuestionario está formado por 10 ítems que miden el nivel de autoestima de las participantes (p.ej., "Generalmente me inclino a pensar que soy un fracaso"). Para ello, se utiliza una escala tipo Likert que va de 0 (*Muy en desacuerdo*) a 4 (*Muy de acuerdo*). En el presente estudio, esta escala obtuvo un alfa de Cronbach de .90.

Escala de Necesidad de Control (ENC; Pascual et al., 2011). Esta escala evalúa mediante ocho ítems el grado en el que las participantes necesitan tener aspectos de su vida bajo control (p.ej., "Tengo que tener todo bajo control para sentir que todo va bien"). Los ítems tienen un formato de respuesta tipo Likert que va de 1 (*totalmente en desacuerdo*) a 5 (*totalmente de acuerdo*). Esta escala mostró tener adecuados índices de fiabilidad (α = .85).

3.3. Procedimiento

En primer lugar, cabe destacar que este trabajo fue aprobado por el Comité de Investigación con Seres Humanos de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) y que se realizó teniendo en cuenta la Declaración de Helsinki. Se elaboró un cuestionario de forma *online*, que fue difundido en 2022 mediante redes sociales

(concretamente, a través de Twitter y Facebook). Para ello, contamos con la ayuda de diversos profesionales que trabajan en el campo de los TCA, así como con otras personas, que mediante la técnica de bola de nieve fueron difundiendo el enlace del cuestionario. Este fue diseñado en castellano a través de la plataforma *Qualtrics* y fue accesible mediante un enlace. La participación en el estudio fue voluntaria y las participantes necesitaron aproximadamente 30 minutos para participar en él.

Por último, respecto a la creación de grupos, se utilizaron los criterios del EDE-Q (Peláez-Fernández et al., 2012). Se considera que aquellas personas que obtienen una puntuación media igual o superior a 4 puntos en esta escala están en riesgo de desarrollar un TCA.

3.4. Análisis estadísticos

En primer lugar, se realizaron análisis descriptivos (medias y desviaciones típicas) y análisis correlacionales de *Pearson*. Posteriormente, se llevó a cabo una prueba *t* de *Student* con el objetivo de analizar las diferencias entre el grupo de riesgo y el grupo de no-riesgo en nuestras variables de interés. Asimismo, se calculó el tamaño del efecto *d* de *Cohen* para explorar en qué medida los grupos diferían significativamente en las variables objeto de estudio. Por último, se llevó a cabo una regresión jerárquica, que permitió explorar en qué medida las variables objeto de estudia predecían la sintomatología de TCA. Todos los análisis estadísticos se llevaron a cabo con el paquete estadístico SPSS 28.0.

4. RESULTADOS

4.1. Correlaciones: la asociación entre las variables de estudio

Tal y como se observa en la Tabla 1, la sintomatología de TCA se asoció positivamente con la insatisfacción corporal ($r = .73$, $p < .001$) la ingesta emocional negativa ($r = 55$, $p < .0o1$) y la necesidad de control ($r = .44$, $p <.001$) y de manera negativa con la autoestima ($r = -.46$, $p < .0o1$). A su vez, la insatisfacción corporal se asoció positivamente con la ingesta emocional negativa ($r = .55$, $p <.0o1$) y la necesidad de control ($r = .36$, $p < .0o1$) y negativamente con la autoestima ($r = .46$, $p < .0o1$). La

correlación entre ingesta emocional negativa y autoestima fue negativa y de tamaño moderado (r = -.37, p < .0o1), mientras que la correlación entre ingesta emocional negativa y la necesidad de control fue positiva y moderada (r = .31, p < .0o1). La ingesta emocional positiva únicamente mostró correlación significativa y positiva con la necesidad de control (r = .17, p = .022). Finalmente, la correlación entre autoestima y la necesidad de control fue significativa y negativa en tamaño moderado (r = -.33, p <. o01).

TABLA 1. *Correlaciones de las Variables Objeto de Estudio*

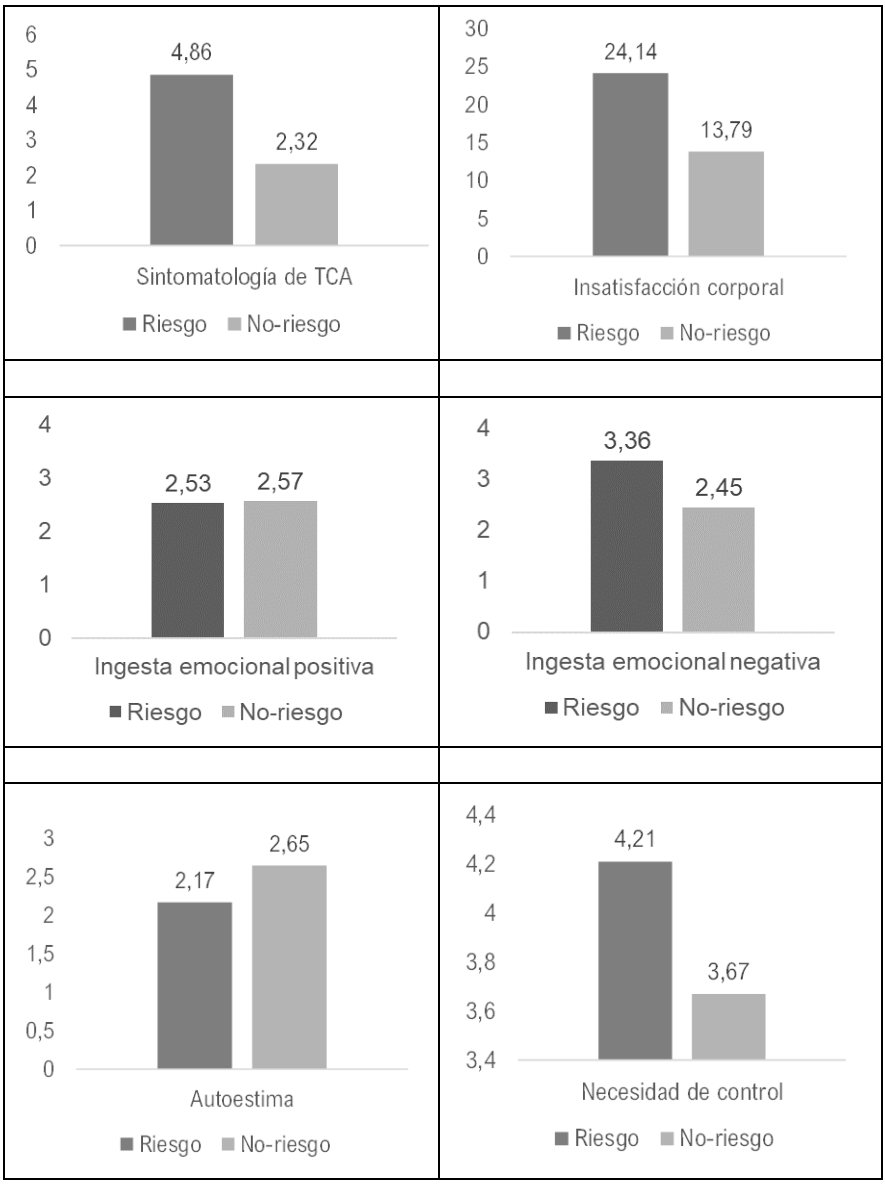
Variables	1	2	3	4	5	6
1.Sintomatología TCA	-					
2.Insatisfacción corporal	.73**	-				
3.Ingesta emocional negativa	55**	.55**	-			
4.Ingesta emocional positiva	-.02	.02	.02	-		
5.Autoestima	-.46**	-.49**	-.37**	.01	-	
6.Necesidad de control	.44**	.36**	.31**	.17*	-.33**	-

$p < .05^{*}$ $p < .01^{**}$

4.2. Diferencias entre estudiantes con riesgo y no riesgo de TCA

En cuanto a la puntuación media obtenida por el grupo de riesgo y el grupo de no riesgo en las variables objeto de estudio, las puntuaciones medias que las puntuaciones medias de la sintomatología de TCA, insatisfacción corporal, ingesta emocional negativa y necesidad de control fueron mayores en el grupo de riesgo. Por el contrario, las puntuaciones medias de ingesta emocional positiva y autoestima fueron mayores en las personas de no riesgo (véase Figura 1).

FIGURA 1. *Diferencias entre el grupo de riesgo y no riesgo en las variables objeto de estudio*



La comparación de medias entre las personas de riesgo y no riesgo en las variables objeto del estudio están presentados en la Tabla 2. Se encontraron grandes diferencias en la insatisfacción corporal [$t(175)$ =

3.44, $p < .001$, $d = -1.34$]; especialmente el grupo de riesgo ($M = 24.14$, $DE = 6.60$) mostró mayores puntuaciones que el grupo de no riesgo ($M = 13.80$, $DE = 8.40$). Respecto a la ingesta emocional negativa y positiva hubo diferencias entre el grupo de riesgo y no riesgo en la ingesta emocional negativa [$t(169) = .06$, $p < .001$, $d = -1.04$]; siendo las personas de riesgo las que puntúan en mayor medida ($M = 3.37$, $DE = 0.88$) que las personas de no riesgo ($M = 2.46$, $DE = 0.88$). En cuanto a la variable de autoestima, los resultados muestran que había grandes diferencias entre ambos grupos [$t(175) = 1.65$, $p < .001$, $d = 0.82$], siendo en este caso el grupo de no riesgo el que tenía mayores puntuaciones en autoestima ($M = 2.66$, $DE = 0.61$) que el grupo de riesgo ($M = 2.18$, $DE = 0.54$). Finalmente, en cuanto a la necesidad de control también se observaron diferencias entre ambos grupos, siendo estas diferencias de un tamaño moderado alto [$t(174) = 0.08$, $p < .001$, $d = -0.67$]. Concretamente, las puntuaciones medias en la variable necesidad de control fueron significativamente mayores en las personas de riesgo ($M = 4.21$, $DE = 0.78$) que en las personas de no riesgo ($M = 3.67$, $DE = .81$).

TABLA 2. *Diferencias de Medias entre el grupo de riesgo y no riesgo en las variables objeto de estudio*

	Riesgo	**No riesgo**	**t**	**p**	**d de Cohen**
	M (DE)	M (DE)			
1. Insatisfacción corporal	24.14 (6.60)	13.80 (8.40)	-8.70	<.001	-1.34
2. Ingesta emocional negativa	3.37 (0.88)	2.46 (0.88)	-6.63	<.001	-1.04
3. Ingesta emocional positiva	2.53 (0.81)	2.58 (0.93)	0.31	.380	0.05
4. Autoestima	2.18 (0.54)	2.66 (0.61)	5.31	<.001	0.82
5. Necesidad de control	4.21 (0.78)	3.67 (0.81)	-4.33	<.001	-0.67

4.3. Variables predictoras de la sintomatología de TCA

Como se puede observar en la Tabla 3, el Modelo 1 muestra que la relación entre la insatisfacción corporal y la sintomatología de TCA es positiva y significativa (β = 0.73, p < .001), explicando esta variable el 52.5% de la varianza de la sintomatología de TCA. En el Modelo 2 muestra que la insatisfacción corporal y la necesidad de control explican el 55.9% de la varianza de la sintomatología de TCA, siendo la relación entre la insatisfacción corporal y la sintomatología de TCA positiva (β = 0.65, p < .001) así como la necesidad de control y la sintomatología de TCA positiva (β = 0.20, p < .001). Finalmente, el Modelo 3 explica un 57.8% de la sintomatología de TCA de los individuos, por lo que la insatisfacción corporal, la necesidad de control y la ingesta emocional negativa estarían asociados con la sintomatología de TCA (β = 0.56, p < .001; β = 0.18, p < .001; β = 0.18, p = .004, respectivamente). Si aplicamos el principio de parsimonia (es decir, elegir aquel modelo que con el menor número de variables explica un mayor porcentaje de la varianza), podríamos decir que el modelo que mejor explica la sintomatología de TCA es el formado por la insatisfacción corporal y la necesidad de control.

TABLA 3. *Capacidad predictiva de las variables objeto de estudio*

Modelo	**Variables predictoras**	**Sintomatología de TCA**	
		b	p
1	Insatisfacción corporal	.73	<.001
		R2 ajustado = 52.5%***	
2	Insatisfacción corporal	.65	<.001
	Necesidad de control	.20	<.001
		R2 ajustado = 55.9%***	
3	Insatisfacción corporal	.56	<.001
	Necesidad de control	.18	<.001
	Ingesta emocional negativa	.18	.004
		R2 ajustado = 57.8%***	

b = coeficiente de regresión estandarizado; ***p < .001
Variables excluidas del modelo 1 = Ingesta emocional negativa, ingesta emocional positiva, autoestima y necesidad de control.
Variables excluidas del modelo 2 = Ingesta emocional negativa, ingesta emocional positiva y autoestima.
Variables excluidas del modelo 3 = Ingesta emocional positiva y autoestima.

5. DISCUSIÓN

El objetivo principal de este trabajo fue analizar el papel de la insatisfacción corporal, la ingesta emocional negativa y positiva, la autoestima y la necesidad de control en la sintomatología de TCA en una muestra de estudiantes universitarias. Como señalan los resultados, la sintomatología de TCA se relacionó positivamente con la insatisfacción corporal, la ingesta emocional negativa (la ingesta emocional positiva no mostró una relación significativa con esta variable) y la necesidad de control, mientras que se asoció negativamente con la autoestima. Además, las mujeres que estaban en riesgo de desarrollar un TCA, en comparación con las que no estaban en riesgo, presentaron más insatisfacción corporal, más ingesta emocional negativa más necesidad de control y una autoestima más baja. Por último, entre todas las variables las que predijeron en mayor medida la sintomatología de TCA fueron la insatisfacción corporal y la ingesta emocional negativa.

Estos hallazgos son parcialmente coherentes con la investigación previa, ya que, como se señalaba al comienzo de este trabajo la insatisfacción corporal, la ingesta emocional negativa, la autoestima y la necesidad de control se asocian significativamente con la sintomatología de TCA (Barnhart et al., 2020; Colmsee et al., 2021; Laporta-Herrero et al., 2018; Pascual et al., 2011). Sin embargo, uno de los aspectos que llama la atención es que la ingesta emocional positiva no parece ser una variable relevante a la hora de desarrollar un TCA, aunque en trabajos previos sí pareció mostrar un rol importante (Meule et al., 2019). En un principio, pensábamos que las personas que está en riesgo de desarrollar un TCA podrían ingerir comida cuando sienten emociones positivas para alargar en el tiempo esa sensación agradable y placentera. Sin embargo, parece que recurren en mayor medida a la comida cuando sienten emociones negativas, es decir, para gestionar el malestar emocional, indicando así dificultades en la regulación emocional (Prefit et al., 2019). No obstante, la ingesta emocional positiva es una variable que hasta la fecha no ha recibido atención y sería necesario profundizar más en esta variable para encontrar una explicación razonable a estos resultados.

En su conjunto, los resultados de este trabajo sugieren que los TCA se asocian no solo con variables relacionadas con la imagen corporal (p. ej., insatisfacción corporal), sino que son trastornos que van mucho más allá y que detrás de estos se esconde un trasfondo emocional relevante. Esto nos hace plantear dos teorías que están respaldadas empíricamente: por un lado, a nivel sociocultural, existe una gran presión para encajar en un ideal de delgadez extremo e inalcanzable (Ata et al., 2015). Por otro lado, que los TCA son problemas emocionales que se manifiestan a través de aspectos controlables como la comida y que cumplen una función reguladora de las emociones (Mallorquí-Bagué et al., 2018). Por ello, es fundamental que los/as docentes presten atención tanto a los problemas relacionadas con el cuerpo y la comida como a los relacionados con las emociones.

Asimismo, estos resultados ponen de manifiesto la necesidad de formar a los/as docentes y proporcionarles herramientas para que sean capaces de detectar las primeras señales de alarma de un TCA en el alumnado, garantizando una detección precoz, así como la prevención de estos trastornos. A pesar de la dificultad que supondría realizar ampliaciones en el currículo, es fundamental disponer de un espacio temporal en el que poder dedicar tiempo a una cuestión tan importante como la educación emocional y con ello la promoción de la salud mental y la prevención de muchos trastornos. En este sentido, en algunas comunidades autónomas, existen servicios de apoyo a la innovación y mejora de la educación, que plantean la formación de los/as docentes como uno de sus objetivos centrales. Sería relevante que desde estos servicios se ofrecieran formaciones para docentes que les permitan conocer cómo se desarrollan los TCA y qué red de recursos de salud mental existen en sus comunidades para poder derivar a sus alumnos/as a un servicio más especializado.

La prevención de los TCA en los centros de educación universitarios es fundamental, ya que, como se señalaba anteriormente, es una época de transición caracterizada por altos niveles de estrés y que coincide con una edad en la que hay mayor riesgo de desarrollar diferentes problemas de salud mental (Auerbach et al., 2018). En esta línea, si abordamos esta problemática desde un enfoque transdiagnóstico, no solo podemos prevenir los TCA, sino también muchos otros problemas de salud mental

con los cuales los TCA comparten algunos aspectos y que, a menudo, aparecen de forma comórbida con un TCA.

Este trabajo cuenta con una serie de limitaciones que hay que tener en cuenta a la hora de interpretar los resultados: en primer lugar, es un estudio transversal que no permite establecer relaciones de causalidad. Sería interesante poder llevar a cabo estudios longitudinales que nos permitieran confirmar que la insatisfacción corporal, la ingesta emocional negativa, la autoestima y la necesidad de control son factores de riesgo de estos los TCA. Asimismo, aunque intentamos incluir una muestra de hombres, el tamaño muestral no fue lo suficientemente representativo como para poder extraer conclusiones; es por ello, que esperamos poder incluir muestras de hombres en futuros estudios para poder analizar posibles diferencias de género en cómo mujeres y hombres desarrollan estos trastornos.

6. CONCLUSIÓN

En definitiva, los estudiantes universitarios forman un grupo muy vulnerable ante los TCA. Por lo tanto, la detección precoz y la prevención de estos trastornos en el contexto universitario debe ser un objetivo prioritario. En este sentido, una línea futura de investigación esencial sería explorar cómo se podrían implementar programas de prevención de manera eficiente en el contexto universitario.

Asimismo, este trabajo realiza una serie de contribuciones teóricas y prácticas relevantes. Por un lado, amplía el conocimiento científico acerca de cómo las estudiantes universitarias pueden desarrollar un TCA. Por otro lado, estos resultados ponen de manifiesto la necesidad de diseñar e implementar estrategias preventivas en el aula en el las que se ofrezcan herramientas para liberarse del modelo estético ideal y estrategias de regulación emocional adaptativas, de forma que no tengan que recurrir a conductas alimentarias de riesgo para encajar en un modelo estético inalcanzable o para regular sus emociones. Para ello, es fundamental que los/as docentes puedan recibir formación sobre cómo identificar las primeras señales de alarma de un TCA y sobre cómo intervenir hasta encontrar el recurso de salud mental adecuado. Asimismo, también es esencial que en el currículo universitario haya un espacio

temporal para el trabajo de la educación emocional, una cuestión que puede prevenir el desarrollo de muchos problemas de salud mental.

A pesar de las limitaciones del trabajo, este estudio realiza una aportación relevante, ya que profundiza en el papel que pudieran desempeñar algunas variables en los TCA, sembrando las bases de los futuros programas de prevención e intervención dirigidos a población universitaria y poniendo de manifiesto la importancia de la formación a los docentes en materias de salud mental.

7. REFERENCIAS

American Psychiatric Association (APA) (2014) DSM-5 Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. 5ª Edición. Editorial Médica Panamericana

Arias-de la Torre, J., Fernández-Villa, T., Molina, A., Amezcua-Prieto, C., Mateos, R., Cancela, J., Delgado-Rodríguez, M., Ortíz-Moncada, R., Alguacil, J., Redondo, S., Gómez-Acebo, I., Morales-Suárez-Varela, M., Blázquez Abellán, G., Jiménez Mejías, E., Valero, L., Ayán, C., Vilorio-Marqués, L., Olmedo-Requena, R., & Martín, V. (2019). Psychological distress, family support and employment status in first-year University students in Spain. International Journal of Environmental Research and Public Health, 16(7), 1209. https://doi.org/10.3390/ijerph16071209

Ata, R. N., Schaefer, L. M., & Thompson, J. K. (2015). Sociocultural theories of eating disorders. In L. Smolak & M. P. Levine (Eds.), The Wiley Handbook of Eating Disorders (pp. 269 –282). Wiley. http://doi.org/10.1002/9781118574089.ch21

Atienza, F. L., Moreno, Y., & Balaguer, I. (2000). Análisis de la dimensionalidad de la

Auerbach, R.P., Mortier, P., Bruffaerts, R., Alonso, J., Benjet, C., Cuijpers, P., Demyttenaere, K., Ebert, D.D., Green, J.G., Hasking, P., Murray, E., Nock, M.K., Pinder-Amaker, S., Sampson, N.A., Stein, D.J., Vilagut, G., Zaslavsky, A.M., Kessler, R.C., Collaborators, W.-I., 2018. The WHO World Mental Health Surveys International College Student Project: Prevalence and Distribution of Mental Disorders. Journal of Abnormal Psychology, 127, 623-638. https://doi.org/10.1037/abn0000362

Bailey, K. A., Gammage, K. L., & Van Ingen, C. (2017). How do you define body image? Exploring conceptual gaps in understandings of body image at an exercise facility. Body Image, 23, 69-79. https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2017.08.003

Budhiwianto, S., Bennett, C. J., Bristow, C. A., & Dart, J. (2023). Global prevalence of eating disorders in nutrition and dietetic University students: A systematic scoping review. Nutrients, 15(10), 2317. https://doi.org/10.3390/nu15102317

Colmsee, I. O., Hank, P., & Bošnjak, M. (2021). Low self-esteem as a risk factor for eating disorders. Zeitschrift für Psychologie, 229(1), 48-69. https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000433

Elosua, P., López-Jáuregui, A., & Sánchez-Sánchez, F. (2010). Adaptación Española del Eating Disorder Inventory-3. Normalización y validación. TEA.

Escala de Autoestima de Rosenberg en una muestra de adolescentes valencianos.

Harrer, M., Adam, S. H., Messner, E., Baumeister, H., Cuijpers, P., Bruffaerts, R., Auerbach, R. P., Kessler, R. C., Jacobi, C., Taylor, C. B., & Ebert, D. D. (2020). Prevention of eating disorders at universities: A systematic review and meta-analysis. International Journal of Eating Disorders, 53(6), 813-833. https://doi.org/10.1002/eat.23224

Harrer, M., Adam, S. H., Messner, E., Baumeister, H., Cuijpers, P., Bruffaerts, R., Auerbach, R. P., Kessler, R. C., Jacobi, C., Taylor, C. B., & Ebert, D. D. (2020). Prevention of eating disorders at universities: A systematic review and meta-analysis. International Journal of Eating Disorders, 53(6), 813-833. https://doi.org/10.1002/eat.23224

Laporta-Herrero, I., Jáuregui-Lobera, I., Barajas-Iglesias, B., & Santed-Germán, M. Á. (2016). Body dissatisfaction in adolescents with eating disorders. Eating and Weight Disorders - Studies on Anorexia, Bulimia and Obesity, 23(3), 339-347. https://doi.org/10.1007/s40519-016-0353-x

López-Maupomé, A., & Vacio-Muro, M. A. (2020). La etapa universitaria y su relación con el sobrepeso y la obesidad. Revista Digital Universitaria, 21(5), 1-9. http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2020.21.5.7

Loth, K., Van den Berg, P., Eisenberg, M. E., & Neumark-Sztainer, D. (2008). Stressful life events and disordered eating behaviors: Findings from project EAT. Journal of Adolescent Health, 43(5), 514-516. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2008.03.007

Mallorquí-Bagué, N., Vintró-Alcaraz, C., Sánchez, I., Riesco, N., Agüera, Z., Granero, R., Jiménez-Múrcia, S., Menchón, J. M., Treasure, J., & Fernández-Aranda, F. (2017). Emotion regulation as a transdiagnostic feature among eating disorders: Cross-sectional and longitudinal approach. European Eating Disorders Review, 26(1), 53-61. https://doi.org/10.1002/erv.2570

Manchón, J., Quiles, M. J., Quiles, Y., & López-Roig, S. (2021). Positive and negative emotional eating are not the same—The Spanish version of the positive-negative emotional eating scale (PNEES). Frontiers in Psychology, 12. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.709570

Masheb, R. M., Ramsey, C. M., Marsh, A. G., Decker, S. E., Maguen, S., Brandt, C. A., & Haskell, S. G. (2021). DSM-5 eating disorder prevalence, gender differences, and mental health associations in United States military veterans. International Journal of Eating Disorders, 54(7), 1171-1180. https://doi.org/10.1002/eat.23501

Meule, A., Richard, A., Schnepper, R., Reichenberger, J., Georgii, C., Naab, S., Voderholzer, U., & Blechert, J. (2019). Emotion regulation and emotional eating in anorexia nervosa and bulimia nervosa. Eating Disorders, 29(2), 175-191. https://doi.org/10.1080/10640266.2019.1642036

Pascual, A., Etxebarria, I., Cruz, M. S., & Echeburúa, E. (2011). Las variables emocionales como factores de riesgo de los trastornos de la conducta alimentaria. International Journal of Clinical and Health Psychology, 11(2), 229-247.

Peláez-Fernández, M. A., Labrador, F. J., & Raich, R. M. (2012). Validation of eating disorder examination questionnaire (EDE-Q) –Spanish version– for screening eating disorders. The Spanish Journal of Psychology, 15(2), 817-824. https://doi.org/10.5209/rev_sjop.2012.v15.n2.38893

Prefit, A., Cândea, D. M., & Szentagotai-Tătar, A. (2019). Emotion regulation across eating pathology: A meta-analysis. Appetite, 143, 104438. https://doi.org/10.1016/j.appet.2019.104438

Revista de Psicología Universitas Tarraconensis, 22, 29-42

Santomauro, D. F., Melen, S., Mitchison, D., Vos, T., Whiteford, H., & Ferrari, A. J. (2021). The hidden burden of eating disorders: An extension of estimates from the global burden of disease study 2019. The Lancet Psychiatry, 8(4), 320-328. https://doi.org/10.1016/s2215-0366(21)00040-7

Sussman, S., & Arnett, J. J. (2014). Emerging adulthood. Evaluation & the Health Professions, 37(2), 147-155. https://doi.org/10.1177/0163278714521812

Tavolacci, M. P., Grigioni, S., Richard, L., Meyrignac, G., Déchelotte, P., & Ladner, J. (2015). Eating disorders and associated health risks among University students. Journal of Nutrition Education and Behavior, 47(5), 412-420.e1. https://doi.org/10.1016/j.jneb.2015.06.009

Trindade, A. P., Appolinario, J. C., Mattos, P., Treasure, J., & Nazar, B. P. (2019). Eating disorder symptoms in Brazilian university students: A systematic review and meta-analysis. Brazilian Journal of Psychiatry, 41(2), 179-187. https://doi.org/10.1590/1516-4446-2018-0014

EL USO DE LAS TIC PARA APOYAR LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN DOCENTE: CASO UNIVERSIDAD DEL VALLE SEDE NORTE DEL CAUCA PLATAFORMA ENRUTA

PAULA ANDREA FIGUEROA POLANCO
Universidad del Valle

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad las universidades e Instituciones de Educación Superior están comprometidas con mejorar la calidad de manera general de sus procesos, una de las actividades planteadas para poder hacer seguimiento de lo anterior, es realizar de manera periódica la evaluación de los servicios y procesos que brindan, especialmente, los de la enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes, que están directamente relacionados con las metodologías y estrategias que implementan los maestros dentro de las aulas. Es por esta razón que en muchas instituciones se ha implementado como instrumento de medición la evaluación de desempeño docente, cuyo objetivo es desarrollar y mejorar la pedagogía de cada profesor, a través de diferentes estrategias, tales como los planes de mejoramiento, la estructuración de planes de cualificación docente o la exaltación de logros con una remuneración salarial.

El instrumento utilizado en la Universidad del Valle para la realización de la evaluación de desempeño docente es una encuesta aplicada a cada estudiante matriculado de cada uno de los cursos, esta encuesta consta de una serie de preguntas concretas evaluadas en una escala de 1 a 5, la cual permite medir la percepción de los estudiantes respecto a la pertinencia de la temática de los cursos, la metodología, el cumplimiento docente y el compromiso de cada estudiante con su propio aprendizaje. Estos resultados, buenos o malos, buscan facilitar a las unidades

académicas a las que pertenece cada docente, la generación de planes de mejoramiento con los que se espera fortalecer las prácticas educativas dentro de los cursos.

En el presente documento se explica el desarrollo e implementación de una propuesta de desarrollo de software llamado Enruta2, para apoyar y fortalecer los procesos de evaluación y autoevaluación docente de la regional Norte del Cauca de la Universidad del Valle. En la primera parte se realiza una breve revisión del marco teórico existente relacionado con la evaluación docente y se explica el contexto actual en la Universidad del Valle, posteriormente se habla del cómo surge el software y la selección de las categorías analíticas explicando su influencia dentro de las actividades de aprendizaje en las dinámicas del aula. Por último, se presentan los resultados obtenidos al aplicar una encuesta de percepción a los participantes y las conclusiones obtenidas a través de la discusión de estos resultados.

1.1. De la evaluación docente

Para poder hablar de evaluación docente, se debe empezar aclarar el concepto de evaluación como tal. La evaluación se relaciona con la valoración, buena o mala de una situación, es un juicio que se realiza a un evento o accionar de una persona, a partir de determinada información, de acuerdo con Stufflembeam y Shinkfield (1987) el objetivo "de la evaluación no es demostrar, sino perfeccionar" (p.175).

Para realizar una correcta evaluación se requiere la especificación de criterios que permitan configurar un instrumento de medida y de esta manera tener claro los enfoques de valoración que van a hacer usados en el momento de aplicarla y analizarla. De esta manera, dependiendo del propósito de la evaluación, esta se puede construir en diferentes momentos del proceso formativo, bien sea, evaluación diagnostica, formativa o sumativa. La evaluación diagnóstica, como su nombre lo indica, busca saber cuál es el estado de una persona frente a un tema específico a partir de sus conocimientos previos, antes de iniciar una nueva actividad formativa (Chadwick & Rivera, 1991). La evaluación formativa se realiza durante el proceso de aprendizaje y tiene como propósito detectar de qué manera las personas están aprovechando la actividad pedagógica

(Melmer et al, 2008) y desarrolla sus habilidades a partir de ello, es decir, mide el nivel de aprendizaje de las personas que intervienen en dicha actividad, bien sea a través de la observación o de la aplicación de pruebas específicas (Rosales, 1998). Por último, la sumativa que es la que se aplica al final de cada periodo de aprendizaje o una vez un producto está terminado y su objetivo es obtener una valoración de la persona, positiva o negativa, frente a lo aprendido (Chadwick & Rivera, 1991).

En esta misma dirección, se concluye que existen muchas aplicaciones del concepto de evaluación a diferentes campos, particularmente en las Instituciones de Educación Superior dentro de las dinámicas de las aulas de clase, diariamente se aplican evaluaciones que van en distintas direcciones y en las que intervienen diferentes roles. Una de ellas, es la relacionada con los procesos de evaluación del desempeño o empeño docente. Cuando se habla de desempeño, de manera general se refiere al esfuerzo o empeño que una persona realiza para cumplir una tarea determinada. En los docentes, este empeño refleja el esfuerzo por cumplir con unos compromisos curriculares protegidos bajo la legalidad de un contrato que este realiza con una Institución. En el caso de las Universidades se desarrollan mecanismos para hacer cumplir estos compromisos a través de la creación, por parte de las unidades académicas, de los contenidos curriculares de cada asignatura perteneciente al pensum o plan de estudio de los programas. De esta forma se le da a conocer al docente las temáticas que debe orientar, los objetivos que se espera se deben alcanzar en el desarrollo de cada actividad de formación y se delimita el tema conforme condicionado al tiempo de duración del semestre. De manera general, una vez culminado el semestre la Institución realiza la evaluación de desempeño a sus docentes, a través de una encuesta con ciertos criterios que debe cumplir el profesor, y que son respondidas por los estudiantes, otros docentes o funcionarios con los que interactúa el profesor.

La evaluación de desempeño no sólo busca garantizar la calidad de la educación a través del chequeo del cumplimento de un cronograma curricular, con el cual se espera ofrecer una formación completa a los estudiantes, sino que también apunta a crear espacios de reflexión y retroalimentación con los profesores acerca de su metodología de enseñanza, bien sea para buscar e implementar estrategias de mejoramiento, que

incluirán capacitaciones, actualizaciones, orientaciones o asesoría, o la identificación de sus potenciales, en un nivel más amplio.

El instrumento utilizado en la Universidad del Valle para la realización de la evaluación de desempeño docente es la encuesta aplicada a cada curso ofrecido por la Universidad y directamente a los estudiantes que se encuentren matriculados en él. El objetivo de esta evaluación es realizar un diagnóstico y propiciar un espacio a los docentes y las unidades académicas a las que pertenecen para generar planes de mejoramiento que permitan fortalecer las prácticas educativas dentro de los cursos.

Los resultados de la evaluación son analizados por cada docente y el jefe de la Unidad Académica correspondiente con el fin de generar planes de mejoramiento que conduzcan a un mejor desarrollo de la actividad profesoral. Si la evaluación de los cursos del docente no es satisfactoria, se acuerda (entre el docente y el jefe de departamento o director de escuela) un plan de mejoramiento individual que incluye acciones de formación docente. El resultado de la evaluación tiene repercusiones en la asignación académica del docente y por lo tanto en la programación académica de la escuela o departamento. Si la evaluación de cursos es satisfactoria, los profesores pueden aplicar para obtener estímulos académicos e inclusión de puntos para su asignación salarial lo que implica un aumento es su remuneración monetaria.

Dicho de otro modo, la evaluación que realiza el estudiante a los cursos forma parte de la evaluación integral al profesor y sus resultados son insumos importantes para procesos de reconocimiento de docencia destacada y planes de mejoramiento en las respectivas Unidades Académicas.

Los estudiantes evalúan los cursos y el desempeño de los profesores, opinando sobre el desarrollo de las asignaturas, a través de la evaluación de cada curso en tres componentes importantes: asignatura, profesor y estudiante (autoevaluación). De esta manera, se espera que participen en el diagnóstico integral y permanente de la docencia en la universidad

Esta encuesta debido a su finalidad se basa en la evaluación sumativa y se realiza finalizando el semestre una vez se ha terminado la actividad formativa, es aquí donde nace la necesidad de crear herramientas que permitan llevar un control para prevenir y dificultades en las dos etapas

anteriores a la formación y a su vez aporte otros aspectos que den robustez a la evaluación sin depender integralmente de las percepciones subjetivas que puedan tener los estudiantes.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

- Desarrollar una herramienta tecnológica que apoye los procesos de evaluación y autoevaluación docente en la Universidad del Valle Sede Norte del Cauca.

2.2. EJEMPLO DE LISTADO DE PALABRAS O FRASES CORTAS

- Analizar las estrategias de evaluación docente dentro de la Universidad.
- Desarrollar un modelo basado en las categorías analíticas que más influyen en la interacción en el aula de los estudiantes y profesores durante su actividad formativa.
- Diseñar e implementar una plataforma tecnológica que pueda ser aplicada dentro de las aulas para evaluar el desempeño docente.
- Evaluar el impacto de la herramienta tecnológica empleada para la medición del desempeño docente.

3. METODOLOGÍA

3.1. PROPUESTA DE INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DOCENTE

Enruta2 nace de la necesidad de fortalecer los procesos de evaluación docente existentes en la Universidad del Valle específicamente en la Sede Norte del Cauca, donde se busca agregar un instrumento de control a la etapa diagnóstica, antes de llegar a la formativa, que permita hacer un balance temprano del cómo se va desarrollando los procesos de formación en determinada asignatura. De esta manera no se hace necesario esperar al final, para implementar estrategias de mejora o realizar

intervenciones oportunas de otras dependencias que permitan mejorar las actividades de enseñanza-aprendizaje y reducir situaciones de riesgo, tales como la deserción, que pueden ser generadas por conflictos que no son netamente académicos.

Otra de las motivaciones fue poder obtener una herramienta en la que se pudiera implementar categorías analíticas para medir las competencias y habilidades que son transversales al desarrollo propiamente académico y que son necesarias se fortalezcan dentro de las aulas clase. Estas categorías no son tan evidentes en el instrumento de evaluación actual.

De esta manera lo que se busca es ampliar el rango de aplicación de las evaluaciones de desempeño, agregando aspectos que son reales y muy comunes en la práctica docente como tal, y su relación con otros estudiantes y la institución como tal. Estos aspectos, influyen en el bienestar tanto de profesor como de estudiantes, en tanto que se crea un ambiente asertivo que busca cumplir con los objetivos de calidad y mejoramiento que se propone la Institución.

Las dimensiones en las que se sustenta Enruta2 para fortalecer el proceso de evaluación docente tienen que ver con procesos de autoevaluación, es decir como se ve el docente, pero también en cómo es su interacción con el estudiante y la percepción del estudiante respecto al profesor. Este es un instrumento crítico/transformador que actúan sobre una base curricular determinada por el contexto social, cultural, económico en el que se desempeñan tanto los profesores como los estudiantes, cuyo objetivo es dar apertura a espacios de reflexión y retroalimentación que permitan mejorar la práctica docente y hacer evidentes las dificultades en la enseñanza, pudiendo generar planes de cualificación docente para fortalecer el desarrollo profesional del profesor como orientador, crítico y transformador (Elliot, 1986) impulsado, además, en el mejoramiento constante de su práctica docente.

De esta manera se identificaron cuatro categorías analíticas para medir el desempeño, así:

3.1.1. Comunicación

Es una actividad fundamental en el desarrollo del ser humano, para su desenvolvimiento en la vida académica y laboral, además de su integración con la comunidad. Las aulas de clase son los escenarios más inmediatos en donde se desarrollan actividades de comunicación relacionadas con la interacción de los estudiantes con sus pares y el docente. La comunicación es fundamental dentro del aula, es la que propicia que la actividad de docencia se desarrolle de manera adecuada, entre mayor sea la comunicación más enriquecedora será la actividad de docencia y mejor será la obtención de conocimientos por parte de los estudiantes. Así mismo, facilitará labores en la resolución de conflictos y permitirá ambientes propicios de dialogo y de discusión que permitan evaluar cada punto de vista y de esta manera dar otra perspectiva al conocimiento.

El objetivo entonces, en esta categoría, es medir que tan propicio es el ambiente para que el estudiante y el profesor se comuniquen entre sí, si el aula se convierte u otorga espacios de participación e interacción con los otros estudiantes, se resuelven dudas y se pueden expresar los sentimientos o pensamientos respecto a los temas tratados en la clase en un ambiente seguro de libertad y respeto.

Las preguntas que se plantearon para cumplir el objetivo anteriormente descrito son:

- ¿Se utiliza para el desarrollo de la clase un lenguaje respetuoso y conciliador entre todos (as)?
- ¿Ante la diferencia de opiniones se expresan con claridad los argumentos?
- ¿Hay un ambiente de escucha mutua para el buen desarrollo del curso?
- ¿Existe en los estudiantes habilidad para expresar claramente sus ideas al momento de realizar exposiciones o actividades del curso que involucren expresarse en público?

3.1.2. Empatía

Enfocada en entender como el actor que interactúa en el aula desarrolla y aplica la capacidad para entender otras perspectivas y sentimientos diferentes a los propios, de manera que hace uso de esta estrategia para facilitar la comunicación y resolver los conflictos de manera inmediata sin llegar a que sean graves o que requieran la intervención de terceros.

Para Cooper (2010) que el docente tenga la habilidad de crear empatía le permitirá desarrollar habilidades que facilitarán su labor cotidiana, una de ellas es la retroalimentación, la cual se da a través de la interacción con los estudiantes dentro del aula, permitiéndoles reflexionar sobre sus acciones ante posibles conflictos o carencias en los procesos comunicativos y motivacionales, además de fortalecer y mejorar sus habilidades de manera positivas dentro del aula. De esta manera se aporta a la formación integral tanto del profesor como del estudiante.

Por otra parte, según Aguzzi Fallas & Piedra García (2017) la empatía permite a cada actor dentro del aula ponerse en los zapatos del otro, esta actividad es evidentemente útil para en el caso del docente, ya que va a poder entender como el estudiante está gestionando su aprendizaje y de esta manera acerca la enseñanza al mismo. El profesor empático permite la discusión y la crítica, obtiene una comunicación asertiva en un ambiente libre de temor a la participación, y a través de la crítica constructiva se le facilita crear metodologías flexibles implementando actividades dinámicas y conceptos enfocados en los intereses de los estudiantes, todo con el objetivo de mantenerlos motivados e interesados en avanzar en su proceso de adquisición del conocimiento. De manera que se le da al estudiante la motivación para que sea el él gestor de su conocimiento y que su motivación no sean las notas sino su habilidad de volverse experto en su campo de acción o en la obtención de una competencia técnica.

Teniendo en cuenta que la empatía influye y trabaja de la mano con la comunicación en los procesos formativos universitarios como espacios de encuentros humanos, es entonces ideal para explorar este elemento en el contexto específico del docente-estudiante, a través de las siguientes preguntas:

- ¿Se permite la expresión de ideas/ sentimientos para mejorar el entendimiento entre los actores involucrados (as) en la clase?
- Ante un conflicto que se haya presentado en la clase ¿se resolvió entre otros o prefirieron recurrir a una figura mediadora (coordinador académico, otro docente, bienestar universitario, etc.)

3.1.3. Pensamiento crítico

El objetivo de esta dimensión es medir la capacidad reflexiva y el liderazgo que muestran los actores dentro del aula para trasladar las teorías vistas en clase a ejemplos de la vida real que puedan ser aplicados en su quehacer profesional a partir de la reflexión y el reconocimiento de lo justo y lo verdadero.

El ambiente en los salones de clase permite formar estudiantes como pensadores críticos a través de actividades que fomenten el análisis, la síntesis y la abstracción, cuyo objetivo es formar un ambiente de crítica respecto a la realidad y el contexto en el que se desenvuelven. De esta manera se les prepara para los constantes cambios que sufre la vida no solo en lo académico sino en lo profesional y personal,

Para esta dimensión se plantearon las siguientes preguntas:

- ¿El grupo muestra capacidad reflexiva y pensamiento crítico frente a los temas vistos en clase?
- ¿Logran articular temas vistos en clase con situaciones de la vida cotidiana que los lleve a ser más reflexivos como profesionales y ciudadanos?
- ¿El grupo muestra iniciativas de liderazgo positivo (constructivo) partiendo de actitudes conscientes y reflexivas

3.1.4. Trabajo en equipo

Se eligió el trabajo en equipo pues es una característica fundamental en los procesos de aprendizaje, siendo una aplicación real a la vida profesional, donde los futuros profesionales deben trabajar con sus pares para cumplir un objetivo. Para Jiménez et al. (2013) las aulas de clase son los

escenarios donde constantemente se desarrollan "actividades de interacción con otras personas, ayuda continua y permanente entre ellas; el aporte de los conocimientos, capacidades, habilidades y destrezas propias a favor del enriquecimiento del otro para el logro de un objetivo común; la expresión de ideas y el debate sobre las mismas entre las personas; la resolución conjunta de los problemas que se presenten; la coordinación de tareas que conlleven responsabilidades; y la consolidación de un resultado final; todo esto, en un clima de confianza y respeto (p.5)"

El indicador de trabajo en equipo es el complemento de las dimensiones anteriores, ya que transversalmente se están fortaleciendo actitudes de empatía y tolerancia, donde los estudiantes se están formando para crear sinergia entre ellos a través del compromiso del desarrollo de unas actividades que buscar cumplir un objetivo, y al mismo tiempo se mejora la comunicación, el pensamiento crítico y la creatividad.

La pregunta que permite medir esta dimensión es:

- ¿El grupo demuestra capacidad de coordinación entre sí, facilitando el alcance de los objetivos propuestos en el curso y generando un ambiente de armonía en el aula de clase?

3.2. Diseño e implementación del software

En el contexto de la Universidad del Valle Sede Norte del Cauca, las evaluaciones docentes se realizan de manera semestral, cada grupo es llevado a la sala de sistemas, donde deben evaluar cada bloque de asignaturas que tienen programada por semestre.

Teniendo en cuenta este antecedente se decidió sistematizar la propuesta del instrumento de evaluación docente a través de una plataforma web que hace uso de combinar el análisis de indicadores cuantitativos como la nota en la evaluación de una actividad académica propia de la dinámica del aula y la percepción de los estudiantes y profesores que permite conocer los resultados de la actividad como tal y el proceso pedagógico resultante de la interacción de estos dos actores para mejorar la calidad docente en las aulas y su impacto en el conocimiento de los estudiantes.

Enruta2 es una aplicación web, soportado en la modelo vista controlador, desarrollado bajo el marco de la metodología Scrum, usando como lenguaje de programación PHP, en el framework laravel y la base de datos MySQL. La herramienta como tal es sencilla, intuitiva y agradables al usuario.

Los requerimientos implementados iniciaron por permitir el ingreso de los usuarios a través de su número de identificación en el caso de los docentes, y el código en el caso de los estudiantes. Si el docente cumple las funciones de docente y coordinador, podrá visualizar la interfaz como se muestra en las Figura 1.

FIGURA 1. *Pantalla de Inicio de Sesión software Enruta2*

En un primer momento los docentes registran las calificaciones de los estudiantes a partir del listado de clase descargado en la aplicación de Sistema de Registro Académico de la Universidad, ahora SRA, esta puede ser una nota de un parcial, de un taller o de un quiz.

Una vez cargado el listado con las calificaciones se habilitará tanto al profesor como a los estudiantes el acceso al segundo momento, en el cual se encuentran el cuestionario cualitativo para cada una de las cuatro categorías analíticas, la comunicativa, empatía, pensamiento crítico y trabajo en equipo, tal como se muestra en la Figura 2.

FIGURA 2. *Presentación de Categorías Analíticas*

En la Figura 3 se muestra el formulario que contiene las preguntas que deben responder tanto los estudiantes como los profesores, se mantiene el mismo formato para cada categoría analítica.

FIGURA 3. *Encuesta Categoría Empatía*

Para los estudiantes solo está disponible la encuesta cualitativa, que maneja las mismas categorías anteriormente mencionadas, una vez el estudiante completa todas las encuestas puede visualizar la nota fue cargada por el docente en el paso anterior. Se realizó así, con el objetivo de alguna manera garantizar que los estudiantes completaran la encuesta y se pudiera realizar el proceso satisfactoriamente.

3.3. Fase despliegue y uso del software

El proceso para el uso del software inicia a la cuarta semana del semestre en curso, se eligió este momento por dos razones: la primera para que el docente y el coordinador del programa pueda tener un diagnóstico estadístico inicial cuantitativo frente a como se van desarrollando los procesos formativos hasta ese momento en el curso y la segunda para que no coincida con el instrumento de evaluación docente que aplica toda la universidad, el cual es realizado alrededor de la semana once.

La encuesta se aplicó a once docentes del programa de Tecnología en Sistemas de Información en la Sede Norte del Cauca, y a los estudiantes de cada una de sus asignaturas. Es decir que la población objeto de estudio fueron 234 estudiantes.

La encuesta aplicada se respondió de manera anónima con el objetivo de ofrecer espacios seguros donde los estudiantes pudieran expresar libremente sus apreciaciones respecto al curso en cuanto a metodología e interacción estudiante-estudiante o profesor-estudiante.

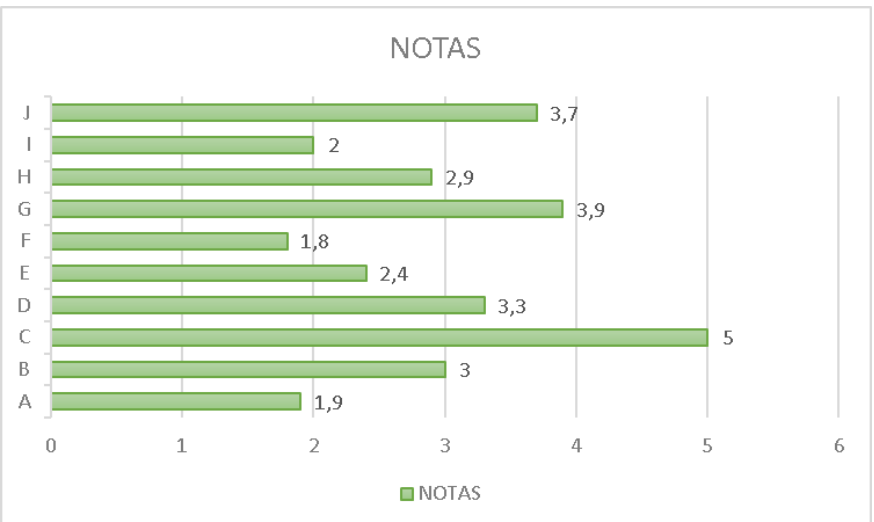
3.4. Fase de resultados

Los resultados de aplicar la encuesta se muestran a través de datos estadísticos donde el cualitativo estará dado por el promedio obtenido a través de las encuestas en cada dimensión, mientras que el cuantitativo será el promedio de calificaciones del grupo en la actividad evaluada. Figura 4 y Figura 5.

FIGURA 4. *Reporte de Informe de resultados de actividad evaluativa del curso para el perfil Coordinador Enruta2*

RESUMEN CUALITATIVO PROGRAMA TECNOLOGÍA EN SISTEMAS DE INFORMACIÓN			
ASIGNATURA	GRUPO	CÓDIGO ESTUDIANTE	NOTAS
750093M	50	1	1.9
750093M	50	2	3
750093M	50	3	5
750093M	50	4	3.3
750093M	50	5	2.4
750093M	50	6	1.8
750093M	50	7	3.9
750093M	50	8	2.9
750093M	50	9	2
750093M	50	10	3.7

FIGURA 5*. Reporte de informe estadístico de resultados de actividad evaluativa del curso para el perfil Coordinador aplicativo Enruta2*

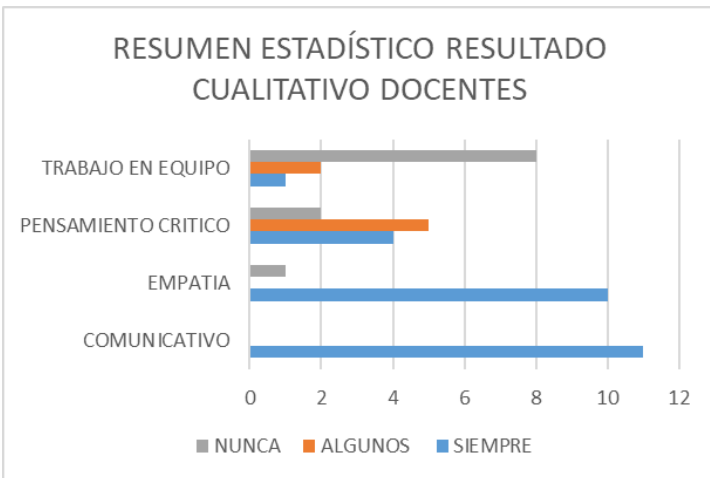


Por parte del coordinador podrá visualizar las calificaciones del primer corte y las estadísticas generadas de las encuestas realizadas por estudiantes y docentes en su perfil, según su dependencia, seleccionando el código de la asignatura y el número del grupo, tal como se muestra en la Figura 6 y Figura 7.

FIGURA 6. *Resumen de resultados por cada categoría mostrado por aplicativo Enruta2*

RESUMEN CUALITATIVO DOCENTES			
CATEGORIA	SIEMPRE	ALGUNOS	NUNCA
COMUNICATIVO	11	0	0
EMPATIA	10	0	1
PENSAMIENTO CRITICO	4	5	2
TRABAJO EN EQUIPO	1	2	8

FIGURA 7. *Resumen de resultados cuantitativo mostrado por aplicativo Enruta2*



El docente y el coordinador podrá realizar el análisis de ambos componentes y el diagnóstico a través de la información que arrojan los resultados, de esta manera de forma temprana se pueden implementar acciones de mejoramiento continuo y calidad en el proceso académico y de bienestar integral de la comunidad universitaria, sin necesidad de esperar hasta final de semestre.

3.5. Fase de evaluación

Para poder entender y recolectar las opiniones de los participantes sobre la experiencia se aplicó una breve encuesta a los profesores y a los grupos de estudiantes una entrevista abierta en los que se le consultaba tres aspectos que son: su percepción respecto al instrumento anterior, sobre la implementación y metodología del nuevo instrumento y sobre el uso de la plataforma.

La experiencia de uso se evaluó a través de una encuesta elaborada en Google form en la que se solicitaba responder tres preguntas puntuadas en una escala del 1 al 5, siendo 1 la peor puntuación y 5 la mejor. Específicamente se preguntó:

- ¿Cómo evalúa en el nivel de uso del aplicativo?
- ¿Cómo evalúa la pertinencia y completitud de las preguntas en cada categoría?
- ¿Cuál es su percepción en la forma como se acceden y se visualizan los resultados en la encuesta?

4. DISCUSIÓN Y RESULTADOS

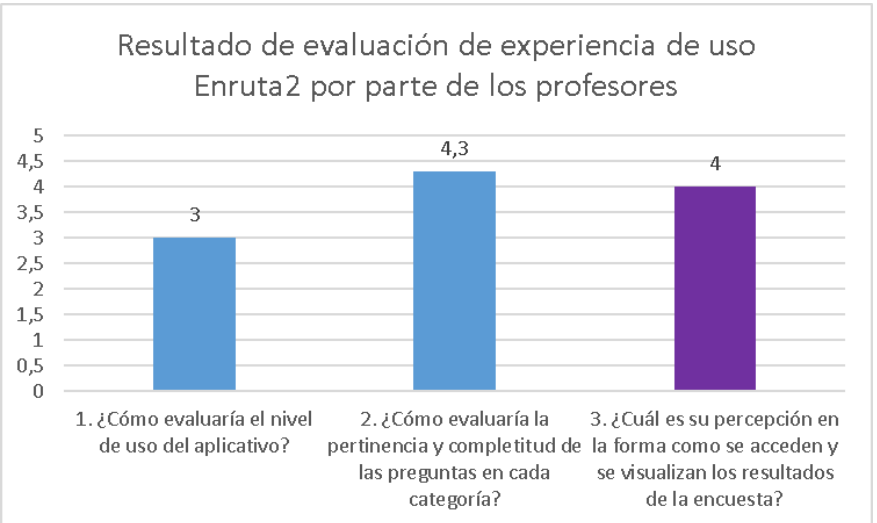
La evaluación del desempeño docente es un instrumento con el que las Instituciones Educativas de Educación Superior buscan medir en algún grado la calidad de la enseñanza, sin embargo, basados en la experiencia de implementación de este software, se detectó cierta resistencia en los procesos de evaluación tanto de los profesores como de los estudiantes, en los primeros en el sentido que existe un temor a una nota negativa que implique una consecuencia contractual y los segundos en que se ha perdido cierto grado de credibilidad en las acciones correctivas que se toman ante las falencias metodológicas de los docentes y que perciben los estudiantes.

Esta experiencia permitió evidenciar que ampliar el rango de evaluación a uno basado en la valoración de unas categorías analíticas permite entender la evaluación de desempeño docente como un indicador de retroalimentación en donde no solo se refleja el desempeño docente general

de los profesores, sino también sus logros con respecto a cada factor de evaluación, evidenciando de manera más especifica que dimensiones debe mejorar de manera transversal a la formación y a las necesidades específicas que se puedan desarrollar dentro del aula.

El Gráfico 1 describe el promedio de las calificaciones que dieron los profesores a la encuesta de percepción de uso del aplicativo en su primera experiencia con enruta2.

***GRÁFICO 1**. Resultado de evaluación de experiencia de uso Enruta2 por parte de los profesores*



En la primera preguntaba en la que se solicitaba indicar cómo evaluaría la facilidad de uso del aplicativo, la puntuación fue de 3, dado que la principal dificultad fue entender la forma como debían reportarse las notas en el aplicativo y era necesaria la explicación de las funciones para poderse realizar adecuadamente.

El segundo ítem relacionado con las preguntas de evaluación y la utilidad del aplicativo, para lo cual la nota fue de 4,3, también los participantes expresaron la necesidad de ahondar en la categoría relacionada con el trabajo en equipo, con el objetivo de profundizar en cómo era las estrategias que internamente implementaban cada grupo de trabajo al

iniciar una actividad académica. Otra de las observaciones fue la de poder colocar un campo de observaciones donde los profesores pudieran ampliar la información respecto a las habilidades o dificultades que se pudieron desarrollar en cada categoría y ofrecer un contexto más enriquecedor respecto a las dinámicas del grupo.

El tercer ítem, sobre la percepción frente a la forma como se visualizan y acceden a los resultados, la nota fue de 4.0, con la observación que el aplicativo podría arrojar notificaciones, alarmas o la organización en la que se muestran los resultados, dando prioridad a los grupos que presentan más dificultades, además de buscar una alternativa para poder clasificarlos y de esta manera dar soluciones más oportunas.

Al final se le solicitó una opinión concreta respecto al aplicativo y de aquí se puede concluir que para los profesores la herramienta es útil y permite dar una mayor claridad frente a las estrategias que pueden implementar para mejorar su quehacer docente.

Para el caso de los estudiantes se realizó la entrevista de manera grupal, con preguntas abiertas para quienes quisieran participar y dar su opinión respecto a la experiencia en el uso de enruta2, de manera general se pudo obtener que los estudiantes tienen la sensación que no existen cambios, a pesar de completar con honestidad las evaluaciones, o que estos instrumentos no generan un impacto en la calidad académica, además existe una idea muy marcada de que las evaluaciones de desempeño docentes deben condicionar si un docente continua o no orientando en el futuro el curso. Existieron opiniones de estudiantes que tuvieron más claridad respecto a lo que se les estaba preguntando y pudieron relacionar actividades y acciones que se realizaban en los cursos con las preguntas de cada encuesta.

También indicaron que poder realizar la encuesta al inicio y al final del semestre, les dio la sensación de que se están promoviendo espacios de reflexión seguros, de manera individual y colectiva, para facilitar que el docente analice su metodología y la forma como llega a sus estudiantes. Así mismo, para evidenciar los posibles conflictos que se presenten entre los mismos estudiantes y si es necesaria la intervención de un tercer actor para su conciliación y resolución.

Esta estrategia también permitió visualizar que la evaluación es un proceso que requiere se analice desde una perspectiva integral, evaluando de manera conjunta las valoraciones y percepciones que dan los estudiantes y los profesores de acuerdo a sus vivencias dentro del aula, a las habilidades, competencias, conflictos y las estrategias que se implementaron para darles solución. Es así, como la institución puede ofrecer planes de asesoría y formación tanto a docentes como estudiantes, para ayudarle mejorar su experiencia y fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje apuntando a solucionar las necesidades que se generan particularmente es ese contexto y a la realidad de las vivencias dentro de los salones de clase.

Una de las necesidades que se evidenciaron tanto en el proceso de evaluación docente tradicional como en el implementado a través de Enruta2 es la desarticulación existente entre los resultados de la evaluación estudiantil y la autoevaluación entregada por los docentes, esto debido a los momentos en los que se desarrolla cada actividad evaluativa son diferentes. Por ejemplo, primero se analiza los resultados de la evaluación docente realizada por los estudiantes en la semana 11 y al finalizar el semestre se les solicita a los profesores los informes de autoevaluación, estos informes pueden ser entregados en la semana 18 o la 22, cuando ya se han tomado decisiones respecto a la contratación o a la programación académica del siguiente semestre. Lograr sincronizar estas dos actividades permitiría a la Institución tener claro el contexto de las actividades formativas que se desarrollaron en el transcurso del semestre para determinado grupo, y hacer una caracterización de cada grupo identificando si las dificultades presentadas con un profesores en particular, se replicaron con otros maestros, cuales fueron las estrategias para solventarlas y la efectividad de las mismas. De esta manera la herramienta puede funcionar como un sistema de alerta temprana para detectar posibles causas de deserciónyayudarle a integrar otros programas y servicios de la Institución que puedan ayudar a mitigar estas situaciones de riesgo, además de fortalecer sus planes de cualificación docente de manera integral con el objetivo o bien de mejorar o incrementar las habilidades del quehacer profesoral u otorgarle estrategias que le permitan abordar eficientemente estas problemáticas en sus cursos.

Por último, también se detectó la necesidad de socializar los resultados de las autoevaluaciones con todos los docentes, en el sentido de otorgar un insumo valioso para poder entender como es la dinámica de los grupos, entendiendo sus debilidades y fortalezas, para que de esta manera los profesores que vayan a orientar nuevos cursos puedan planear adecuadamente las actividades formativas buscando mejorar las debilidades y explotar las fortalezas.

8. REFERENCIAS

Aguzzi Fallas, M., & Piedra García, L. (2017). La empatía, el cuerpo y el lenguaje como elementos centrales en los. Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.

Baquero García, J. M. (11 de 12 de 2015). BLOG DE ARSYS. Obtenido de https://www.arsys.es/blog/programacion/que-es-laravel/

Casanova, M. A. (1998). La evaluación educativa. Madrid: Editorial La Muralla.

Chadwick, C. B., & Rivera, N. (1991). Evaluación formativa para el docente. Buenos Aires: Paidós Educador.

Cooper, B. (2010). Empathy, Interaction and Caring: Teachers' Roles in a Constrained Environment. An International Journal of Personal, Social and Emotional Development, 12-21.

Elliot, J. (1986). Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad. En M. Galton, Cambiar la escuela, cambiar el curriculum. Barcelona: Martínez Roca.

Jiménez, G. A., Pareja Cadavid, A. M., & Puerta Lasprilla, K. V. (2013). El trabajo en equipo como modalidad de enseñanza-aprendizaje. Revista Iberoamericana de Educación e Investigación en Enfermería, 3(1):9-15.

Melmer, R., Burmaster, E., & James, T. (2008). Attributes of effective formative assessment. Washington, DC.: Council of Chief State School Officers .

Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (1987). Evaluación sistemática: guía teórica y práctica. Madrid, España: Paidós Ibérica

Rosales, C. (1998). Criterios para una evaluación formativa. Madrid: Narcea.

ARTE Y FILOSOFÍA: UNA PERSPECTIVA ESTÉTICA DE LA EDUCACIÓN

MARÍA CORDÓN MUÑOZ
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

Cuando hablamos de arte hemos de tener en cuenta que no hablamos únicamente de las artes visuales, sino también de elementos como la poesía. Si lo pensamos bien, las artes están presentes en la cotidianeidad y por ello no nos paramos a pensar el por qué está ahí, de dónde vienen esas producciones artísticas o qué son dichas producciones, y, sobre todo, de dónde surgen esas ideas para la creación del arte.

En la actualidad el arte se ha introducido en el mercado, pues, además de museo, también podemos decir que tenemos galerías de arte, es decir existe un mercado del arte, y no solo en el aspecto de las obras pictóricas, sino también en las musicales, como son, por ejemplo, las salas de conciertos; sin olvidar el mercado de la educación que de ello se extrae, como son las escuelas de pintura, de danza, de música, etc. Este incipiente crecimiento del mercado del arte se manifiesta en la gran acentuación de elementos artísticos a nuestro alrededor, algo que ha llegado a un punto de darse situaciones disparatadas de considerar que cualquier cosa puede ser arte o, incluso, considerarlo como un objeto estético. Pues no es lo mismo ser un objeto artístico que ser un objeto estético, es decir, existe una diferenciación entre arte y estética, aunque están muy vinculados.

Llegados a este punto de considerar que cualquier cosa puede ser arte, que comiencen a replantearse o, simplemente, plantearse, por qué una cosa es arte o es un objeto estético y por qué no lo es. Y, en términos filosóficos, preguntarnos de dónde vienen estos conceptos. Podemos

partir de una serie de ideas generales con una serie de conceptos generales que se han ido utilizando a lo largo de la historia para hablar de arte; en primer lugar, nos encontramos que entendemos al arte como mímesis, es decir, el arte imita la realidad, el arte como copia de la realidad y su interpretación, esto supone la intención de captar la belleza del mundo.

Entendemos *mímesis* como la copia del mundo, o la adaptación de este al arte, pero no solo copiando o adaptando lo que en apariencia es el mundo visual, sino imitar también elementos tan abstractos como el carácter o las acciones de las personas, como nos dice Aristóteles en la *Poética*. Incluso, si desarrollamos más el concepto de mímesis, podemos decir que no se dedica por entero a copiar el mundo, sino también entendida como representación, volver a mostrar la realidad, pero desde una perspectiva diferente. Este concepto de mímesis lo encontramos a lo largo de la historia en personalidades como Platón, para quien la mimesis es la captación exacta de la realidad, el puro realismo, pero, para Schopenhauer, será interpretación. Es decir, hay una variación de la representación en el concepto de mimesis, desde la representación del exterior de Platón, el realismo, a la concepción de sacar lo que el ser humano tiene dentro, no sería, pues, representación de la realidad, sino representación de las ideas del artista. Existe un cambio de lo que hay fuera, representación del mundo exterior, a lo que está dentro, representación del mundo interior del artista.

Otra categoría importante es la categoría de belleza, la cual se entiende como la característica o propiedad principal de toda manifestación artística, el arte se ve como el reino de todas las cosas bellas, llegando incluso a afirmar que si no es bello no es arte. La belleza otorgaba un valor superior a cualquier otro a las obras de arte, o incluso era este concepto el que podía determinar que una cosa fuese arte o no, y este valor llegaba a superar a muchos otros, como el del dominio de la técnica. Si nos damos cuenta, no es hasta el siglo XIX que nos encontramos con una oposición a esta primacía de la belleza, pero ya a partir de ahí se introduce la estética de lo feo.

También, otra forma que se ha tenido de referirse al arte es con referencia a la técnica (*techné*), es decir, de referirse al arte como ciencia, o sea,

el arte se ve como un saber hacer, y saber hacer con virtuosidad. Para Da Vinci, el arte llegaba a ser la forma de conocer la verdad.

Por último, debemos entender la capacidad de arte como educador, el arte como maestro en los valores morales, como los religiosos en la Edad Media, llegando a disponer a estos valores en una escala superior a la Estética. Caso de esto es el de la Edad Media, como ya se ha dicho, etapa en la cual importaba más que el feligrés entiese las doctrinas que se le enseñaban a que quedase asombrado por la belleza de las obras, es decir, se entiende al arte como un elemento pedagógico, educativo y adoctrinador. Pero, aún con todo esto, debemos entender que el arte no podrá ser entendido como algo inmutable, nunca vamos a poder llegar a una esencia en el arte, siendo esto así por el carácter histórico que lo envuelve, el arte, como producción humana, está inserto en el devenir de esa existencia.

Es por esto que, si queremos hacer un estudio de la Estética, debemos tener en cuenta las situaciones sociales, políticas, económicas, culturales, etc., que envuelven a las diferentes manifestaciones artísticas, pues el arte es un producto humano y, como tal, se debe a él y a su circunstancia. Si debemos definir a que se dedica la Estética, podemos decir que se encarga de estudiar el arte mismo, es decir, las obras de arte como producto humano, y, por otro lado, las ideas que sustentan esos productos, o sea, las ideas, que hace que podamos decir que algo es arte y que no lo es.

2. OBJETIVOS

El objetivo que nos ocupa en este artículo será el de exponer el concepto de arte y estética en relación con la innovación, lo veremos por lo tanto desde una perspectiva tanto conceptual como aplicada.

El objetivo de la unidad es acercar al alumnado en las problemáticas en torno a la cuestión de la estética como discurso filosófico. Abordaremos la actualidad del arte y su introducción en el mercado a través no solo de obras pictóricas, sino de muchas otras expresiones artísticas. En esta unidad se hará referencia a las diferentes categorías estéticas, entre las más relevantes encontramos las nociones de mímesis, techné o belleza. Sobre esta última, profundizaremos especialmente, indagando las distintas propuestas filosóficas a lo largo de la historia. Pero antes de llegar

al siglo XIX tendremos que hablar de la necesidad de acreditar la ciencia de la estética como aquella que gira en torno al objeto de conocimiento sensible, con lo cual trataremos el nacimiento de la estética como disciplina, con Baumgarten, y el nacimiento de la crítica de arte. Poco después, aparecerán las primeras exposiciones públicas en los Salones y comenzaremos a escuchar nombres como el Salón Carré (1725). Hasta este momento no podemos hablar de público, sin embargo, con esta apertura que propicia la creación de salones sí que podemos hablar de público como lo entendernos actualmente, lugares de información y tendencias.

A partir de este momento dieciochesco, como hemos visto anteriormente, se adquiere un derecho estético de lo feo porque, aunque no remiten a la belleza, sí que remiten a un sentimiento estético. La teoría estética comienza a analizar al destinatario. Ya no es el modo de hacer obras, sino el modo de experimentarlas. Esto explica que el análisis estético de este momento comience a analizar críticas del gusto. La pregunta ya no es qué es el arte, sino qué es experimentar arte. Edmund Burke aporta en este contexto su tratamiento de lo sublime: ¿Por qué lo terrible nos puede complacer? ¿Por qué nos puede llegar a deleitar? Desde lo sublime llegaremos a la vanguardia estableciendo una asociación entre ambas desde las tesis de Lyotard. Para el filósofo, la relación entre las vanguardias y lo sublime es este intento de hacer ver lo que no se puede ver. Trataremos este proceso de desmaterialización con los cuadros de Malevich, pero también los intentos de innovación frente a esta actitud melancólica con propuestas como la de Duchamp. Con esto llegaremos hasta la tesis del fin del arte, la cual enuncia Hegel, que para ser exactos no debería de llamarse "el fin del arte" sino la de "carácter de pasado del arte". Después de la Ilustración, de Kant, de todas las aventuras científicas del siglo XVIII, la razón cientificista moderna ya no deposita en el arte grandes valores, sino que los deposita en la religión, en la filosofía o en la ciencia, pero no en el arte. Cuando ya no hay que respetar al Gran Arte, se le abren al artista muchas posibilidades, no solo para representar, sino también para saber qué es o qué no es el arte, y con ello surgen propuestas como la del Ready- Made o *Fontaine* de Duchamp, *Basura* de Hirst, o el arte autodestructivo de Metzger. Por último, para hablar de estética en los términos en los que hoy podemos

comprenderla, no podemos perder de vista algunos movimientos transgresores que en su momento consiguieron dar una vuelta de tuerca a la tradición, consiguiendo que el mundo del arte y la estetización no fuese solo una cuestión masculina. Podemos destacar manifestaciones artísticas como las de Annette Messager, Barbara Kruger, Cindy Sherman, Guerrilla Girls, Judy Chicago, Nancy Spero o Sherrie Levine, Las cuales trataremos en clase a través de sus obras más reconocidas.

3. METODOLOGÍA

Para la redacción del siguiente artículo se han utilizado bases de datos como WOS, Philosohpher Index o Scopus. También se ha incluido la bibliografía relacionada con el tema, principalmente la traducida al castellano, y se ha basado esta en libros, capítulos de libros y de revista.

Mediante la base de datos Scopus se han elaborado búsquedas que muestran el aumento de interés en temas en torno a la filosofía y su enseñanza. En el caso de la base de datos de WOS ha servido como recurso para observar el crecimiento en el uso del arte para la enseñanza filosófica contrastándolo con el incremento de publicaciones y citas.

Se ha comprendido la búsqueda entre los años 2000 y el 2023 para poder dar con una representación real de este crecimiento desde principios de siglo. Se muestra así que el área de Humanidades y Ciencias Sociales es el área principal de producción relacionada con el tema, aunque también se encuentra vinculado a otras áreas de conocimiento relacionadas con las Ciencias. Existen asimismo multitud de recursos, artículos y publicaciones en torno al tema por lo cual es posible recabar mucha información con diferentes perspectivas y acudiendo a multitud de autores.

4. DISCUSIÓN

Después de preguntarnos qué es lo que hace la Estética, y llegar a la conclusión de que a esta disciplina lo que le importaba era por qué entendemos que una cosa es arte, por qué hablamos de arte en términos de belleza, por qué con respecto al arte o a las artes emitimos juicios de gusto, en lugar de juicios del tipo "esto es verdadero" "esto es falso". El elemento

más característico de la Estética es un concepto ya comentado con anterioridad: la belleza. Decimos que la belleza es el elemento que establece las condiciones necesarias y suficientes en el mundo del arte. No es verdad que la belleza es el único elemento dentro de la Estética, pero sí es verdad que durante mucho tiempo el arte o era bello o no era arte. La belleza era la finalidad del arte. El problema de este concepto, como el propio concepto de arte, es que no tiene una definición estable para poder ser aplicado de forma universal a todos los movimientos artísticos.

Para poder hablar de belleza desde el punto de vista de la Estética, tenemos que pararnos a pensar qué ha significado a lo largo de la historia qué ha sido la belleza. No podemos dar una definición cerrada, pero debemos tratar este tipo de definiciones de forma contextualizada, es decir, en referente al contexto del que hablemos. Platón parte de las diferentes concepciones de belleza que se habían desarrollado hasta el momento en Grecia y en el Hipias Mayor las contrapone entre ellas. Según Sócrates lo bueno es lo conveniente (un escudo de hierro sería más bello que uno de oro, ya que cumple mejor su función). La segunda concepción es que lo bello es lo útil; en tercer lugar, se encuentra con la definición de que lo bello es lo que sirve para lo bueno, lo eficiente; en cuarto lugar, tendría la definición de que lo bello es lo agradable para la vista y para los oídos, según la definición sofista, y, por último, que lo bello es la grata utilidad.

En Las Leyes nos encontramos con que Platón alaba el arte egipcio porque ha encontrado la ordenación y la proporción absoluta y, en cambio, condena el arte griego coetáneo, ya que considera que este se deja llevar por placeres desordenados. Podría parecer que nos está proponiendo una teoría del arte totalmente formalista, basada en la apariencia proporcionada y armónica de las obras (pudiendo parecer esto que se contrapone a su teoría de las ideas, contraria a la apariencia), pero realmente no tiene que ver con la apariencia de las cosas, sino con el orden del contenido de esas cosas. Para Platón lo importante no es la forma, sino que en esa forma se de orden al contenido de las cosas contenidas en esas cosas, esto es, de las ideas. (Plazaola, 2007)

Tanto es así que se produce una unión de Ética y Estética, lo bello y lo perfecto es lo mismo. Su principal aportación será el integrar la tríada

que incluye al arte con lo bueno y con lo bello, que engloban según él los pensamientos más nobles y altos del ser humano, no degradando lo bello o lo artístico ante nada, siendo paralelo a lo bueno o a lo verdadero. Esta idea de unir lo bueno, lo bello y lo verdadero, la cual será su tríada del arte, será sobre todo desarrollada en el Fedro y en el Filebo. Esta identificación de lo bello con lo virtuoso perdurará durante los siglos, obligando a los objetos artísticos a ser moralmente aceptables, algo que a día de hoy resulta irrisorio.

Por otro lado, en los sofistas vemos como hacen una catalogación de lo bello como lo agradable al oído o a la vista, y no es muy extraño esto, pues defendían un punto puramente sensitivo del mundo, es decir, un punto de vista puramente estético. Esto cuenta con unas ventajas, pues nos permite diferenciar entre lo bello y lo bueno, las cosas bellas no lo son por ser buenas, sino por ser agradables a los sentidos, lo bello es lo que produce una experiencia agradable. Sin embargo, esto también acarrea problemas, pues vuelve a surgir la diferenciación entre lo bello y lo bueno, pero es problemático para nosotros, pues lo griegos contaban con palabras y conceptos suficientes para diferenciarlos: armonía, para la belleza auditiva, y simetría, para la belleza visual, pero siempre en términos artísticos, así pues, se hablaba de simetría para la arquitectura y de armonía para la bella música.

La propuesta sofista no es tan ideal como la de Platón, pero deja cabida para que los pensamientos puedan ser agradables, y, por ello, lo bello no es solo lo artístico, pues hay muchísimos fenómenos que nos pueden producir una experiencia agradable.

Algo después de los sofistas, los estoicos, en época helenística, dieron una definición muy parecida a los sofistas, pero Plotino recupera después esa definición platónica de belleza, volviendo a hablar de bellas ciencias. Los estoicos reducen todo esto a que lo bello es todo aquello que agrada y que se percibe por el sentido de la vista. La propuesta que mejor se adecua a nuestro estudio será la sofística, pues la de los estoicos queda renegada a lo más cotidiano al poder decir que algo que se percibe es bello, y la concepción belleza, siglos después, vendrá emparejada con el placer, lo bello es lo que provoca placer. Aristóteles, por su parte, nos dice que el arte no tiene por qué ser naturalista, puede representar

también las cosas como queremos o creemos que deben ser. Cabe la posibilidad de representar las cosas embelleciendo la realidad, pero también afeándola, cosa que para Platón seria completamente inconcebible pues el arte no debía alejarse del ideal de belleza. (Plazaola, 2007)

En la filosofía previa y posterior a la Ilustración, la validez de los juicios que se hacen sobre las obras de arte o sobre la naturaleza bella ya no se realiza de acuerdo con unos principios objetivos como las reglas técnicas y tampoco la expresión de la belleza se tiene como reconocimiento de características como armonía y simetría. Lo bello es lo que nos proporciona un determinado sentimiento de placer, lo que nos agrada, y la belleza necesariamente se va a tener que definir en relación a un sujeto. Esos principios clásicos de armonía, simetría y copia de la naturaleza ya no van a ser suficientes para emitir un juicio valido sobre lo que es o no es bello, se determina por lo tanto por el sentimiento que provoca la percepción de lo bello en el sujeto.

Llegamos hasta el Romanticismo, donde la belleza era en un principio el único criterio para valorar el arte, pero ya en el barroco nos encontramos con que resulta insuficiente para hablar de piezas como la crucifixión de san pedro de Caravaggio o Saturno devorando a su hijo de Goya. Necesitamos algo más y esta insuficiencia de los ideales clásicos viene porque necesitamos algo que nos permita catalogar lo desmesurado, lo grandioso, lo que no tiene límites, que si nos fijamos es todo lo contrario a aquello que hemos ido viendo durante la etapa de la edad antigua. Pero incluso también necesitamos algo que nos permita hablar de lo desagradable entendiéndolo como feo. No se trata de que solo a partir de la modernidad empiecen a surgir estas prácticas artísticas que no se agotan en el ideal de la belleza, estos temas han estado presentes a lo largo de toda la trayectoria del arte, no es solo que a partir de ahora surja este tipo de práctica, sino que se reclama una categoría estética que nos permita hablar de lo feo y lo sublime. Ahora ya no es solo lo opuesto a lo bello, ya no es un estado intermedio, ya no es solo el lado negativo de la belleza, son categorías que tienen entidad en sí mismas, ya no se definen en contraposición con la belleza.

Baumgarten introduce el término de estética para hablar de una ciencia que estudia el conocimiento sensible como contraposición a la lógica

como saber cognitivo. Baumgarten nos va a hablar de la necesidad de acreditar la ciencia de la estética como aquella que gira en torno al objeto de conocimiento sensible pues no se puede reducir a una teoría del gusto fruto de las visiones psicologistas de los empiristas. En su obra, va a partir siempre de tratados de retórica, de poética, pero tratando de ir más allá para intentar revitalizar esos sentimientos como una fuente clara de conocimiento. Empieza a reclamar esa necesidad de democratizar el gusto. En Reflexiones Filosóficas en torno al Poema, reclama la necesidad de una ciencia que estudie las cosas percibidas, y a partir de este propósito, ordenará de manera sistemática las necesidades de esta ciencia de los sensible, aludiendo al poema y la literatura como el arte más lógico de todos. (Plazaola, 2007)

Al igual que hablamos del surgimiento de la estética como disciplina filosófica, se funda en París la Real Academia de Pintura y Escultura en 1667 dependiente de la Academia de Bellas Artes, era una institución que se había creado con el apoyo de la monarquía para demostrar de alguna manera el apoyo del rey con respecto a la cultura se está utilizando el arte por el capital simbólico que tiene asociado, ese prestigio asociado al arte era lo que utilizaba el monarca para sumar a su imagen el prestigio que tiene vinculada la producción artística. Vamos a comenzar a escuchar nombres como el del Salón Carré (1725) que es el salón cuadrado, es el que empieza a dar nombre a este tipo de exposiciones, en realidad nos encontramos en que a raíz de una exposición conmemorativa se hacen públicas. Lo que quiere el poder real es controlar la producción artística con la creación de los salones, pero la consecuencia más importante de la creación de los salones es el surgimiento de un público que ya no solo pertenece a la privilegiada corte, sino que ya un mayor número de personas puede disfrutar y valorar el arte. Hasta este momento no podemos hablar de público, sin embargo con esta apertura que propicia la creación de salones sí que podemos hablar de público como lo entendernos actualmente, estos espacios se convierten en lugares de información y tendencias, pues son estas exposiciones las que proponen el gusto que es el buen gusto o el mal gusto, se propone un lugar en que ejercitar un juicio de valor, se hace una propuesta de cuál es el buen arte pero se ofrece a la vez la posibilidad de ejercitar el valor

propio que supone la producción artística, es la primera forma de democratización del arte. (Plazaola, 2007)

Ese gran interés que empezó a tener para la población la aparición de exposiciones públicas o abiertas hizo que el público empezase a pedir más información sobre lo que estaba sucediendo en ese momento, es lo que da origen o aparición a la crítica del arte. Sobre todo, a partir de la revolución de la libertad de prensa aumenta de manera exponencial la influencia de la información y de la crítica que se ofrecía acerca de lo que estaba ocurriendo en los salones. En la prensa empiezan a aparecer lo que nosotros llamamos reseñas, que normalmente se hacían en forma de folletín, estas empezaban de manera muy similar atacando en conservadurismo del jurado y el crítico proponía su propia selección de pintores que hubiese escogido. Además, se permitía hacer sugerencias a los artistas, pero como no tenía ningún tipo de nociones técnicas trataba de mostrar su erudición haciendo referencia a cuestiones de historia del arte. Con lo cual, la valoración viene acompañada de supuestos teóricos que van a permitir acompañar ese juicio de gusto que se está haciendo.

A partir de este momento dieciochesco, con la introducción de lo sublime, se adquiere un derecho estético de lo feo porque, aunque no remiten a la belleza, sí que remiten a un sentimiento estético. La reflexión sobre el arte ya no va a referirse al productor de las obras, al artista; sino que la teoría estética comienza a analizar al destinatario. Ya no es el modo de hacer obras, sino el modo de experimentarlas. Esto explica que el análisis estético de este momento comience a analizar críticas del gusto. La pregunta ya no es qué es el arte, sino qué es experimentar arte. (Hernández- Sánchez, 2016)

La belleza era en un principio el único criterio para valorar el arte, pero ya en el Barroco nos encontramos con que resulta insuficiente para hablar de piezas como la crucifixión de san pedro de Caravaggio o Saturno devorando a su hijo de Goya. Necesitamos algo más y esta insuficiencia de los ideales clásicos viene porque necesitamos algo que nos permita catalogar lo desmesurado, lo grandioso, lo que no tiene límites, que si nos fijamos es todo lo contrario a aquello que hemos ido viendo durante la etapa de la edad antigua. Pero incluso también necesitamos algo que nos permita hablar de lo desagradable entendiéndolo como feo. No se

trata de que solo a partir de la modernidad empiecen a surgir estas prácticas artísticas que no se agotan en el ideal de la belleza, estos temas han estado presentes a lo largo de toda la trayectoria del arte, no es solo que a partir de ahora surja este tipo de práctica, sino que se reclama una categoría estética que nos permita hablar de lo feo y lo sublime. Ahora ya no es solo lo opuesto a lo bello, ya no es un estado intermedio, ya no es solo el lado negativo de la belleza, son categorías que tienen entidad en sí mismas, ya no se definen en contraposición con la belleza. (Burke, 2014).

Edmund Burke aporta en este contexto su tratamiento de lo sublime. ¿Por qué lo terrible nos puede complacer? ¿Por qué nos puede llegar a deleitar? Parte de que parecería evidente que la belleza y la perfección tiene que producir en nosotros cierto placer y, por el contrario, lo que no cumpliera con este criterio, no debiera causarnos placer. Todo lo excesivo resulta negativo pero lo real es que en determinadas situaciones lo terrible puede suscitar una especie de placer u otro tipo de emociones negativas. (Burke, 2014).

Le interesa saber por qué lo terrible puede causar deleite por sí mismo, puede causarnos placer por sí mismo: porque lo terrible nos puede llegar a producir placer si no estamos sometidos a sus efectos, esa distancia es la que permite que nosotros podamos disfrutar de lo terrible por lo que es una condición estética, podemos sentir placer delante de un paisaje tenebroso solo si lo estamos experimentando o participando de esa experiencia como espectadores y de esta manera disfrutamos de ellas pues no estamos sometidos a los efectos negativos de la experiencia, contemplamos lo terrible y por eso puedo disfrutar una película de miedo, un documental criminalístico... Sentimos miedo y confusión pero nuestra autoconservación no está en peligro por lo que podemos disfrutar de este tipo de emociones, el sentimiento de lo sublime enlaza con la supervivencia del ser humano y lo que ocurre es que la sublimidad desaparece cuando nos vemos afectados por esa violencia y nos convertimos en supervivientes y no en espectadores. En general lo sublime tiene que ver con todo aquello que nos sobrepasa, la bastedad, la oscuridad, el infinito, pero que además en cierto modo nos amenaza. Por eso, normalmente los objetos sublimes se relacionan con la naturaleza, con los límites y la

mensurabilidad de lo humano por lo que esa inmensidad puede causar en nosotros una agradable sensación al sobrepasarnos. (Kant, 2015)

La inmensidad del mar, las vistas desde la cima de una montaña, la naturaleza es una fuente inagotable de experiencias sensibles pero el arte es uno de los lugares idóneos para experimentar lo sublime y el caso de Burke el lugar idóneo es la escritura, dándole a la literatura la mayor potestad de expresar lo sublime pues expresa los estados de la mente ya que hay una insuficiencia en todos los demás medios. Está pensando en la novela gótica inglesa, un ejemplo claro es el de Frankenstein, no solo tenemos un rostro y cuerpo desfigurado de un monstruo, también se manifiesta el sentido de la superioridad moral del hombre frente a la naturaleza y los paisajes impresionantes que brotan por todos los lados, otras obras podrían ser la de Drácula, La Bestia de la Cueva de Lovecraft, etc. Podemos hablar de paisajes, de monstruos, de pintura, de producción audiovisual, nos pueden mostrar escenas capaces de producir placer desde el dominio de la ficción. (Kant, 2015)

Los miedos están asociados a algo privativo; por ejemplo, el terror a las tinieblas es el miedo a ser privado de luz. Lo que aterroriza, lo que da miedo, es que algo que sucede, sea luz, vida... deje de suceder. Concentrando esto en una frase lyotardiana es que lo que está temiendo Burke es que haya nada en lugar de algo, que no suceda nada. Hay un momento en el que Cézanne dice "las pequeñas sensaciones son abstracciones que no me permiten cubrir la tela". Las pequeñas sensaciones, eso que hace que algo se convierta en cuadro no me lo deja terminar. Si la visión del arte puede tener conexión con lo que no puede representarse, las distintas prácticas de vanguardia intentan eliminar los elementos que impiden la abstracción concreta. En el fondo, toda la historia del arte consiste en ir eliminando restos de presencia y, por lo tanto, el acontecimiento, que haya algo en lugar de nada, tiene que ver con este momento en el que las obras dejan de pertenecer a la estética de lo bello para pasar a lo sublime. Lyotard habla de abstracción vacía, que alude al dolor que experimenta la imaginación al estar imposibilitada para dar una idea, lo abstracto vaciado de imagen. La imaginación fracasa en su presentación adecuada del objeto y el fracaso de la imaginación produce un dolor y una escisión de las facultades entre lo que se puede concebir y lo que se

puede imaginar. Este dolor, a su vez, engendra un placer, que en el sentido kantiano es un placer doble porque, por un lado, la impotencia de la imaginación atestigua el poder de la razón. (Hernández-Sánchez, 2016)

La conexión para Lyotard entre las vanguardias y lo sublime es este intento de hacer ver lo que no se puede ver. La abstracción pictórica remite a intentos de mostrar lo que no puede ser mostrado. La posibilidad de pensar la pintura abstracta, la pintura de lo no figurativo estaría en germen en la estética kantiana de lo sublime. Todo el arte moderno, incluso hasta la actualidad, tendría siempre la misión de mostrar la lucha entre lo presentable y lo que no se puede representar. La lucha de la pintura de vanguardia consistiría en ir desalojando poco a poco todos los restos de presencia, de materia, es decir, a la perspectiva, el dibujo, el soporte... La forma de entender Lyotard todo esto es ver la historia del arte moderno como la desmaterialización del objeto artístico. (Lyotard, 1984)

Desde comienzos del siglo XX pueden mostrarse dos líneas: una más melancólica, que presenta la impotencia para representar lo absoluto, y, por otro lado, constantes intentos de innovación, de mostrar los intentos de la imaginación. Hegel enuncia esta tesis de "el fin del arte" que para ser exactos no debería de llamarse "el fin del arte" sino la de "carácter de pasado del arte", y es que Hegel dice que el arte es "cosa del pasado". Esa idea del arte como "cosa del pasado" es la que, pasando los años, se convierte en la tesis hegeliana de "la muerte del arte" o del "fin del arte". Lo que quería hacer Hegel al hablar del arte como "cosa del pasado" no era afirmar que se había acabado la práctica artística, sino de la necesidad de diferenciar entre el significado del arte como moderno, el suyo, del significado que había tenido el arte en la época clásica, la Edad Media, etc. El autor creía que en el ámbito griego, latino o clásico el arte era un modelo de orientación, o sea, era mucho más que el arte vinculándose a la política, a la religión, al mito, etc. constituyendo al igual que la filosofía y la religión una especie de elemento para la cohesión social, política, etc. En el ámbito griego, por ejemplo, un templo es mucho más que un recinto, la estatua de un dios es mucho más que un ornamento, sino que tiene un fin social, político... esta función habría llegado a su fin y por eso dice que el arte es cosa del pasado. Él cree que después de la Ilustración, de Kant, de todas las aventuras científicas del

siglo XVIII, etc. la razón cientificista moderna ya no deposita en el arte esos valores, sino que los deposita en la religión, en la filosofía, en la ciencia... pero no en el arte. Es por esto por lo que dice que "la determinación suprema del arte en su conjunto es hoy algo del pasado" porque la representación del arte ya no tiene para nosotros la inmediatez que tenía en el tiempo de su apogeo supremo. (Hernández- Sánchez, 2016)

Entonces esa relación de inmediatez con el arte de la Edad Media, Grecia, etcétera se ha acabado. Se ha convertido el arte en pura representación. El punto de vista de aquella cultura ya no es el nuestro, la representación, la reflexión o el pensamiento son ahora lo predominante y, por ello, nuestra época se dirige fundamentalmente a las reflexiones sobre el arte. Pero para hablar de estética en los términos en los que hoy podemos comprenderla y teorizar dentro de su ámbito, no debemos perder de vista, algunos movimientos transgresores que en su momento consiguieron dar una vuelta de tuerca a la tradición. Podemos destacar manifestaciones artísticas como las de Annette Messager, Barbara Kruger, Cindy Sherman, Guerrilla Girls, Judy Chicago, Nancy Spero o Sherrie Levine.

Entre 1974 y 1979, Judy Chicago inicia su proyecto más conocido, The Dinner Party, el cual representa la denuncia social y el deseo de reconocimiento de los méritos que han cosechado las mujeres a lo largo de historia. Miriam Shapiro, colaboradora frecuente de Judy Chicago, recurre a materiales, actividades y temáticas asociadas a lo femenino y los bautiza como "feminajes". En la obra de Annette Mesagger Mis deseos (1990), podemos encontrar un conjunto de fragmentos corporales aislados, con ello, pretende denunciar la fragmentación que sufren las mujeres que cumplen con obligaciones domésticas, responsabilidades familiares, ambiciones intelectuales. En el caso de Ciny Sherman, nos presenta imágenes de residuos, restos… que la sociedad rechaza, dándola al cuerpo un lugar terrenal y mortal, sin opulencia. (Escudero, 2003)

5. CONCLUSIONES

Ya que no sabemos que función tiene el arte hoy, ya que ha dejado de ser posible una relación inmediata con el arte, necesitamos pensar cuál

es lugar del arte. Cuando ya no hay que respetar al "Gran Arte", se le abren al artista muchas posibilidades, no solo para representar, sino también para saber qué es o qué no es el arte. El "cualquier cosa puede ser representada" hegeliano se convierte en "cualquier cosa puede ser un objeto artístico". Con el Ready-Made, los objetos cotidianos se convierten en una obra de arte, simplemente cuando se pone un título sugerente o algún tipo de broma dadaísta. A partir de este momento, todo se trastoca, se marca una línea en la que se divide el arte clásico y un lugar en el que ya no sabemos cuándo algo es arte y cuándo no. Cualquier objeto puede ser convertido en arte y, por tanto, se convierte el arte en preguntas. Y esta, precisamente, será una herramienta eficaz y fundamental para su enseñanza filosófica.

6. REFERENCIAS

Aullón de Haro, P. (2012). Estética de la lectura, una teoría general. Verbum.

Benjamin, W. (2012). La obra de arte en la época de la reproductibilidad técnica. Abada.

Benjamin, W. (2013). Libro de los pasajes. Akal.

Burke, E. (2014). Indagación filosófica sobre del origen de nuestras ideas acerca de lo sublime y de lo bello. Alianza.

Escudero, J.A. (2003). Estéticas feministas contemporáneas (o de cómo hacer cosas con el cuerpo). Anales de Historia del arte, 13, 287-305.

Hernández-Sánchez, D. (2000). El arte de las emociones sociales. Revista Themata, 25, 225-231.

Hernández-Sánchez, D. (2016). El derecho a la complicación. Ironía, juego y extrañamiento. Revista Contrastes, 21 (3), 242-257.

Hernández-Sánchez, D. (2009). La comedia de lo sublime. Quálea.

Kant, I. (2015). Observaciones acerca del sentimiento de lo bello y de lo sublime. Alianza.

Lyotard, J-F. (1984). La condición posmoderna. Cátedra.

Plazaola, J. (2007). Introducción a la estética. Universidad de Deusto.

LA ESCRITURA CURSIVA EN LA ETAPA ESCOLAR: RESULTADOS PRELIMINARES DE UN ESTUDIO REALIZADO CON NIÑOS Y NIÑAS DE CUARTO AÑO DE MONTEVIDEO, URUGUAY

MARIANA DIEZ
Universidad de la República

RAMÓN ÁLVAREZ-VAZ
Universidad de la República

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo recoge los resultados preliminares de la investigación titulada: Relación entre la función de integración viso–motriz y la calidad de la escritura en niños y niñas que cursan cuarto año escolar, en escuelas públicas, del departamento de Montevideo, Uruguay, realizada en el contexto del Programa para la Investigación Biomédica (Pro.In.Bio.) de la Universidad de la República. La relevancia del estudio radica en la importancia que tiene conocer y caracterizar el desempeño a nivel de una escritura manuscrita de niños y niñas y desarrollar pautas originales y actualizadas que permitan su evaluación cualitativa. Se espera además que los resultados de este estudio sirvan de insumo para la elaboración de programas de intervención ajustados.

El trabajo clásico del Dr. de Ajuriaguerra et al. (1981) de la década del 60, constituye un hito relevante en el análisis de la escritura, y es una referencia obligada para la Psicomotricidad. Sin embargo, es necesario profundizar en este campo del conocimiento e incorporar como variables de análisis los cambios sustanciales ocurridos en aspectos centrales que inciden en el desarrollo de la escritura, como la obligatoriedad de la escolarización desde etapas tempranas y la utilización de otros instrumentos de inscripción. En Uruguay, la obligatoriedad de la educación es un principio

de la política educativa de larga data (Ley N° 18437, 2009). La educación es obligatoria a los 5 años desde 1995 y a los 4 años desde el 2007. Además, a partir del año 2010 se desarrollan acciones coordinadas entre la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), los Centros de Atención a la Infancia y la Familia (CAIF) y el Instituto del Niño y del Adolescente del Uruguay (INAU) tendientes a garantizar la universalización de la oferta educativa para los niños y las niñas desde los 3 años. La combinación de la universalización y la obligatoriedad en la educación tiene un impacto positivo en la adquisición de las habilidades que requieren de instancias formales y sistemáticas para su desarrollo.

La escritura manuscrita constituye una de las habilidades centrales de la educación formal y de la adaptación social en general. La educación escolar se apoya en el desarrollo de diferentes habilidades complejas, entre las que destaca la escritura manuscrita. La posibilidad de producir textos en forma fluida y legible resulta fundamental para comunicar y recordar ideas, así como para el logro de aprendizajes vinculados a las diversas áreas académicas.

En la actualidad, las dificultades de aprendizaje se asocian al fracaso escolar (Eslami et al., 2014; Rojas et al., 2014), y son además, uno de los motivos de consulta frecuente en el ámbito de la clínica psicomotriz. Entre estas dificultades destacan las dificultades asociadas a la escritura (Lachaux-Parker, 2012).

Aprender a escribir es un proceso complejo y multifactorial que depende de la articulación de habilidades cognitivas, gnosopráxicas y emocionales. Implica además un nivel de organización motriz adecuado. Así, el proceso de aprendizaje de la escritura requiere que se integre información visual y se elabore una respuesta motriz. La función de integración viso–motriz se encuentra en la base de las posibilidades del aprendizaje de esta habilidad, por lo que las dificultades a nivel de su desarrollo se traducen en problemas en los procesos de aprendizaje, específicamente en lo que respecta a la escritura.

La adquisición de la escritura, y las dificultades asociadas a este proceso, son un tema de interés tanto en el ámbito de la clínica psicomotriz, como de la práctica educativa. Sin embargo, son escasas las investigaciones

que profundizan en la caracterización de este proceso y que aportan conocimiento que sustente la elaboración de pautas específicas para su observación. Se señala que no se cuenta con instrumentos psicomotrices actualizados y adaptados a la población uruguaya, que permitan evaluar las producciones escritas de niños y niñas en forma estandarizada.

1.1. Funciones psicológicas superiores

Este estudio se inscribe en el campo de la Neuropsicología infantil (Davis, 2011; Vigotsky, 2009; Reed & Warner-Rogers, 2008). Es en este marco que se presentan los conceptos de funciones psicológicas superiores, gnosias, praxias, escritura y dificultades de aprendizaje.

El desarrollo neuropsíquico incluye el desarrollo del sistema nervioso y el de las funciones cognitivas asociadas, entre las que se discriminan funciones mentales básicas y funciones de mayor complejidad, como las funciones psicológicas superiores (Vigotsky, 2009).

Los procesos psicológicos básicos, están regulados por mecanismos biológicos y son compartidos por otras especies de animales superiores; incluyen formas elementales de memorización, actividad perceptiva, movimiento, etc. Dentro de estos procesos interesa destacar particularmente la función motriz, por estar ligada a la ejecución del movimiento.

La función motriz se apoya en el sustrato anátomo-fisiológico y en el sistema músculo–esquelético (Yáñez Téllez, 2016). El desarrollo adecuado de la función motriz se traduce en la posibilidad de realizar movimientos en forma eficaz. Entre los 6 y los 12 años de edad, este desarrollo permite niveles de dominio del instrumento implicado en acto gráfico, de coordinación digital y de miembros superiores adecuados a las exigencias escolares.

Asociados a esta función es posible identificar diferentes aspectos que interactúan y en cuya correcta integración se apoyan los procesos de aprendizaje en general y de la escritura en particular: tono, coordinación, lateralidad y ajuste postural.

Mientras que las funciones básicas circunscriben las respuestas del ser humano a reacciones simples y automáticas, las funciones psicológicas

superiores refieren a la conducta humana en sus manifestaciones inteligentes, permiten formas complejas de adaptación al entorno, y son el resultado de la articulación de determinantes biológicos y culturales. Asimismo, se consolidan en una etapa avanzada tanto de la filogénesis como de la ontogénesis y no son simplemente la evolución natural de las funciones psicológicas básicas, sino que son formas psíquicas diferentes.

Por otro lado, si bien las funciones psicológicas superiores tienen una base neurobiológica, son funciones aprendidas, ya que su desarrollo se encuentra mediado por la interacción social y la cultura. La vulnerabilidad biológica con la que nace el ser humano, se acompaña de la posibilidad de asimilar la experiencia cultural a lo largo de la ontogénesis, potencialidad ésta que constituye una novedad en la evolución.

La cognición se apoya en mecanismos de orden biológico, pero para comprender los procesos implicados en el desarrollo del ser humano, es necesario explicar cómo un organismo que es inmaduro desde el punto de vista biológico, se apropia de los instrumentos que emergen en la actividad social. Así, dentro del marco de posibilidades y restricciones que impone la herencia biológica, el conocimiento se construye en los intercambios activos que se producen con el entorno. Estos intercambios, maduración mediante, posibilitan el aprendizaje y el despliegue funcional.

1.2. Actividad gnosopráxica

Las funciones psicológicas superiores poseen una génesis social, una estructura sistémica y una localización dinámica (Vigotsky, 2009). A nivel orgánico, se apoyan en el sistema nervioso, y dependen de la maduración, diferenciación y especialización progresiva del tejido. La indemnidad del sistema nervioso es una condición necesaria, pero no suficiente para el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, en tanto es el medio el que permite a la función manifestarse cuando ésta alcanza su maduración. El despliegue funcional necesariamente ocurre asociado a la actividad cultural, actividad que además, en los primeros momentos de la vida, se transmite a partir de la colaboración entre el mundo adulto y el mundo infantil.

Se destaca que si bien la corteza cerebral es el asiento anátomo–funcional de las funciones psicológicas superiores, estas no se encuentran localizadas en centros aislados, sino que forman una red de interconexiones neuronales y sistemas funcionales, involucrando distintas regiones del cerebro que cooperan de manera sinérgica. Así, no es posible relacionar en forma definitiva, una función y un sector cerebral. En las primeras etapas de su desarrollo, los procesos psíquicos superiores son compartidos entre los seres humanos, es decir, son procesos interpsíquicos, y solo luego se tornan intrapsíquicos. Este movimiento recibe el nombre de internalización y puede ser conceptualizado como la reconstrucción en el plano interno de una operación que es inicialmente externa. Se señala que no es un simple traspaso de una función externa a un plano interno preexistente, sino que es justamente este movimiento el que crea el plano interno (Vigotsky, 2009).

En la literatura se describen siete funciones psicológicas superiores: atención, memoria, lenguaje, lectoescritura, razonamiento lógico–matemático, gnosias y praxias. En términos generales, la Psicomotricidad se interesa particularmente por las implicadas en la organización del movimiento, es decir de las gnosias y las praxias, la actividad gnosopráxica (Piaget e Inhelder, 2019). Mientras algunas de las funciones psicológicas superiores se adquieren en la vida social general, y comparten, en este sentido, cierto grado de universalidad, otras requieren de intercambios sociales específicos. Así, el desarrollo de la escritura manuscrita, no se logra en el marco de la socialización general, sino que se ocurre a partir de la enseñanza sistemática y deliberada, típicamente en procesos de escolarización. La escritura manuscrita es un tipo especial de praxia constructiva, en tanto implica la realización de modelos gráficos precisos (Rebollo, 2004).

Las gnosias son las funciones psicológicas superiores que permiten el conocimiento y el reconocimiento del mundo de los objetos, del espacio, del espacio–tiempo y del propio cuerpo, a través de una o varias modalidades sensoriales combinadas. Los receptores de estas modalidades sensoriales pueden estar ubicados tanto en la periferia como en el interior del organismo. Las gnosias implican el acceso a la conceptualización, es decir al conocimiento y al reconocimiento. Es por este motivo,

que el nivel semántico tiene como condición previa el acceso a la función semiótica.

Por su parte, las praxias se definen como movimientos de complejidad variable, planificados, con un fin determinado, aprendidos y conscientes, que con la repetición se automatizan. Implican el procesamiento e integración de las áreas motoras a nivel cerebral relacionadas con el movimiento voluntario. Representan la forma más evolucionada del movimiento: son acciones coordinadas para las que hay una secuencia específica y presuponen la adquisición de la función simbólica. Desde el punto de vista psicomotriz, las praxias son conductas adaptativas fundamentales en el desempeño de la persona en la vida cotidiana.

Las praxias articulan la dimensión del conocimiento con la dimensión del hacer concreto e implican el reconocimiento del fin de la acción que se quiere ejecutar, la planificación de la secuencia de movimientos necesarios para alcanzar dicho fin y la ejecución de la acción. Los dos primeros aspectos corresponden al campo del conocimiento y suponen la representación del propio cuerpo, de los objetos y del espacio, mientras que la ejecución corresponde al campo del hacer e involucra el aparato locomotor.

El desarrollo de las praxias depende de dos aspectos básicos. Por un lado, se asocia al desarrollo de la inteligencia, específicamente de la instauración de la función simbólica que habilita la actividad representativa. Por otro lado, depende del desarrollo del aparato osteo-neuro-articular, en tanto presupone la indemnidad de los sistemas involucrados, tanto en la recepción de la información, como en la realización de la acción.

Específicamente, la praxia constructiva refiere a la habilidad para reproducir modelos en el espacio gráfico y modelos en tres dimensiones a pequeña escala. La realización de una tarea viso-constructiva requiere de una adecuada capacidad para percibir los estímulos visuales y para ejecutar los movimientos implicados en la reproducción de modelos. Las dificultades en alguno de estos prerrequisitos inciden negativamente en la copia de figuras, y comprometen la posibilidad de valorar la capacidad de reproducir modelos gráficos.

1.3. La escritura como actividad gnosopráxica

La escritura manuscrita es una adquisición compleja que se apoya sobre el triple plano del desarrollo intelectual, motor y afectivo, y que se diferencia de la lectoescritura por la participación de procesos psicológicos diferentes. Constituye una representación gráfica permanente del lenguaje oral e implica la reproducción de signos arbitrarios que se adquieren a partir de procesos de enseñanza sistemáticos. Es una actividad gnosopráxica por excelencia que supone el conocimiento y el reconocimiento de formas, y luego, la ejecución precisa de los movimientos necesarios para reproducirlas. A pesar de que es posible imprimirle un estilo particular a la escritura, determinadas formas básicas, que son las que aseguran la identidad de los signos, deben permanecer inalteradas. Además, para que este gesto gráfico sea eficaz y eficiente debe responder a cánones de legibilidad, velocidad, armonía tónica y fluidez (de Ajuriaguerra et al., 1981).

La organización psicomotriz que se alcanza hacia los 6 años, permite el inicio del proceso de aprendizaje sistemático de la escritura. La coordinación óculo-manual, las posibilidades de frenar voluntariamente el movimiento, la precisión y la velocidad en la ejecución, el ajuste tónico-postural, el establecimiento de la lateralidad, el desarrollo del esquema corporal lateralizado, la estructuración témporo-espacial y la adecuada prensión y manejo del instrumento utilizado, son algunos de los aspectos que se ponen en juego al momento de la escritura (Berruezo, 2002). Asimismo, entre los soportes de la escritura se encuentra la praxia constructiva, función que logra un grado adecuado de desarrollo hacia los 7 años.

de Ajuriaguerra et al. (1981) describen tres fases en el desarrollo de la escritura: 1. precaligráfica, 2. caligráfica infantil y 3. postcaligráfica. Este trabajo aborda la escritura en la fase caligráfica infantil, entre los 8 a 9 y los 10 a 12 años. En esta etapa se observa un avance sustancial en las posibilidades de dominio del acto gráfico y en el logro de la escritura canónica, en tanto el gesto gráfico gana en soltura, eficacia, coordinación y estabilidad, lo que se traduce en una escritura veloz, legible, regular y proporcionada.

Por otro lado, desde el modelo neuropsicológico las dificultades del aprendizaje son definidas, como una disfunción cognitiva específica, asociada a alguno de los procesos psíquicos superiores, con un origen genético o ambiental, que altera el neurodesarrollo (Davis, 2011). En este sentido, la adquisición de la escritura puede verse afectada en forma específica. La dificultad de aprendizaje primaria asociada se denomina disgrafía. El diagnóstico se puede realizar a partir de los 8 años de edad cronológica y de tercer año escolar, cuando se observe un descenso significativo, de al menos dos años respecto de lo esperado para el grado escolar en curso, en relación a la calidad y/o velocidad de la escritura (Rebollo, 2004).

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivos generales

- Relacionar el desempeño a nivel de la función de integración viso–motriz en el plano gráfico con el desempeño en la escritura manuscrita, en niños y niñas que cursan cuarto año escolar, en instituciones educativas públicas, de educación común, pertenecientes al quintil 5[44], del departamento de Montevideo, Uruguay.
- Determinar los indicadores psicomotores de calidad a nivel de la escritura manuscrita, en niños y niñas que cursan cuarto año escolar en instituciones educativas públicas, de educación común, pertenecientes al quintil 5, del departamento de Montevideo, Uruguay.

2.2. Objetivos específicos

- Caracterizar el desempeño en pruebas de integración visomotriz en el plano gráfico.
- Caracterizar el desempeño en pruebas de escritura.

[44] Ver más adelante.

- Analizar la relación entre el desempeño en pruebas de integración visomotriz y la calidad de la escritura.
- Elaborar una pauta para la evaluación cualitativa de la calidad de la escritura manuscrita desde el punto de vista psicomotriz en producciones gráficas espontáneas.

3. MATERIALES Y MÉTODOS

3.1. DISEÑO METODOLÓGICO Y PARTICIPANTES

A continuación, se expone el diseño metodológico, se define la muestra y los instrumentos propuestos para la recolección de los datos. Se señala que el abordaje utilizado es congruente con los planteos teóricos de la Neuropsicología.

El enfoque metodológico de la investigación es cuantitativo, transversal, a partir de un muestreo probabilístico estratificado por conglomerados. El estudio fue realizado por 8 psicomotricistas y estudiantes avanzados de esta disciplina especialmente entrenados. Se seleccionaron 7 instituciones educativas del departamento de Montevideo, del quintil 5. Este quintil está conformado por el 20% de escuelas de nivel de contexto sociocultural menos vulnerable. En estas escuelas se tomaron un total de 175 niños que cumplían con los criterios de inclusión establecidos. La distribución por sexo fue de 88 niñas (50,3%) y 87 varones (49,7%).

En función del marco teórico expuesto, de las preguntas que orientan la investigación, de los objetivos propuestos y de las consideraciones planteadas respecto del diseño metodológico, se establecieron los siguientes criterios para la selección de las instituciones educativas en las que se desarrolló la investigación. En primer lugar, se consideró el tipo de educación que imparte la escuela, optando por escuelas públicas de educación común, del departamento de Montevideo. De esta manera, se asegura un grado razonable de homogeneidad en cuanto a tiempo de escolarización, rutinas cotidianas vinculadas a la institución y exigencias. En segundo lugar, se observó la categoría de la escuela en cuestión, seleccionando un total de 7 instituciones pertenecientes al quintil 5.

La selección de escuelas pertenecientes al quintil 5 del departamento de Montevideo, se fundamenta en la probada incidencia que el contexto sociocultural del que provienen los niños y niñas tiene en la adquisición de los aprendizajes escolares. Sumado a esto, las escuelas pertenecientes al quintil 5 presentan indicadores de repetición, asistencia insuficiente y abandono intermitente por debajo de la media nacional de acuerdo con la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP, 2019).

Para la determinación de los criterios de inclusión y exclusión de los niños y niñas, se consideró que el grado escolar por el que se transita incide en las posibilidades de ejercitación de la escritura, que se amplían a medida que se avanza en los cursos. Los resultados de otros estudios muestran que la calidad de la escritura es un parámetro estable a lo largo de los años escolares y no varía significativamente entre segundo y quinto año (Loizzo et al., 2023). Por otro lado, la franja etaria de los y las participantes asegura un grado suficiente de consolidación y estabilidad de la función práxica. Por otro lado, se ha demostrado que estas dos variables -edad y grado de escolarización- inciden en el rendimiento en pruebas que valoran capacidades cognitivas (Ostrosky-Solís et al., 2010). Tomando en cuenta estos aspectos, se establecieron los siguientes criterios de inclusión y exclusión en el estudio.

Los criterios de inclusión considerados fueron:

- Tener 9 o 10 años,
- Cursar cuarto año escolar en escuelas urbanas comunes del quintil 5 de Montevideo.
- Asistir regularmente a la institución educativa.
- Escribir en letra cursiva regularmente.

Los criterios de exclusión considerados fueron:

- Haber repetido algún grado escolar.
- Estar en abordaje psicomotriz (trastornos perceptivo visuales y/o motrices importantes que condicionan la realización de las pruebas) y/o psicopedagógico, o tener la indicación de realizar

alguno de estos abordajes (aun cuando no se haya efectivizado al momento del estudio).

- Presentar dificultades de entidad en los procesos de aprendizaje identificados por la maestra o maestro de clase (aún sin diagnóstico o tratamiento al momento del estudio).
- Presentar diagnóstico de alteración del neurodesarrollo.

3.2. Consideraciones éticas

La investigación se diseñó tomando en cuenta las especificaciones referidas en el Decreto N° 158/019 (Decreto N° 158/019, 2019), que regula la Investigación con seres humanos en el Uruguay. Ha sido aprobada por el Comité de Ética de la Facultad de Medicina, de la Universidad de la República, Uruguay, expediente Nº 070153-500444-21 (22-12-2021). Según la normativa vigente en ética de la investigación, la propuesta se encuentra registrada en el Ministerio de Salud Pública de Uruguay el 23/11/2021, con el número 5245622.

Las personas referentes de los niños y las niñas participantes en la investigación fueron informadas sobre los aspectos generales del estudio, su alcance, objetivos y metodología, y luego quienes estuvieron de acuerdo, dejaron asentada su voluntad a través de un consentimiento informado escrito. Los niños y las niñas expresaron su voluntad de participación a partir de un asentimiento informado escrito.

3.3. Instrumentos utilizados

Para la recolección de datos se utilizaron los instrumentos detallados a continuación.

La evaluación de la función de integración visomotriz se realizó a partir de una prueba que se basa en la reproducción de modelos en el plano gráfico: la segunda versión del Test Gestáltico Visomotor de Bender (Bender-II, Brannigan & Decker, 2003).

Desde el punto de vista de las propiedades psicométricas, esta versión del test clásico (Bender, 1938) presenta algunas ventajas, entre las que destacan: una actualización de la muestra normativa, la presentación de

pruebas complementarias y la ampliación de las franjas etarias en las que es posible aplicarlo a partir de la incorporación de nuevos diseños. Asimismo, mejora el escalamiento de los puntajes, el piso y el techo de la prueba, y el gradiente del ítem (Brannigan & Decker, 2006).

La prueba se orienta a la evaluación del funcionamiento visomotor, y de manera complementaria, permite la valoración de otros aspectos del funcionamiento cognitivo no verbal: la percepción visual, la coordinación visomotriz y la memoria visual, es decir, la posibilidad de reproducir un modelo gráfico de manera diferida en el tiempo. El Bender-II presenta adecuado grado de validez y se encuentra protocolizado y estandarizado entre los 4 a 85 años de edad, confirmándose una evolución en la capacidad de reproducir modelos gráficos, relacionada con la edad.

A los 9 diseños que componen la prueba original, se le agregan otros que amplían el rango de edades en las que es factible aplicarlo, totalizando 16 diseños diferentes. Hasta los 8 años, se deben resolver los ítems originales más 4 diseños adicionales más sencillos, mientras que a partir de los 8 años se deben resolver los nueve diseños tradicionales y tres diseños adicionales, más complejos.

El Bender-II presenta una fase de copia y una fase de recobro. En la fase de copia, se deben reproducir en una hoja tamaño carta, los diseños presentados de a uno, en un orden preestablecido. En la fase de recobro, se deben recordar y reproducir uno a uno los diseños iniciales, sin apoyo de las tarjetas. El recobro de las figuras puede realizarse en cualquier orden.

Además, el test de Bender-II consta de dos pruebas suplementarias que evalúan por un lado, las habilidades motoras, especialmente la coordinación viso-motriz, y por otro, la percepción visual. Los tests suplementarios permiten caracterizar, con mayor precisión, una eventual dificultad en la reproducción de modelos gráficos.

De manera complementaria al sistema de puntuación ofrecido por la prueba, desde el punto de vista cualitativo los parámetros a valorar son la rotación, la perseverancia, la distorsión e integración de la forma.

En síntesis, el Bender-II presenta ventajas respecto de otros instrumentos orientados a evaluar la misma función. Las ventajas que justifican su

elección refieren a que es un instrumento de fácil y rápida aplicación, en el que se presentan estímulos neutros, libre de influencias socioculturales, protocolizado y estandarizado para el grupo de edad evaluado en esta investigación. Constituye así, un procedimiento sencillo y actualizado para valorar en forma eficaz el desempeño de niños y niñas a nivel de la función de integración viso–motriz.

La evaluación de la escritura manuscrita se realizó a partir de la adaptación italiana de la escala denominada *Concise Assessment Scale for Children's Handwriting* (BHK) (Hamstra-Bletz et al., 1987; Di Brina & Rossini, 2010), instrumento ampliamente utilizado tanto en el campo de la investigación como de la clínica, en diferentes idiomas (Coradinho et al., 2023; Masaryk et al., 2021).

En general, las pruebas orientadas a la evaluación de la escritura manuscrita consideran únicamente la variable de la velocidad, y los instrumentos actualizados que contemplen también los aspectos vinculados a la calidad de las producciones gráficas desde una perspectiva psicomotriz, son escasos. La escala BHK es una prueba que brinda información tanto de la calidad como de la velocidad de la escritura manuscrita en la etapa escolar.

Por otro lado, la prueba BHK presenta adecuadas propiedades psicométricas (Rosenblum et al., 2003). Otro aspecto relevante de este instrumento radica en el establecimiento de un baremo de calidad diferente para las producciones escritas de niños y niñas (Di Brina & Rossini, 2010).

Los niños y las niñas participantes copiaron un texto con letra cursiva, durante 5 minutos, a la velocidad a la que escribían habitualmente en la escuela. Resulta importante señalar que el texto se presenta en letra imprenta, combinando mayúsculas y minúsculas. El texto debe ser copiado empleando la letra cursiva, por lo que la prueba no ofrece un modelo visual del tipo de letra que debe utilizarse.

Las muestras de escritura en cursiva se recolectaron entre los meses de octubre y diciembre del 2022, al final del año escolar. A efectos de controlar posibles sesgos asociados a los instrumentos utilizados para realizar la tarea, se proporcionaron lápices y hojas idénticos para la totalidad de los y las participantes. Se excluyeron de la muestra los textos escritos en letra de imprenta y los textos que no llegaban a los cinco renglones,

ya que estos parámetros son los estipulados como necesarios para la evaluación de la prueba BHK.

Para la evaluación de la calidad de la escritura se toman en consideración los 5 primeros renglones, en los que se ha sistematizado el tipo de errores que se pueden cometer. La calidad de la escritura en el test utilizado se evalúa a través de 13 parámetros que puntúan entre 0 y 5, a mayor puntaje total obtenido, pero es la calidad de la producción.

A continuación, se presentan los 13 ítems que se toman en cuenta para la valoración de la calidad de la escritura en el BHK: 1. Tamaño de la escritura; 2. Alineación del margen izquierdo; 3. Altibajos de la línea de escritura; 4. Espacio entre palabras; 5. Enlaces alargados; 6. Enlaces rotos entre letras; 7. Colisión entre letras; 8. Tamaño irregular de las letras; 9. Medida inconsistente entre letras con y sin extensión; 10. Letras atípicas; 11. Formas ambiguas de letras; 12. Letras retocadas; 13. Trazado inestable, escritura temblorosa.

La velocidad de escritura se calculó contando el número de letras escritas en 5 minutos, sin considerar los signos de puntuación e incluyendo las letras que han sido borradas.

El trabajo de campo fue desarrollado por 8 estudiantes avanzadas de la Licenciatura en Psicomotricidad y Licenciadas en Psicomotricidad, de la Facultad de Medicina, de la Universidad de la República, habituadas en el trabajo con niños y niñas, formadas en desarrollo psicomotor y especialmente entrenadas en la aplicación de las pruebas mencionadas.

Por último, señala que las categorías semiológicas identificadas en las pruebas de integración viso–motriz y de escritura fueron valoradas en función de la frecuencia de aparición y grado de compromiso de los ítems.

3.4. Análisis estadístico

El análisis estadístico de los datos obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos detallados anteriormente, se realizó utilizando el software estadístico R R Core Team (2023) y el JASP Team (2023).

4. RESULTADOS

4.1. Muestra

En total 175 niños y niñas de 7 escuelas participaron de la investigación. Diecisiete participantes (9,7%) fueron excluidos del estudio porque utilizaron letra imprenta al escribir (total: 15; 8,6%) o no lograron completar 5 renglones de texto en 5 minutos (total: 1; 0,6%). Durante el proceso de asentimiento, uno de los niños manifestó su negativa a participar. Los niños excluidos se distribuyeron al azar en los diferentes estratos, y no se encontraron diferencias en cuanto al sexo. Se analizaron un total de 158 muestras de escritura y copia de figuras. Este trabajo se enfoca en el análisis de las producciones escritas. La distribución de la muestra aparece en la Tabla 1.

Las niñas tenían una edad media de 10 años y 2 meses (9 años y 6 meses, 10 años y 10 meses) y los niños tenían una edad media de 10 años y 1.5 meses (9 años y 5 meses, 10 años y 8 meses).

TABLA 1. *Distribución de la muestra*

Grado escolar	Niños N (%)	Niñas N (%)	Total
4to año (valores expandidos)	901 (48,8%)	943 (51,2%)	1844
4to año (valores sin expandir)	78 (49,4%)	80 (50,6%)	158

Fuente: elaboración propia

4.2. Calidad y velocidad de escritura

Los resultados que se muestran en la Tabla 2 y en la Tabla 3 se encuentran adecuadamente expandidos teniendo en cuenta el diseño muestral (Tillé & Matei, 2021). No se registraron resultados ausentes.

TABLA 2. *Valores medios de calidad de escritura por sexo*

	Válido	Media	Desviación típica	Coeficiente de varia-ción	Mínimo	Máximo
PB Calidad BHK FEM	80 (943*)	19,32 (18.45-20.18)	3,353	0,173	14	30
PB Calidad BHK MASC	77 (901*)	22.2601 (20.15-24.36)	4,531	0,203	17	32

*Valores expandidos

Fuente: elaboración propia

El análisis de los datos obtenidos permite afirmar que la variable sexo tiene un efecto sobre la variable calidad de la escritura. En el caso de los niños los valores medios de la calidad de escritura del BHK fueron 22,2601, con una desviación típica de 4,531. Para las niñas los valores medios de calidad de escritura fueron 19,32, con una desviación típica de 3,353 (Tabla 2).

TABLA 3. *Valores medios de velocidad de escritura por sexo*

	Válido	Media	Desviación típica	Coeficiente de variación	Mínimo	Máximo
PB Veloci-dad BHK FEM	80 (943*)	208.64 (201.31-215.9)	32.327	0.155	130	273
PB Veloci-dad BHK MASC	77 (901*)	204.563 (186.75-222.38)	33.529	0.164	137	276

*Valores expandidos

Fuente: elaboración propia

La Tabla 3 muestra los resultados referidos a la variable velocidad en relación al sexo. No se encontraron diferencias significativas por sexo. El valor medio de letras acumuladas para niños que cursan cuarto año escolar fue de 204.563, con una desviación típica de 33,529, mientras que para las niñas que cursan cuarto año, el valor medio de letras acumuladas fue de 208.64, con una desviación típica de 32,327. Para el caso de la velocidad, los puntajes por debajo de una desviación estándar y

media para el grado deben considerarse indicativos de un rendimiento de escritura lento, en acuerdo con lo propuesto por otros estudios (Van Waelvelde et al., 2012; Di Brina & Rossini, 2010).

5. DISCUSIÓN

A partir de los resultados obtenidos es posible afirmar que la variable sexo influyó en el puntaje total de la calidad de escritura. Así, la calidad de la escritura fue mejor en las niñas que en los niños. Por el contrario, la variable sexo no afecta el desempeño a nivel de la velocidad de escritura. Estos hallazgos van en consonancia con lo observado en otros estudios (Loizzo et al., 2023; Martins et al., 2013).

La diferencia en los puntajes totales de calidad de escritura obtenidos en estudios realizados en otros contextos, puede ser explicada por la implementación de métodos de enseñanza de la escritura cursiva diferentes, y los énfasis que en cada contexto educativo se le da a su utilización. Mientras que en algunos contextos la escritura cursiva se enseña de manera sistemática y se estimula su uso, en otros contextos, los niños y niñas pueden optar por utilizar letra imprenta de manera frecuente, incluso en algunos casos se la prefiere por ser considerada más clara.

En síntesis, el presente estudio confirma que la variable sexo influencia el puntaje total obtenido en la dimensión de la calidad de la prueba, y que las niñas escriben de forma más legible que los varones. Asimismo, no se encontraron diferencias significativas en los que refiere a la velocidad de la escritura por sexo.

6. CONCLUSIONES

La prueba de BHK constituye un instrumento útil para evaluar y caracterizar la escritura cursiva en la etapa escolar, tanto desde el punto de vista de la calidad como de la velocidad. La prueba de copia de figuras de Bender en su segunda edición, es un complemento interesante de la prueba de BHK, en tanto permite explorar la función de integración viso-motriz, que se encuentra en la base de la reproducción de modelos gráficos. La asociación de estas dos pruebas permite describir en

profundidad el desempeño a nivel de la escritura cursiva durante la escuela primaria.

Se sugiere la incorporación de estas pruebas, en especial de la prueba de BHK, en la batería de evaluación psicomotriz cuando el motivo de consulta refiera a aspectos vinculados a la escritura, y de manera más amplia en la evaluación neuropsicológica.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecemos a las autoridades de la ANEP por autorizar la realización de este estudio en las instituciones educativas seleccionadas, y a los equipos de dirección y docentes de cada una de las escuelas por el apoyo brindado. En especial, agradecemos la participación a los niños, niñas y a sus referentes. También reconocemos la importante contribución que realizaron las estudiantes de Psicomotricidad para que esta investigación se desarrollara.

8. REFERENCIAS

ANEP. (2019). Monitor educativo de enseñanza primaria. Estado de situación 2018. División de Investigación, Evaluación y Estadística. Departamento de Investigación y Estadística Educativa. CEIP-Departamento de Estadística Educativa. http://www.anep.edu.uy/monitorRepo/Presentaciones%20PDF%20y%20documentos/Estado%2 0de%20Situacion%202018.pdf

Bender, L. (1938). A visual motor Gestalt test and its clinical use. American Orthopsychiatric Association. Research Monographs, 3.

Berruezo Adelantado, P. P. (2002). La grafomotricidad: el movimiento de la escritura. Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales, 6, 83 – 102. http://iberopsicomotricidadum.com/index.php

Brannigan, G. G., & Decker, S. L. (2003). Bender Visual-Motor Gestalt Test, Second Edition. Riverside Publishing.

Brannigan, G. G., & Decker, S. L. (2006). The Bender-Gestalt II. American Journal of Orthopsychiatry, 76(1), 10–12. https://doi.org/10.1037/0002-9432.76.1.10

Coradinho, H., Melo, F., Almeida, G., Veiga, G., Marmeleira, J., Teulings, H.-L., & Matias, A. R. (2023). Relationship between Product and Process Characteristics of Handwriting Skills of Children in the Second Grade of Elementary School. Children, 10(3), 445. https://doi.org/10.3390/children10030445

Davis, A. (2011). Handbook of Pediatric Neuropsychology. Springer Publishing Company.

de Ajuriaguerra, J., Auzias, M., Coumes, I., Lavondes-Monod, V., Perron, R., & Stambak, M. (1981). La escritura del niño. Tomo 1. Laia.

Decreto N° 158/019. (2019). Recuperado 30 de agosto de 2023, de https://www.impo.com.uy/bases/decretos-originales/158-2019

Di Brina, C., & Rossini, G. (2010). Test BHK–Scala Sintetica per la Valutazione della Scrittura in Età Evolutiva. Trento: Erickson (Italian Adaptation of Hamstra-Bletz, L.; De Bie, J.; Den Brinker, B.P.L.M.; 1987). Beknopte beoordelingsmethode voor kinderhandschriften: Experimentele Versie. Concise Evaluation Scale for Children's Handwriting: Experimental Version; Swets and Zeitlinger.

Eslami, M., Akbar Haghdoost, A., Afsaneh, N., & Shahrbabaki Hamideh, R. (2014). Prevalence of Learning Disability in Primary School Students in Kerman City. European Online Journal of Natural and Social Sciences, 3(3), pp. 534-540. https://european-science.com/eojnss/article/view/795

Hamstra-Bletz, L., de Bie, J., & den Brinker, B. (1987). Beknopte beoordelingsmethode voor kinderhandschriften (Une méthode rapide d'évaluation de l'écriture chez l'enfant). Swets & Zeitlinger

JASP Team (2023). JASP (Version 0.17.3)[Computer software].

Lachaux-Parker, C. (2012). Troubles de l'écriture et psychomotricité. Rev. Francoph. d'Orthoptie, 5, 143–147. https://doi.org/10.1016/j.rfo.2013.02.002

Ley N° 18437. (2009). Recuperado el 30 de agosto de 2023, de https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008

Loizzo, A., Zaccaria, V., Caravale, B., & Di Brina, C. (2023). Validation of the Concise Assessment Scale for Children's Handwriting (BHK) in an Italian Population. Children, 10, 223. https://doi.org/10.3390/children10020223

Martins, M.R., Bastos, J.A., Cecato, A.T., Araujo, M.L., Magro, R.R., & Alaminos, V. (2013). Screening for motor dysgraphia in public schools. J. De Pediatr. 89, 70–74.

Masaryk, K. S., Brno, J. M., & Brno, V. Z. (2021). Developmental Dysgraphia: A New Approach to Diagnosis. The International Journal of Assessment and Evaluation, 28 (1): 143-160. https://doi.org/10.18848/2327-7920/CGP/v28i01/143-160.

Ostrosky-Solís, F., Lozano Gutiérrez, A., & Gómez Pérez, M. E. (2010). Cultura, escolaridad y edad en la valoración neuropsicológica. Revista Mexicana de Psicología, 27(2), 285-291.

Piaget, J., & Inhelder, B. (2019). Psicología del niño. Morata.

R R Core Team (2023). R: A Language and Environment for Statistical Computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. <https://www.R-project.org/>

Rebollo, M. A. (2004). Dificultades del aprendizaje. Prensa Médica Latinoamericana.

Reed, J., & Warner-Rogers, J. (Eds.). (2008). Child Neuropsychology: Concepts, Theory, and Practice. Wiley-Blackwell Ltd.

Rojas, J., Lázaro, E., Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2014). Mecanismos neuropsicológicos de los problemas en el aprendizaje: datos de una muestra mexicana. Rev. Fac. Med., 62(3), 429–38. DOI: http://dx.doi.org/10.15446/revfacmedv62n3.44211

Rosenblum, S., Weiss, P. L., & Parush, S. (2003). Product and Process Evaluation of Handwriting Difficulties. Educational Psychology Review, 15(1), 41–81. http://www.jstor.org/stable/23361534

Tillé, Y., & Matei, A. (2021). _sampling: Survey Sampling. R package version 2.9, <https://CRAN.R-project.org/package=sampling>

Van Waelvelde, H., Hellinckx, T., Peersman, W., & Smits-Engelsman, B.C. (2012). SOS: A screening instrument to identify children with handwriting impairments. Phys. Occup. Ther. Pediatr, 32, 306–319.

Vigotsky, L. S. (2009). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica.

Yáñez Téllez, M. G. (2016). Neuropsicología de los trastornos del neurodesarrollo. Diagnóstico, evaluación e intervención. Manual Moderno.

ANÁLISIS DE LA APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN COMPRENSIÓN LECTORA Y ESCRITORA

CYNTHIA MARÍA DELGADO GARCÍA
Facultad de Psicología
Universidad Complutense de Madrid (UCM)

VIRGINIA JIMÉNEZ RODRÍGUEZ
Facultad de Trabajo Social
Universidad Complutense de Madrid (UCM)

DANIEL ONDÉ PÉREZ
Facultad de Psicología
Universidad Complutense de Madrid (UCM)

JESÚS MARÍA ALVARADO IZQUIERDO
Facultad de Psicología
Universidad Complutense de Madrid (UCM)

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los mayores objetivos educativos del siglo XXI ha sido desarrollar estrategias para potenciar el aprendizaje autorregulado y la metacognición (Muijs y Bokhove, 2020). Se necesita no solo que las y los estudiantes sean capaces de gestionar sus recursos, capacidades y tiempo, sino que se adapten a las formas de aprendizaje y desarrollo más adecuadas para cada reto educativo al que se enfrentan. La investigación sobre esta temática ofrece muchas preguntas por responder, desde perspectivas descriptivas (¿qué niveles educativos necesitan una mayor intervención para mejorar el autoaprendizaje y autorregulación de sus estudiantes? ¿Qué estrategias se plantean en diversos contextos culturales y cuáles están resultando más fructíferas? ¿Qué relación existe entre una educación que potencia la autonomía, el desempeño laboral y la mejora en la vida social con otra que no lo hace?, entre otras) y desde la intervención (¿cómo deberíamos intervenir en distintos perfiles funcionales?

¿Cómo distribuir el tiempo entre clases magistrales, autoaprendizaje guiado y descanso para optimizar el proceso de aprendizaje? ¿Cómo modificar políticas educativas y sociales para promover un aprendizaje sostenible, inclusivo e igualitario?, entre otras). El conjunto de preguntas relacionadas con el conocimiento sobre cuándo, dónde, cómo y por qué aplicar distintas estrategias cognitivas y la regulación que sufren los procesos cognitivos mientras las aplican está relacionado con la metacognición; cuyos procesos son identificables como la competencia educativa llamada *aprender a aprender* (Fernández-Lara, 2020).

La metacognición fue originalmente definida por Flavell (1979) como el conocimiento que tiene una persona cuando reflexiona sobre su propio pensamiento y donde se incluyen la motivación y el afecto como dos factores importantes que influyen en este proceso de pensamiento. Más tarde, Ann Brown (1987) profundizó en el término y matizó dos dimensiones: conocimiento de la cognición y regulación de la cognición (o de forma más simple, el "qué" y el "cómo"; Jiménez et al., 2009):

La primera dimensión implica conocimiento declarativo (sobre qué aprendemos), conocimiento procedimental (sobre los pasos a seguir) y conocimiento condicional (sobre qué estrategias elegir en cada momento). Además de estos tipos de conocimiento, se necesita procesar información sobre tres variables: persona, tarea y estrategia. La variable *persona* aporta la información necesaria para distinguir y comparar entre los procesos mentales (y sus atributos) ajenos y propios, haciendo que la persona conozca la certeza y limitaciones de su propio conocimiento. La variable *tarea* implica, a su vez, conocimiento sobre un conjunto de aspectos como qué proceso es el más demandante de la tarea, el esfuerzo personal que supone resolverla, el grado de dificultad que supone para la persona, etc., conocimiento que se usa para seleccionar entre distintos métodos de abordaje del problema y escoger el más adecuado. Por último, la variable *estrategia* pasa por la comprensión de las estrategias cognitivas (y metacognitivas) que el sujeto es capaz de realizar; por ejemplo, sabiendo cómo relaciona tareas entre sí o qué palabras clave podrán ayudar mejor a recordar algo posteriormente mientras se realizan apuntes (Jiménez et al., 2009).

La segunda dimensión incluye tres procesos: planificación (que coincide con el momento de antes de la ejecución de una tarea), supervisión (que suele coincidir con el momento de ejecución durante la tarea) y evaluación (que tiene que ver con el momento de valorar tanto el proceso como el producto obtenido al ejecutar la tarea) (Jacobs y Paris, 1987; Schraw y Dennison, 1994).

Efklides (2008) señala la importancia conjunta de la cognición y las emociones en la experiencia metacognitiva (i.e., la experiencia consciente y emociones asociadas a realizar una tarea que implica procesamiento de información) para definir completamente el constructo, el conocimiento metacognitivo y las estrategias metacognitivas De tal forma que aporta dos significados de regulación, como faceta principal de la metacognición o como una parte de las estrategias metacognitivas, y dos aproximaciones a las estrategias metacognitivas, una que la incluye dentro del conocimiento metacognitivo y otra que la trata como faceta general. Estas estrategias se pueden comprender; además de las formas mencionadas, en base a los procesos a los que dan lugar. Aunque la clasificación de las distintas estrategias presenta algunas dificultades en la literatura actual, cuando se aplica una estrategia se necesita tener una meta y un plan de acción. Para desarrollar ese plan, se necesita poder crearlo detectando qué posibilidades se tienen al usar el propio conocimiento, de las variables persona, tarea y estrategias), realizando así el proceso de planificación. Además, se necesita la capacidad de detectar cómo están funcionando las estrategias elegidas y si se está avanzando de acuerdo con al plan (supervisión), para acabar en un proceso de evaluación sobre si el objetivo ha sido conseguido o se necesita ajustar el procedimiento en alguno de los pasos anteriores.

Los procesos de planificación, evaluación y supervisión se dan simultáneamente según se va avanzando en la ejecución de la tarea. La persona es consciente de su acercamiento o alejamiento de la meta que se había propuesto y en función de ello pone en marcha las estrategias que considera más pertinentes. Esta visión de las estrategias cognitivas las hace más fácilmente comparables con otros aspectos de la metacognición, manteniendo la representación del constructo *estrategias metacognitivas*.

Los estudios sobre la metacognición, también conocida como el *centro de control* del sistema cognitivo (Flavell y Wellman, 1977;

Mengelkamp y Bannert, 2009; Schraw, 1998) han intentado establecer su relación con el rendimiento académico, el aprendizaje y otras variables psicológicas. Para empezar, Dennis y Somerville (2022) sugieren que la diferencia entre la defensa teórica sobre la inclusión de la metacognición en las aulas y su inclusión real es amplia, igual que en otros estadios del aprendizaje. Además, se ha relacionado con un mejor desempeño académico (Alegría y Rivera, 2021; Xuan et al., 2023) distintas tendencias en el aprendizaje como la asociación entre metacognición y las concepciones de aprendizaje interpretativa y constructiva (Martínez Fernández, 2007), también entre metacognición y los estilos reflexivo y teórico (Barría et al., 2022), su relación con la depresión (creencias metacognitivas maladaptativas se relacionan con mayores niveles de depresión, Demirdogen et al., 2022) y con factores relevantes para el mundo laboral como que el intervenir sobre la metacognición mejora el proceso de búsqueda de trabajo (Kanar y Bouckenooghe, 2021); también se ha apostado por la metacognición como ayuda a varias tareas típicas del campo de la investigación (Ganapati y Mostafavi, 2021), y se ha defendido que los procesos mentales necesarios para emprender son de naturaleza metacognitiva (Haynie et al., 2010).

La ampliación del objeto de estudio ha generado cierta confusión en lo que se entiende por metacognición (Tarricone, 2021), encontrándose en la literatura definiciones inconsistentes del concepto y opiniones contrarias sobre lo que incluye o no (Muijs y Bokhove, 2020), lo cual entorpece la capacidad de relacionar de forma clara diversos constructos de la red nomológica. Por ejemplo, Chang et al. (2021) en su operativización del constructo, encontraron que la metacognición está negativamente relacionada con el crecimiento académico, pero la autorregulación y el pensamiento crítico (ambas variables asociadas con la metacognición) están asociadas de forma positiva. Roebers (2017) señala el desacuerdo sobre qué relación específica existe entre funciones ejecutivas (FE[45]) y metacognición; y Urban et al. (2021) indican que los

[45] Jiménez et al. (2015) definen las *funciones ejecutivas metacognitivas* como aquellos procesos, tanto neurobiológicos como cognitivos, que controlan los procesos de autorreflexión y autoconciencia dirigidos hacia resolver problemas concretos, presentando una forma de resolver la carencia de relaciones claras: explicitando los procesos intermedios.

resultados de correlacionar creatividad y metacognición suelen ser contradictorios. Además, Gutiérrez de Blume et al. (2021) sugieren que un proceso de regulación de la cognición, el monitoreo (o supervisión), debería considerarse como un constructo formado por dos subprocesos, uno más relacionado con el monitoreo de los aciertos (cuyo factor se llamó "exactitud global") y otro relacionado con la monitorización de errores (denominado rubro de "error global"). Esto revela el gran interés que suscita el constructo y la necesidad de la búsqueda de procesos que demarquen claramente a la metacognición es un campo abierto en la literatura.

Otro aspecto que contribuye a la complejidad del constructo se relaciona con su operativización. Los instrumentos de medida metacognitiva que se utilizan suelen ser autoinformes y ello implica la subjetividad de la persona que contesta. Este tipo de medidas son susceptibles de importantes sesgos de respuesta ya que se pueden verse contaminadas por aspectos como la deseabilidad social (necesidad que tiene la persona de ser aprobada y aceptada socialmente) o el efecto de aquiescencia (tendencia a responder afirmativamente a lo que se pregunta). Además, elementos claves para una evaluación adecuada como la propiedad de invarianza apenas han sido analizados a pesar de que hay evidencias de que existen factores que influyen en la evaluación de la metacognición como: los contextos socioculturales, el sexo, la edad, la dificultad de la tarea y su naturaleza (ver Cerchiaro et al., 2011, Gutiérrez de Blume et al., 2022, Jiménez et al, 2021). En definitiva, la evaluación precisa y válida de la metacognición es un reto de gran complejidad que depende de la definición que se adopte, como se operativice, del contexto y de las características de la muestra. En nuestro caso, hemos restringido el estudio al ámbito educativo y en su relación con los procesos de lectura y escritura.

1.1. La metacomprensión lectoescritora

Se pueden distinguir diversas áreas relacionadas con la metacognición a lo largo de la historia que incluso anteceden al propio término, acuñado por Flavell (1971). Se puede localizar el inicio de lo que más tarde se llamaría metacognición en disciplinas lejanas a la educación y a la psicología, *a priori*. En los años 30 ya se hablaba de metamatemática para hacer referencia al lenguaje que se utiliza cuando se nombran símbolos

o fórmulas matemáticas. Se empezó a utilizar, por analogía, los términos metalenguaje (pensar sobre el propio lenguaje) y metacomunicación (pensar sobre los procesos de comunicación).

Flavell comienza hablando de metamemoria cuando realizó un estudio con niños y niñas sobre los conocimientos que tenían sobre sus propios procesos de memoria. Flavell y Wellman (1977) acuñaron el término definiéndolo como el conocimiento que tenían las niñas y los niños sobre sus propios recuerdos.

Se desarrollan conceptos como la metalingüística, la metaatención, el metaaprendizaje, la metamotivación, la metaignorancia, la metacomprensión… Este último se relacionó con la lectura y la escritura y se comienza a hablar de metacomprensión lectora y metacomprensión escritora.

La metacomprensión, se entiende como

> la conciencia del propio nivel de comprensión durante la lectura y la habilidad para controlar las acciones cognitivas durante ésta mediante el empleo de estrategias que facilitan la comprensión de un determinado tipo de texto, en función de una tarea determinada (Mayor, et al. 1995).

La lectura y la escritura son dos habilidades básicas que todo estudiante debe aprender en la escuela (no son aprendizajes innatos) y conllevan una serie de procesos de diferente nivel de dificultad para conseguir comprender lo que se lee y escribir con coherencia y consistencia. La metacomprensión tiene un papel muy relevante en estos procesos. Si para la enseñanza de la lectoescritura se aplican métodos que impliquen puesta en marcha de estrategias de metacomprensión, el éxito en la tarea se asegura. La comprensión lectora exige construir significados basándose en la interacción entre el autor o autora y la persona que lee. Están implicados procesos cognitivos como la atención, la memoria o la motivación. Es un proceso estratégico. En el caso de la escritura, la persona que escribe transmite información mediante símbolos que representan el lenguaje oral organizando y fabricando significados. Es un proceso complejo (Solé, 2004). Se trata de poner en marcha procesos perceptivos, motores, lingüísticos y espaciales organizando los conocimientos previos que se tienen de lo que se quiere transmitir.

Así, aplicar estrategias de metacomprensión lectora exige implementar procesos lectores de planificación, supervisión y evaluación de manera simultánea, teniendo en cuenta variables como las características aptitudinales y actitudinales de la persona que lee, el grado de dificultad y ambigüedad que le supone la lectura y las características del texto. Por otro lado, si la tarea a realizar es un escrito, la aplicación de estrategias de metacomprensión escrita supone una planificación de lo que se quiere escribir (incluyendo una reflexión), la producción en sí misma y la revisión de lo escrito (Flower y Hayes, 1980; Hayes, 2000), así como un autocontrol teniendo en cuenta, igualmente, las características de la persona que escribe, el grado de dificultad que le supone escribir y su capacidad de memoria de trabajo y motivación hacia la escritura.

2. OBJETIVOS

El presente estudio pretende ampliar el conocimiento sobre las relaciones entre estrategias metacognitivas y procesos metacomprensivos en lectura y escritura, en educación superior. Para ello se plantearon los siguientes objetivos:

- **Objetivo 1:** Explorar la relación entre la aplicación de estrategias metacognitivas y el nivel de metacomprensión lectora y escritora en el contexto universitario. Si como planteamos existe relación entre estos constructos, podemos pensar que la aplicación de procesos metacomprensivos en el aula debe redundar en una mejora de la metacognición general, lo que nos conduce al segundo objetivo.

- **Objetivo 2:** Evaluar el poder predictivo de la metacomprensión sobre estrategias metacognitivas en población universitaria.

3. METODOLOGÍA

3.1. Participantes y muestreo

Los datos se recogieron gracias a la participación de una muestra de estudiantes universitarios de primer curso durante el curso 2019/2020 (N = 209, 205 participantes tras eliminar los que no habían respondido a todas las pruebas) de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid en la asignatura de primer curso denominada Psicología Básica y fue obtenida mediante muestreo no probabilístico (muestreo por conveniencia). Los participantes eran en su mayoría mujeres (91,3%) y la edad media fue de 19,9 años (DT=3,1).

3.2. Instrumentos

- Inventario de Estrategias Metacognitivas (O´Neil y Abedi, 1996, adaptación de Núñez et al., 1997) (a partir de ahora, ESTRATEGIAS). Esta escala se creó con el objetivo de evaluar 4 dimensiones clave de la metacognición: autocontrol, conciencia, estrategias cognitivas y planificación. Consta de 20 ítems (5 por dimensión) con respuesta tipo Likert de 5 puntos (donde 1 es nunca y 5 es siempre) y fue adecuadamente adaptada al español.

- ESCOLA 30 (Escala de Conciencia Lectora; Puente et al., 2009). Es un instrumento de administración colectiva adaptado de la versión para adolescentes. Es una escala con 30 ítems de elección múltiple (test de rendimiento óptimo) con triple alternativa de respuesta, puntuado de 0 a 2 (cero se asigna a estrategia erróneas o inadecuadas, 1 a estrategias habituales pero que no son las más adecuadas y 2 se asigna a la estrategia óptima o más adecuada). Concretamente mide la percepción sobre la metacomprensión lectora y capacidades en personas jóvenes combinando los 3 procesos de regulación metacognitiva: planificación, supervisión y evaluación.

- EVAPROMES 30 (Evaluación de los Procesos Metacognitivos en Escritura; Ulate et al., 2015). Es un instrumento de

administración colectiva adaptado de la versión para adolescentes. Este instrumento con 30 ítems con respuesta de escala Likert de 5 puntos (donde 1 es nunca y 5 es siempre), evalúa la percepción de los/as escritores/as jóvenes sobres sus capacidades de metacomprensión escrita. En los análisis previos comprobamos que las y los estudiantes universitarios eran capaces de dar respuestas adecuadas en una prueba de rendimiento típico sin problemas de aquiescencia.

3.2. Procedimiento

La recogida de información se realizó mediante cuestionarios online utilizando Google Forms. La muestra se conformó con el estudiantado al completo de la asignatura. Se otorgó un código identificativo único a cada persona para registrar las respuestas recibidas y se controló que cada estudiante solo respondiera una vez.

La administración de las pruebas formó parte de las actividades que se realizan incluidas en la asignatura y se limitó su cumplimentación al periodo de una semana. Durante todo el proceso se enfatizó que la información recopilada sería confidencial.

3.2. Análisis

En primer lugar, se realizaron análisis con los datos recogidos mediante los tres instrumentos utilizados. Para confirmar que las adaptaciones de ESCOLA y EVAPROMES fueran adecuadas, se realizó un análisis factorial confirmatorio (AFC) unidimensional con ambas pruebas mediante el método de estimación Diagonal Weighted Least Squares (DWLS) y la matriz de correlaciones policóricas como matriz de entrada. Además, se aplicó ANOVA de medidas repetidas entre las distintas subescalas de ESTRATEGIAS para observar sus diferencias.

Luego, se valoraron las correlaciones producto-momento de Pearson entre escalas (incluyendo todas las subescalas de ESTRATEGIAS por separado) para observar distintos patrones de relación entre las mismas y, por último, se aplicó un modelo de regresión lineal múltiple para valorar

el poder predictivo de la metacomprensión lectora y escritora sobre las estrategias metacognitivas generales.

Para todos los análisis se utlizó el software R (R Core Team, 2021).

4. RESULTADOS

4.1. Evaluación de la dimensionalidad

ESCOLA Y EVAPROMES son escalas que de forma coherente con la teoría podrían tener 1 dimensión o 3 dimensiones (desde el punto de vista de los 3 procesos metacognitivos que las pruebas tienen en cuenta: planificación, supervisión y evaluación).

Para poder utilizar la puntuación global de los instrumentos, es necesario comprobar la unidimensionalidad de los instrumentos, lo que se realizó mediante Análisis Factorial Confirmatorio (AFC):

- Índices de ajuste del modelo unidimensional: para ESCOLA (χ^2 = 449.526, p < .063; df = 405; TLI = .932; CFI = .936; RMSEA = .023) y para EVAPROMES (χ^2 = 775.829, p < .001; df = 405; TLI = .928; CFI = .933; RMSEA = .066).
- La fiabilidad de ESCOLA y EVAPROMES correspondían a unos valores de alfa de .77 y .89 y unos valores de omega ordinal de .78 y .89, respectivamente.

Este resultado nos revela que en el nivel universitario los procesos confluyen y, por lo tanto, no se hace necesario evaluar cada proceso por separado, dicho de otra manera, los estudiantes con un alto o bajo nivel en un proceso tienden a tener ese mismo nivel en los restantes procesos.

En relación con ESTRATEGIAS, los resultados del ANOVA de medidas repetidas indican que existen diferencias estadísticamente significativas entre cada una de las subescalas (F = 121.9; p < .001; η^2 = .373), por esta razón se analiza tanto como puntuación global como por escalas en los subsiguientes análisis.

4.2. Relación entre variables y evaluación de modelos predictivos

Las correlaciones producto-momento de Pearson (ver Tabla 1) arrojaron los siguientes resultados:

- En relación con el objetivo 1, se observa que la correlación entre ESTRATEGIAS y EVAPROMES es mayor que con ESCOLA (r = .736 y r = .416, respectivamente). Ambas son estadísticamente significativas. De la misma forma, la relación entre las subescalas de ESTRATEGIAS es mayor con EVAPROMES que con ESCOLA.

- En relación con el objetivo 2, existe una relación estadísticamente significativa entre ESCOLA y EVAPROMES (r = .338). Todas las subescalas de ESTRATEGIAS correlacionan de forma alta y significativa con la escala global y de forma moderada entre sí (ver Tabla 1).

TABLA 1. *Matriz de correlaciones de Pearson entre las puntuaciones de los instrumentos y las subescalas de ESTRATEGIAS.*

Instrumentos y dimensiones	[1]	[2]	[3]	[3.1]	[3.2]	[3.3]	[3.4]
[1] EVAPROMES	1	,424	,736	,657	,616	,637	,548
[2] ESCOLA		1	,410	,384	,253	,360	,372
[3] ESTRATEGIAS			1	,839	,857	,825	,822
[3.1] Conciencia				1	,660	,545	,577
[3.2] Autocontrol					1	,633	,570
[3.3] Est. cognitivas						1	,602
[3.4] Planificación							1

Nota – Todas las correlaciones son estadísticamente significativas (p < ,01).

Se aplicó un modelo de regresión múltiple de ESCOLA y EVAPROMES sobre ESTRATEGIAS (ver Tabla 2) para valorar su peso relativo en la predicción de estrategias metacognitivas. Se encontró que:

- No se observan problemas de colinealidad (VIF < 3 en todos los casos).

- Solo 3 de los coeficientes de ESCOLA fueron significativos: ESTRATEGIAS (β = .119), subescala de conciencia (β = .129) y subescala de planificación (β = .170).

– Todos los coeficientes de EVAPROMES fueron significativos.

– El poder predictivo de EVAPROMES supera al de ESCOLA para la escala global y todas sus subescalas.

– Más de la mitad de la varianza es explicada por el modelo de regresión múltiple propuesto (R^2 = .548)

TABLA 2. *Regresión lineal múltiple de ESTRATEGIAS sobre EVAPROMES y ESCOLA como predictores (coeficientes estandarizados - β).*

Predictores	*Variables criterio*				
	ESTRATEGIAS (global)	*Conciencia*	*Autocontrol*	*Estrategias cognitivas*	*Planificación*
EVAPROMES	.685**	.603**	.621**	.591**	.476**
ESCOLA	.119*	.129*	-.010	.109	.170**
$R^2_{corregido}$	.548	.440	.374	.410	.317

Nota - Coeficiente estadísticamente significativo: * $p < .05$, ** $p < ,01$.

En conjunto, estos resultados indican una mayor relación lineal de EVAPROMES con ESTRATEGIAS y la existencia de una relación significativa entre las tres variables (metacomprensión lectora, metacomprensión escritora y estrategias metacognitivas).

5. DISCUSIÓN

El presente estudio supone una contribución al conocimiento de las relaciones entre metacognición y la metacomprensión para la lectura y escritura en estudiantes universitarios que hasta la fecha ha sido poco estudiada, probablemente debido a la falta de instrumentos adecuados.

Los resultados obtenidos sobre la dimensionalidad de los instrumentos aplicados y el uso de sus puntuaciones avalan por una parte la unidimensionalidad de las medidas en metacomprensión en lectura y escritura, lo que lleva a pensar que estas adaptaciones son de utilidad para interpretar las puntuaciones que provienen de este tipo de población. La escala ESTRATEGIAS mostró diferencias significativas entre sus subescalas, pero las altas correlaciones de cada una con la puntuación agregada y la estabilidad de los resultados justifican usar esta escala de forma general para interpretar el resto de los resultados.

En relación con el objetivo 1, se muestra que hay una relación mayor entre estrategias metacognitivas y metacomprensión escrita (ESTRATEGIAS y EVAPROMES); es decir, la relación es relativa al tipo de metacomprensión que tenga lugar. Era probable que tareas que necesitan mayor cantidad de puesta en marcha de recursos cognitivos, como es la escritura, mostraran patrones de correlación más intensos (Fidalgo y García, 2009; Kellogg, 2008) que la lectura. Por otro lado, mientras que se siguen encontrando problemas en la metacomprensión lectora en el contexto universitario (Gaona et al., 2021), se sigue pudiendo plantear que los procesos involucrados en la lectura están más consolidados en estudiantes de educación superior, ya sea por a) diferencias en el entrenamiento de estas habilidades o b) la naturaleza más demandante de la escritura.

A pesar de estas diferencias, se observa una relación entre ambos tipos de metacomprensión (objetivo 2). La correlación significativa (r = .338) entre ESCOLA y EVAPROMES se puede interpretar de varias formas; en primer lugar, se puede plantear que los procesos involucrados no son los mismos. A pesar de que ambas pruebas están diseñadas para medir los procesos de planificación, supervisión y evaluación, su funcionamiento y relevancia pueden cambiar entre distintos tipos de metacomprensión (por ejemplo, la supervisión y la evaluación podrían estar totalmente asimiladas en los procesos de lectura mientras que en los de escritura estos mismos son los que tienen un mayor peso en el éxito de la tarea). Esta diferencia entre procesos clave (funcionamiento diferencial entre tipos de metacomprensión) pueden también achacarse a diferencias de entrenamiento en la práctica educativa. Es sabido el hincapié que realiza el profesorado en la escuela enseñando estrategias, sobre todo, de comprensión de la lectura.

Desde un enfoque más metodológico, se podría argumentar que estos resultados son explicados por diferencias en el formato de las pruebas, ya que ESCOLA es una prueba de ejecución y EVAPROMES y ESTRATEGIAS son de autoinforme. Estos dos últimos deben correlacionar más entre sí y correlacionar más moderadamente con el primero. Sin embargo, en un estudio anterior (Jiménez, 2015) en estudiantes con una edad entre 10 y 15 años se encontró una correlación parecida,

ligeramente superior, entre versiones de ejecución de ESCOLA y EVAPROMES (r = .42). Investigaciones futuras podrán arrojar luz sobre el posible uso de escalas de autoinforme y comparativa a otras de ejecución en población universitaria, con la hipótesis de partida de que los universitarios no sufren tanto de sesgos de aquiescencia y deseabilidad social en este tipo de pruebas.

6. CONCLUSIONES

Esta investigación ha abordado la medición de la metacognición a través del uso de escalas adaptadas para población universitaria. A través de la evaluación de la metacomprensión lectora (ESCOLA) y escritora (EVAPROMES) se revela que existe una relación moderada entre ambas, que indica que son constructos que implican los mismos procesos, pero de forma específica. Ya que EVAPROMES es una escala de autoinforme y ESCOLA es de ejecución, la relación moderada va en línea con las diferencias que suelen surgir entre la percepción que tienen las personas poniendo en funcionamiento ciertos procesos (en este caso, de lectura) y la percepción de sí mismos (en este caso, de escritura).

Por otro lado, se ha medido la relación de estos tipos de metacomprensión y las estrategias metacognitivas (ESTRATEGIAS). Los resultados reflejan que, existiendo ambas relaciones, son más fuertes entre EVAPROMES y ESTRATEGIAS. Esto, unido a la especificidad que muestran ambos tipos de metacomprensión, sugiere que existen diferencias en los procesos que sostienen a la capacidad de metacomprensión (planificación, supervisión y evaluación), pero que esta especificidad se debe a diferencias en el nivel de procesos que comparten ambos tipos de metacomprensión y no a la existencia de distintos procesos.

En el modelo de regresión lineal múltiple ESCOLA tiene menor poder predictivo, pero esto no debería llevar a su desuso. Cabe la posibilidad que ESCOLA capte mejor las especificidades que solo se encuentran en procesos lectores o que sea más capaz de predecir otras variables relacionadas con la metacognición que impliquen de forma fundamental el proceso de planificación, más relevante en metacomprensión lectora. Estudiar el nivel de entrenamiento en metacomprensión escritora a lo

largo de la vida educativa, en comparación con el que recibe la metacomprensión lectora, y el uso de escalas de autoinforme en la investigación sobre metacognición en población universitaria son preguntas que quedan abiertas para estudios posteriores.

7. AGRADECIMIENTOS

Este trabajo es parte del proyecto PID2019-105177GB-C22 financiado por la Agencia Estatal de Investigación del Ministerio de Ciencia e Innovación MCIN/AEI/10.13039/501100011033/.

8. REFERENCIAS

Alegría Vidal, R. M. y Rivera Muñoz, J. L. (2021). Metacognición y competencias en la carrera de arquitectura de una universidad privada de Lima-Perú. Chakiñan, Revista De Ciencias Sociales y Humanidades, 13, 55–71. https://doi.org/10.37135/chk.002.13.03

Barría, V., Martínez, R. y Robledo, H. (2022). Estilos de aprendizaje y metacognición en la Práctica Profesional. Praxis & Saber, 13(35), e14460. https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n35.2022.14460

Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms. En F. Weinert y R. Kluwe (Eds.), Metacognition, motivation and understanding. LEA.

Chang, C., Colón-Berlingeri, M., Mavis, B., Laird-Fick, H. S., Parker, C. y Solomon, D. (2021). Medical Student Progress Examination Performance and Its Relationship With Metacognition, Critical Thinking, and Self-Regulated Learning Strategies. Academic medicine: journal of the Association of American Medical Colleges, 96(2), 278–284. https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000003766

Cerchiaro, E., Paba, C. y Sánchez, L. (2011). Metacognición y comprensión lectora: una relación posible e intencional. Revista internacional de Ciencias de la Salud, 8(1), 99-111. Recuperado de http://bit.ly/3sIISWK

Demirdogen, E. S., Orak, I., Cansever, O. M., Warikoo, N. y Yavuz, M. (2022). The associations between metacognition problems, mindfulness, and internalizing symptoms in university students quarantined due to Covid-19 in Turkey. Perspectives in psychiatric care, 58(2), 560–567. https://doi.org/10.1111/ppc.13027

Dennis, J.L. y Somerville, M.P. (2023). Supporting thinking about thinking: examining the metacognition theory-practice gap in higher education. High Education, 86, 99–117. https://doi.org/10.1007/s10734-022-00904-x

Efklides, A. (2008). Metacognition: Defining its facets and levels of functioning in relation to self-regulation and co-regulation. European Psychologist, 13(4), 277–287. https://doi.org/10.1027/1016-9040.13.4.277

Fernández-Lara, S. (2020). ¿Son los videojuegos herramientas adecuadas para aprender a aprender? Revista Colombiana de Educación, 85, 101-122. https://doi.org/10.17227/rce.num85-12500

Fidalgo, R. y García, J.N. (2009). La evaluación de la metacognición en la composición escrita. Estudios de Psicología, 30(1), 51-72. https://doi.org/10.1174/021093909787536290

Flavell, J. (1971). First didcussants comments. What is memory development the development of? Human development, 14, 272-278. http://dx.doi.org/10.1159/000271221

Flavell, J.H. (1979). Metacognitive and cognitive monitoring: a new area of cognitive development inquiry. American Psychologist, 34(10), 906-911. https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906

Flavell, J.H. y Wellman, H.M. (1977). Metamemory. In R.V. Kail Jr. y J.W. Hagen (Eds.), Perspectives on the development of memory and cognition. Hillsdale.

Flower, L. y Hayes, J.R. (1980). The dynamics of composing: making plans and jiggling constraints. En L. Greg y J. Stenberg (Eds.) Cognitive processes in writing. Hillsdale

Ganapati, N.E. y Mostafavi, A. (2021). Cultivating Metacognition in Each of Us: Thinking About "Thinking" in Interdisciplinary Disaster Research. Risk Analysis, 41, 1136-1144. https://doi.org/10.1111/risa.13226

Gaona Valdera, G., Oyanguren Goya, J. Y. y García Manrique, V. E. (2021). Nivel de uso estrategias de metacomprensión lectora de estudiantes universitarios. Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 5(18), 515-522. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i18.192

Gutiérrez de Blume, A. P., Schraw, G., Kuch, F. y Richmond, A. S. (2021). General accuracy and general error factors in metacognitive monitoring and the role of time on task in predicting metacognitive judgments. CES Psicología, 14(2), 179-208. https://doi.org/10.21615/cesp.5494

Gutiérrez de Blume, A., Montoya-Londoño, D. y Osorio-Cárdenas, A. (2022). Habilidades metacognitivas y su relación con variables de género y tipo de desempeño profesional de una muestra de docentes colombianos. Revista Colombiana de Educación, 1(84), 1-23. https://doi.org/10.17227/rce.num84-11298.

Hayes, J.R. (2000). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En R. Indrisano & J.R. Squire (Eds.), Perspectives on writing: Research, theory and practice (pp. 6-44). International Reading Association

Haynie, J. M., Shepherd, D., Mosakowski, E. y Earley, P. C. (2010). A situated metacognitive model of the entrepreneurial mindset. Journal of Business Venturing, 25(2), 217-229. https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2008.10.001

Jacobs, J.E. y Paris, S.G. (1987). Children´s metacognition about reading: issues in definition, measurement and instruction. Educational Psychologist, 22, 255-278. https://doi.org/10.1080/00461520.1987.9653052

Jiménez Rodríguez, V., Alvarado Izquierdo, J.M. y Méndez Salazar, L.R. (2021). Un modelo estructural para la detección temprana del abandono en la universidad: metacomprensión, TIC y motivación hacia la titulación de Trabajo Social. Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social, 28(2), 167-187. https://doi.org/10.14198/ALTERN2021.28.2.02

Jiménez-Rodríguez, V., Puente-Ferreras, A., Alvarado-Izquierdo, J. M. y Arrebillaga-Durante, L. A. (2009). Medición de estrategias metacognitivas mediante la Escala de Conciencia Lectora: ESCOLA. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 7(18), 779-804. https://doi.org/10.25115/ejrep.v7i18.1326

Jiménez Rodríguez, V., Ulate Espinoza, M. A., Alvarado Izquierdo, J. M. y Puente Ferreras, A. (2015). EVAPROMES, una escala para evaluar los procesos metacognitivos en escritura. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 13(3), 631-656. http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.37.15009

Kanar, A.M. y Bouckenooghe, D. (2021). Prompting Metacognition During a Job Search: Evidence from a Randomized Controlled Trial with University Job Seekers. Applied Psychology, 70, 955-985. https://doi.org/10.1111/apps.12255

Kellogg, R. (2008). Training writing skills: a cognitive developmental perspective. Journal of Writing Research, 1(1), 1-26. https://doi.org/10.17239/jowr-2008.01.01.1

Martínez Fernández, R. (2007). Concepción de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de psicología. Anales de Psicología, 23(1), 7-16. Recuperado a partir de https://bit.ly/3ZcZSk6

Mayor, J., Suengas, A. y González, J. (1995). Estrategias metacognitivas. Síntesis

Mengelkamp, C. y Bannert, M. (2009). Judgements about knowledge: Searching for factors that influence their validity. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 7(1), 163–190.

Muijs, D. y Bokhove, C. (2020). Metacognition and Self- Regulation: Evidence Review. London: Education Endowment Foundation.

Núñez, J. C., González-Pineda, J. A., González-Pumariega, S., Roces, C., García, M., y Álvarez, L. (1997) Cuestionario de Evaluación de Procesos Metacognitivos. Departamento de Psicología: Universidad de Oviedo.

O'Neil, H. F. y Abedi, J. (1996). Reliability and Validity of a State Metacognitive Inventory: Potential for Alternative Assessment. The Journal of Educational Research, 89(4), 234–245.

R Core Team (2021). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna. https://www.R-project.org

Roebers, C. (2017). Executive function and metacognition: Towards a unifying framework of cognitive self-regulation. Developmental Review, 45, 1-21. https://doi.org/10.1016/j.dr.2017.04.001

Schraw, G. y Dennison, R. (1994). Assessing metacognitive awareness. Contemporany Educational Psychology, 19, 460-475. https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033

Solé, I. (2004). Leer, escribir y aprender. En M. Anguita (Eds.) La composición escrita de 3 a 16 años (pp.11-17). Grao

Tarricone, P. (2011). The taxonomy of metacognition. Psychology Press.

Urban, K., Pesout, O., Kombrza, J. y Urban, M. (2021). Metacognitively aware university students exhibit higher creativity and motivation to learn. Thinking Skills and Creativity, 42, 100963. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100963

Xuan Nguyen, K., Viet Tran, T., Duc Nghiem, T., Ngoc Tran, T., Ba Ta, T., Van Nguyen, B., Dinh Le, T., Tien Nguyen, S., Nguyen, K. T., Trung Dinh, H., Pho, D. C., Nguyen Duy, T. y Toan, P. Q. (2023). Relationship Between Metacognitive Awareness of Undergraduate Students and Students' Academic Performance at Vietnam Military Medical University. Advances in medical education and practice, 14, 791–801. https://doi.org/10.2147/AMEP.S412912

ROMA Y EL *CIVIL LAW*: UNA NOTA HISTÓRICA PARA LA ENSEÑANZA DEL SISTEMA DE FUENTES

FRANCISCO JOSÉ TEJADA HERNÁNDEZ
Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla

1. PREFACIO: "EL CÓDIGO WELLINGTON"

En una conferencia en el *University College* de Londres, dictada en 1926, Maurice Amos, abogado, juez y profesor inglés, afirmó sin ambages que la Codificación era una de las "grandes actividades y de los grandes vehículos de civilización"[46]. Así las cosas, el jurista anglosajón, haciendo uso de un sugerente discurso, se propuso explicar a sus compatriotas el alcance de la Codificación francesa a través de una metáfora, de una acertada comparación relacionada con la transcendente e inevitable historicidad que envuelve toda normatividad.

Amos, en definitiva, apeló a la contingente historicidad de la codificación ubicándola con precisión *en los hipotéticos poderes personales de Sir Arthur Wellesley en la creación de una novedosa ordenación del Derecho inglés*, si éste hubiera detentado, en la Inglaterra parlamentaria decimonónica, las prerrogativas que retuvo para sí Bonaparte en el Primer imperio francés.

"Imaginemos, dijo (Amos), que el Duque de Wellington, el comandante en jefe del Ejército británico durante las Guerras Napoleónicas, hubiese tomado el poder en Inglaterra a comienzos del siglo XIX. Imaginemos que, después de hacerlo, pidiese a famosos juristas que preparasen un código civil basado en los *Comentaries* de Blackstone. Supongamos que este código no tuviese absolutamente ninguna referencia a la religión o el feudalismo. Que este *código Wellington* se aplicase entonces no sólo

[46] Amos, M; 1928: 222

en Inglaterra sino también en Escocia y que, tras su promulgación, todas las costumbres y estatutos anteriores dejaran de existir"[47].

Interesa, por lo expuesto, concluir con las palabras de Herzog cuando en su *Breve Historia del Derecho europeo*, publicada en 2019, describe la conferencia del jurista inglés: "Este escenario (histórico) declaró Amos, debería dar a los ingleses una idea precisa de lo que Napoleón había logrado al crear un código que unificó, laicizó, democratizó y simplificó el Derecho civil francés. También debería explicarles por qué el modelo francés fue imitado de forma tan amplia en todo el mundo, mientras que el sistema inglés sólo lo siguieron los países que están o estaban directamente sometidos a este"[48].

2. *CIVIL LAW*: LAS GRANDES PREMISAS

En un trabajo como el presente, que aspira a fijar algunas premisas históricas para el estudio y la enseñanza del *Civil law*, de la metáfora de Amos se infiere sin demasiada dificultad ese punto de arranque, inevitable, en el estudio de los sistemas jurídicos de Occidente. Hablamos de esa dualidad de sistemas jurídicos europeos que obedece a una diversa permeabilidad histórica, o si se quiere, al diferente grado de recepción de los textos jurídicos del Derecho romano en las Islas y en la Europa continental. Una tipología académica acuñada por el Mundo jurídico anglosajón que sugiere esa distinción del Derecho Occidental que, en no pocos autores, se torna grave y quizá excesiva.

En este orden de cosas, la categórica distinción entre el Sistema jurisprudencial anglo-norteamericano (*Common law*) y el Sistema con origen en el *Code civil* de Bonaparte (*Civil law*) sugiere el desplazamiento histórico, hasta la caída en cierto olvido, de unas cuatro centurias de presencia romana en Inglaterra. Así es, la convención del Derecho comparado ubica en 1066, año de la irrupción normanda en la Historia inglesa, el origen de un Derecho inglés sustentado en los pilares

[47] Herzog, T; 2019: 299 s.

[48] Id., ibid: 300

centralizadores de los sucesores del Rey normando Guillermo "El conquistador".

En definitiva, el *Civil law*, sistema jurídico de raigambre romano-canónica, cuya traducción del inglés jurídico no es otra que "Ley romana", se erige en el Sistema jurídico de la Europa continental e Hispanoamérica. La voz *Civil law* significa, para los anglosajones, la tradición jurídica romana del Continente, aunque los comparatistas, en puridad, parten de la histórica quiebra del Derecho jurisprudencial europeo, con origen en la Tradición jurídica romana, a favor de la Ley formal parlamentaria desde la promulgación del *Code civil des français*, en el año 1804.

Por tanto, en la mente de los codificadores bonapartistas, el Código encarnaba la Ley que debía cercenar toda actividad jurisprudencial como fuente jurídica de creación del Derecho. Por esta razón, el Art. 5 del Código de Napoleón prohibía expresamente a los jueces que pudiesen emitir disposiciones, en las que el Código pudiera quedar relegado por la labor jurisprudencial: *est défendu aux juges de prononcer, par voie de disposition générale et réglémentaire, sur les causes qui leur sont soumises*[49].

El precepto transcrito ilustra el hito revolucionario que supone la supremacía de la Ley en un Sistema jurídico, *Civil law*, también llamado *Derecho romano-francés* o *Derecho romano-germámico*[50]. Por supuesto, tal nomenclatura no es baladí. Por *Civil law* no sólo hay que entender el sistema jurídico de Europa continental e Iberoamérica, donde prima la Ley formal, también expresa el influjo o recepción del Derecho romano-justinianeo en los códigos civiles nacionales del Continente. Sin embargo, en determinados manuales suele sentarse la premisa de la posición preeminente que la Ley formal ocupa en el Sistema de fuentes

[49] Code civil des français : conforme à l'édition originale de l'Imprimerie de la République, a laquelle on a ajouté les lois transitoires, et une table analytique et raisonnée des matières (Art. 5)

[50] "La familia del derecho romano-germánico tiene su origen en Europa. Se fue formando a través de la obra de las universidades europeas las cuales desarrollaron desde el siglo XII y a partir de las compilaciones del emperador Justiniano, una ciencia jurídica común a todos y adecuada a las condiciones del mundo moderno. El epíteto romano-germánico se eligió para darle el mérito a los esfuerzos comunes tanto de las universidades de los países latinos como de las de los países germánicos" David, R, 2010:15

jurídicas, para diferenciarlo radicalmente del *Common law*, desplazando la atención del estudiante de las innegables raíces romanas de los códigos civiles del Continente (*Civil law countries*).

Mejor quedará dicho en las palabras de Margadant: "en la mayoría de los casos, por la promulgación de una codificación que, aunque contenga a menudo muchos elementos, de derecho romano, ya es derecho legislado nacional, interpretado a la luz de nuevos principios y constantemente a la merced de la inspiración innovadora por parte de los legisladores"[51].

Con todo, el empuje del Código francés, de 1804, que marca la supremacía legal del Sistema de fuentes del derecho del *Civil law*, probablemente se deba al reformismo de los juristas del XVIII, partidarios de un Derecho regio y centralizador, y a la experiencia compilatoria fallida del Antiguo Régimen[52].

3. EL DERECHO ROMANO: UNA TRADICIÓN VEHICULAR

Derecho romano es una expresión empleada para designar también a esa tradición histórico-jurídica superviviente a la caída de la *Pars Occidentis* del Tardo-imperio. Una visión jurídica que, desde los glosadores boloñeses a nuestros días, suele responder mejor al uso de otra gran expresión; *Tradición romanística*[53], *romanista* o simplemente *romanismo,*

---

[51] Margadant, G.F.,1986: 26

[52] "El modelo de ordenación jurídico-social que nace de la Revolución francesa, tras la política de reestructuración napoleónica del Estado, condujo a llevar a término la política inacabada del absolutismo monárquico en cuanto a la organización centralizada de la administración del territorio y al establecimiento de un cuerpo normativo concebido como único aplicable en la nación." Vide Fernández Barreiro, A; 1992: 104. "Una posible premisa evolutiva de la tradicional *lex regia*, la potestad política y jurisdiccional de los monarcas absolutos del s. XVIII, ejercida sobre personas y bienes, cristalizó en Austria, Prusia, Rusia, España y Portugal en una variante que, conocida con la expresión "despotismo ilustrado", representa fielmente sus intenciones políticas en la celebérrima expresión: *pour le peuple rien par le peuple* […] las potestades jurídicas del Rey ilustrado se traducen en un acabado argumento centralista de sus potestades y en una aspiración uniformadora del Derecho aplicable a sus dominios territoriales". Tejada, F; 2017: 491

[53] La doctrina extiende el significado de la expresión "Derecho romano" a un conjunto de realidades históricas: derecho histórico, tradición romanística, derecho común europeo, Pandectística y ciencia del Derecho romano histórico. Vide Orestano, R.;1951: 144 ss

alumbrando esa continuidad histórica de las *regulae iuris* romanas en la privatística del *Civil Law*. Una influencia que traspasa fronteras geográficas y temporales a pesar de la ideología jurídica rupturista que, inicialmente, habrían tenido los codificadores decimonónicos y del recelo hacia una Jurisprudencia afanada en la búsqueda de soluciones judiciales concordantes con un *ius commune* que, en el XVIII, ya no gozaba del empuje de siglos anteriores[54].

Merryman, comparatista anglosajón, ubica la decadencia jurisprudencial en el factor histórico revolucionario anterior y posterior a la Francia napoleónica (Revolución francesa, *Risorgimento* italiano o la Emancipación de Iberoamérica). Nos referimos al ascenso de la Ley natural laica de la Ilustración a la cúspide de la jerarquía normativa, la gran consecuencia jurídica del hito revolucionario[55], de 1789.

Por consiguiente, cabe plantearse hasta qué punto los Ejércitos bonapartistas, que pasearon por los campos de batalla la bandera tricolor de la Libertad y el ideal revolucionario liberal, cuya principal consecuencia fue la codificación del Derecho bajo supremacía de la Ley, supusieron

---

[54] "La cultura romanista había sufrido ciertamente durante la Edad Moderna una profunda transformación; críticamente depurada por el humanismo, que sí mostró la corrupción de los textos romanos del ius commune, y doctrinalmente informada por el racionalismo, cuyos principios venían desplazando en los estudios romanistas más cultos a los propios de dicho ius commune, en la Ilustración, el romanismo –la representación y defensa de un derecho romano modélico– se situaba ya difícilmente en la órbita tradicional de las instituciones aún vigentes, de las instituciones configuradas en la doctrina del referido derecho común […]. Por otra parte, va formándose un romanismo de muy diverso signo, difícilmente conciliable –aunque intentos en este sentido no falten […] con el sistema de derecho común." Clavero, B; 1979:221. Respecto a la corriente intelectual antirromanista de los ss. XVIII y XIX Rodríguez-Ennes, L;2008: 663 ss.

[55] "Una de las principales fuerzas rectoras de la revolución fue lo que desde entonces se ha llamado la Ley natural laica. Se basaba en ciertas ideas acerca de la naturaleza del hombre que encuentran expresión en la Declaración de Independencia norteamericana y en la Declaración francesa de los Derechos del Hombre y del ciudadano. Todos los hombres, se razona en esta tesis, fueron creados iguales. Tienen ciertos derechos naturales a la propiedad, a la libertad, a la vida. La función auténtica del gobierno es reconocer y proteger estos derechos y asegurar la igualdad entre los hombres. El gobierno debe ser ejercido por representantes elegidos. Y así en adelante." Merryman, J.H; 1971:36. Vide también, Buckland, W.W. et al: 2001

el final de la Tradición jurídica romana, ya que es hecho bien estudiado que el *Code Napoleón*, de 1804, destila romanismo[56].

Así las cosas, en la idea de la extensión temporal de la vigencia de las categorías jurídicas romanas, la doctrina sitúa la Tradición jurídica romana entre el Redescubrimiento del Digesto y la Codificación francesa y alemana. Es más, la consecuencia de que el Derecho romano se erigiera en objeto de veneración por parte de las élites intelectuales y los juristas forenses del Medioevo y la Modernidad dota de fundamentos culturales y jurídicos a las diferencias que, en cuanto a la forma de concebir el Derecho, existen hoy en los dos sistemas jurídicos de Occidente. Es decir, una tradición romanista que no sólo se extiende en el tiempo también en el espacio geográfico.

Por esta razón, los parámetros cronológicos de la Historia jurídica deben entenderse diferentes a los de la Ciencia histórica general, desde que los romanos acogieron la idea legal de los helenos y compilaron algunos de sus *mores maiorum* en las XII Tablas. Éstas fueron en las primeras etapas del *ius scriptum* interpretadas por los pontífices y, con el devenir del tiempo, por los laicos y pragmáticos juristas romanos, cuyos nombres propios pueden leerse todavía en la literatura jurídica de los tratadistas del s. XVIII.

En otras palabras, el Derecho romano pervive en su Tradición jurídica, y ésta supera los tiempos medievales y modernos y se extiende, en una visión cíclica de la Historia, como si de una gran paradoja se tratara, a los pilares de las instituciones del *Code civil* -del año 1804- modelo para los codificadores europeos e hispanoamericanos.

Llegados a este punto, tras el colapso del año 476, estudiado tradicionalmente desde la convicción histórica de una perspectiva más cataclísmica que, verdaderamente, histórica, por el súbito derrumbe de la *Pars Occidentis* del Imperio romano, la vieja Europa -durante los ss. XI a XVIII- compartió los mismos referentes científicos del Derecho. De tal

---

[56] "La codificación constituyó un instrumento admirable para la expansión en Europa y fuera de Europa del sistema de derecho romano germánico. En el análisis se volverá a insistir en este aspecto al proceder al examen del sistema fuera de su entorno europeo; pero es importante desde ahora hacer mención de esta observación". David, R: 44

suerte, que los estudiosos de la tradición jurídica sustentada en el Derecho justinianeo, civilistas, y la del Derecho canónico, decretalistas, conformaron los saberes, *utrumque ius*, que en la Ciencia histórico-jurídica conocemos como *ius commune*[57].

En definitiva, la tradición jurídica del Derecho romano como elemento configurador del ius commune traspasa las coordenadas geográficas y temporales de las leyes romano-bárbaras, en Occidente, y del Corpus iuris civilis, de Justiniano, en Oriente. Ésta es la razón por la que los autores han venido distinguiendo el Derecho romano clásico y postclásico de la puridad textual de sus leges e iura, incluida la etapa justinianea, de un romanismo jurídico posterior mutado en auténtica ideología del Poder político de los soberanos medievales y modernos, y que fue adaptándose a las realidades de una Europa superadora de la preocupación apocalíptica del año 1000[58].

Ni que decir tiene, que la utilización del Derecho romano por parte de los glosadores, postglosadores y comentaristas del ius commune se asentó sobre necesidades sociales, políticas o económicas extrañas a las de la Roma antigua. Por tanto, los juristas medievales y modernos se afanaron, en muchos casos, en la búsqueda de la solución de prestigio de los textos romanos y en la doctrina a la que dio lugar la interpretación de éstos, para dar solución a los problemas de su tiempo.

Por otra parte, lo que viene a marcarnos la pervivencia posterior del Derecho romano es esencialmente el método (*mos itallicus* o *mos gallicus*) consistente en adaptar o buscar el fundamento intelectual de las cuestiones *ius*publicistas o del Derecho privado medieval o moderno en las coordenadas del modélico Derecho romano. Sin duda, Algo novedoso en el panorama jurídico alto medieval y moderno, pero, sin duda, extraño a la propia Ciencia histórica y convencional del Derecho romano[59].

Recapitulando, también desde la metodología del Derecho comparado, una de las grandes líneas de investigación del Derecho romano, y a la

---

[57] Sobre la recepción del *ius commune* en los Reinos peninsulares vide, por ejemplo, Martinez González, A.J; 2019

[58] Torrent, A; 2013:27

[59] Cuena, F; 1998:127; Guzmán Brito, A; 1978: 11 ss.

que de forma natural conduce el interés científico por los fundamentos históricos de las instituciones hoy vigentes, es la influencia de la Recepción del Derecho romano-bizantino y la de su extensión temporal derribando fronteras nacionales.

Un campo científico, el de la recepción medieval y moderna del Derecho romano, cuya atención resulta justificada por sí sola ante la sana y científica curiosidad de quien se dedica al estudio de la Antigüedad clásica y al recorrido histórico de las categorías jurídicas de la Antigua Roma[60].

Piénsese, por ejemplo, en el pragmatismo de las *regulae iuris* romanas y en su validez en cualquier sistema jurídico-político en el tiempo, lo que fueron reglas jurídicas útiles durante los siglos de una viva tradición jurídica romanista europea también lo fueron para los propios codificadores del s. XIX. Buen ejemplo de lo anterior, son las categorías jurídicas romanas que se recogen el moderno derecho de obligaciones o la tipología de los *iura in re aliena*, que arriban a los códigos decimonónicos procedentes del Código de Napoleón[61].

Por tanto, es un hecho que muchas de las instituciones jurídicas de la Codificación del XIX son de clara raigambre romana y tan altamente técnicas que, por asépticas, llegaron a adaptarse a tiempos muy posteriores, al Siglo de las Revoluciones burguesas; como por ejemplo, el Derecho de propiedad, la categoría revolucionaria de importancia capital que los juristas medievales y modernos interpretaron con las notas distintivas de verticalidad que hoy presenta en el Derecho civil vigente, por influjo de la codificación francesa, salvo en lo que respecta a sus limitaciones por abuso del Derecho y a su función social en los modernos Estados constitucionales.

La explicación de la recepción de la Propiedad romana en los códigos civiles europeos es muy simple, si atendemos al hecho de que el Código

---

[60] "El tronco común de la gran mayoría de las disciplinas que hoy integran las humanidades y las Ciencias sociales se remonta a la edad antigua, muy especialmente al pensamiento y cultura grecolatinos. Grecia y Roma, cada una en su parcela de dominio intelectual fueron sentando las bases y preparando el camino del desarrollo de las distintas ciencias." Castán, S; 2015:15

[61] Respecto a la consideración científica del Derecho romano tras la vigencia del *Code Napoleón*, Fernández Barreiro, A; 1970

civil bonapartista, que influye en otros códigos del momento, es producto de la radicalidad de las ideas liberales -tras la abolición de los señoríos- bajo una premisa ideológica opuesta a las regalías del Antiguo Régimen.

Así, el derecho de propiedad, individualista y absoluto, fue consagrado en el ideario revolucionario francés: el resultado de un proceso histórico bien conocido a partir de la Recepción boloñesa y su depuración *ius*racionalista. Esta propiedad revolucionaria reclamó su carácter absoluto oponiéndose a diversos intentos de regulación legislativa. Por ello, no debe extrañar que el art. 544 del Código de Napoleón defina la propiedad en términos semejantes a como la concibieron los glosadores medievales y comentaristas del Derecho romano: Dominium est ius utendi fruendi et abutendi re sua quatenus iuris ratio patitur[62].

Por esta razón, y por otras, cuya atención excedería de los fines modestos del presente trabajo, como la formación en Derecho romano de los juristas del XVIII, que participaron en la redacción del Código, de 1804, la Codificación francesa del XIX y su impronta romanista influyeron en el Proyecto de Código español de García de Goyena, de 1851, en el italiano, de 1865, y en buena parte de los códigos hispanoamericanas, rebasando las fronteras jurídicas de Occidente, para arribar a la sistemática privatista de China y Japón[63].

4. DEL ESTADO-NACIÓN A LA LEY CODIFICADA

El Código francés, de 1804, parte de la gran premisa rupturista de la derogación del derecho romano, de las ordenanzas reales, de las

---

[62] Una definición romanizante de propiedad que evoca el *ius utendi fruendi* genuino de los textos romanos: D. 1, 8, 1, 1 *Gai.* 2 *inst.*; D. 18, 6, 8, 2 *Paul.* 33 *ad ed.*; D. 20, 4, 11, 3 *Gai. l. s. de form. hypoth.;* I. 2, 9, 4; C. 3, 33, 3, 1; Ant. Vat. fr. 42 *Aurelio Loreo cui et Enucentrio*; Vat. fr. 73. En el Derecho romano no se produjo una definición de propiedad como la contenida en el Código de Napoleón o en los Códigos vigentes de inspiración francesa, ni siquiera existe una definición como la de Bártolo: dominium est ius utendi et abutendi re sua quatenus iuris ratio patitur" Los juristas romanos, poco partidarios de establecer definiciones jurídicas de carácter general, afrontaron la cuestión del dominium sin reparar en la moderna categoría del derecho subjetivo. Vide, en este sentido, Murga, JL;1983:15ss.

[63] Schipani, S; 2009:527; Domingo, R;2003:263 ss.

costumbres y de cualquier normatividad que se opusiera a la Ley: al mismo Código. Se trata del gran referente normativo europeo de base revolucionaria y concordante con las decisiones de una Asamblea nacional soberana. Un código civil que aspira, consumada la Revolución, a la consecución de una nueva "ingeniería social" del Estado donde todos son ciudadanos de pleno derecho, en la supresión de privilegios estamentales y en la aplicación igualitaria de la Ley[64].

Ahora bien, el verdadero carácter innovador del Código de Napoleón estriba en la consecución de la uniformidad jurídica –no conseguida por las compilaciones del Antiguo régimen– bajo la consagración del dogma de la igualdad jurídica que, sin embargo, alza ahora a la burguesía a las más altas cotas de lo que será, en adelante, un nuevo modelo de Estado: el Estado liberal de Derecho y su conocido *laissez faire, laissez passer*. Todo, sin que se nos escape que la Francia liberal del Código bonapartista impulsa su sentido nacional bajo una nueva visión política del territorio, la del *Estado-Nación*. Una concepción jurídica de Estado que conlleva la aplicación de un único derecho civil para todos los franceses.

Ahora bien, como anota Herzog: "El código napoleónico no era todo lo que se suponía. Aunque contenía alguna de las innovaciones más importantes que introdujo la legislación revolucionaria, como la igualdad ante la Ley, la protección de la propiedad privada, la secularización del matrimonio, la legalización del divorcio y la libertad de religión, también adhería estrechamente estructuras del Antiguo Régimen en muchos otros ámbitos. Con una mezcla de Derecho romano, consuetudinario y

---

[64] El dogma de la igualdad jurídica probablemente tengamos que enclavarlo en la ἰσονομία helena y en la *aequaebilitas* romana. Sin embargo, la tradición humanista de la Recepción del *ius commune* ya la asocia a otro de los grandes dogmas de la Europa liberal del XIX, a la libertad. Estos valores superiores en un ordenamiento jurídico, como el español (Art. 1.2 CE.) son representados en el XVI a través del derecho a la resistencia al Poder del Soberano, cuya legitimación proviene de un *ius commune* de sentido contrario: D. 1,4,1 (*Ulp.* 1 *inst.*): *Quod principi placuit, legis habet vigorem: utpote cum lege regia, quae de imperio eius lata est, populus ei et in eum omne suum imperium et potestatem conferat.* La glosa medieval interpretó en el Digesto una normatividad personal del Príncipe ajena a toda transferencia del poder, a pesar de la existencia temprana de cortes medievales en muchos territorios europeos, piénsese en la Curia regia del Reino de León, de Alfonso IX (1188) o en la Inglaterra de la Carta magna de Juan *Sin tierra* (1255)

revolucionario, en vez de partir de cero, que era la intención expresa, en la práctica era una amalgama de lo viejo y lo nuevo"[65].

Le Code civil des français, más conocido como el *Code Napoleón* abarcaba el Derecho civil a lo largo de 2.281 artículos bajo una sistemática evocadora de las *Institutiones* de Gayo (*personae*, *res*, *actiones*). Por otro lado, aúna las grandes categorías de la tradición romanista con el derecho consuetudinario de la tradición francesa. El *Code Napoleón*, se tradujo al italiano en el año 1806, y se convirtió en el referente de no pocas codificaciones dentro y fuera de Europa, inspirando tambien el furor codificador nacional durante el Primer imperio francés para otras disciplinas jurídicas: *Code de procedure civile* (1806), *Code de commerce* (1807), *Code d'instruction criminelle Code penal* (1810). Y, a pesar de la opinión de Jean-Étienne Portalis (1746-1807), miembro de la comisión codificadora[66], se estableció el dogma de que el Código francés era omnicomprensivo de todo supuesto que requiriera la práctica y que, tras su promulgación, no habría lugar para alegar la existencia de lagunas y oscuridad en la norma por parte de los jueces. Por esta razón, no se consideraba legítimo que los juzgadores no entraran a conocer cualquier asunto planteado por los particulares, y tampoco podrían crear soluciones *ad hoc* a través de sus sentencias.

La Europa de las Guerras napoleónicas asistió a otra de las grandes codificaciones del Derecho civil, el *Allgemeines Bürgerliches Gesetzbuch* (Código Civil General austríaco). Un código que ya venía gestándose desde la centuria anterior, siendo promulgado en 1811 en la aspiración de la unificación jurídica de los localismos respetados por el multicultural Imperio centroeuropeo.

El Sacro Imperio romano-germánico, desde el Medioevo hasta la Modernidad, es claro ejemplo de cómo el *ius commune* influyó con diversa intensidad en el panorama jurídico del absolutismo, especialmente en cuanto a la vigencia territorial del Derecho regio, de los localismos

---

[65]"sería imposible producir un código que lo abarcase todo y no requiriese interpretación" Herzog, T: 288

[66] ID., Ibid: 288

jurídicos y del propio *ius commune* en unos territorios, como los centroeuropeos, dotados de autonomía jurídico-administrativa.

Por ello, el Código austríaco entra en vigor con el principal propósito de unificar los Derechos territoriales del Imperio (Landrechte) derogando todo derecho precedente, incluido el *ius commune.* Sin embargo, el Código bebe de la tradición jurídica romano-canónica y de los derechos territoriales, sin olvidar su impronta iusnaturalista cuando en él se aborda la equidad y el capital Principio de la igualdad jurídica, implicando, por tanto, como anota Ferrante, y a diferencia del Código de Napoleón: "un derecho de familia menos centrado en los poderes del marido frente a la esposa y los hijos"[67].

Por otra parte, una de las características más llamativas es el papel del Juez: "según una tendencia del área germánica que considera que el texto legislativo debe proponer principios generales de los que, posteriormente, el juez obtiene normas detalladas. Ahí se encuentra el espacio más amplio reservado al intérprete y, entonces, el motivo de las normas introductorias en tema de interpretación, con la explícita posibilidad de emplear los *principios del derecho natural*"[68].

La interpretación judicial según el Derecho natural muestra la influencia claramente francesa del Código austríaco. Una influencia codificadora que, antes de la promulgación -ya en 1900- del BGB alemán encontrará la ferviente oposición de la Escuela Histórica con Savigny a la cabeza.

La Escuela Histórica del Derecho surge como rama del historicismo, a principios del siglo XIX. El movimiento ensalza la ideología del romanticismo irracional, en lo cultural, y el nacionalismo, en lo político, contribuyendo a la interiorización del dogma del nuevo Estado-nación alemán, que censura los postulados de la Razón universal de la Ilustración, o si se quiere, los fundamentos teleológicos de la Ley natural de los codificadores franceses.

El historicismo es producto cultural y jurídico de los territorios y ciudades bajo el otrora Sacro Imperio romano-germánico, como también lo

---

[67] Ferrante, R; 2013:32

[68] ID., Ibid.

fue, en el área de influencia jurídica francófona, el racionalismo de la Ilustración, los hitos jurídicos del republicanismo francés y los de su Código civil[69]. Un movimiento cultural, el historicista, que, en lo que al Derecho respecta y encarnado en la Escuela Histórica alemana[70], se posiciona frente a los postulados iusracionalistas del Derecho natural, atribuyéndose los inicios de su andadura a Gustav Hugo, Eichhorm, Grimm y Beseler.

En cualquier caso, quienes estudian, o han estudiado alguna vez, la Ciencia jurídica alemana del XIX destacan las aportaciones del prusiano Friedrich Carl von Savigny (1779-1861), y su liderazgo en la Escuela histórica del Derecho. En la mentalidad jurídica del maestro prusiano, la Ciencia del Derecho es historia jurídica indeleble, transcendente y decisiva (*historia magistra vitae*). A mayor abundamiento, para Savigny, el estudioso del Derecho no puede sólo venerarla, comprenderla y estudiarla en profundidad, debe concebirla como el anhelado fin para la renovación del Derecho de tiempo.

La historia, para Savigny, debía ser acreedora del prestigio que atesoró para los humanistas de la Modernidad, comentaristas y postglosadores. Sólo así, puede explicarse, como anota Bernard, la "relación existente para la Escuela Histórica entre Derecho romano y Derecho positivo, en una clara expresión del vínculo incuestionable que existe entre dogmática e historia"[71]. Y, su rechazo a los dogmas de una Revolución, la francesa, cuyo producto jurídico es un Código que relega a la Tradición romanista europea y no respeta la labor de los juristas.

Los prolegómenos de la codificación alemana suelen ubicarse en el debate entre Anthon Friedrich Justus Thibaut (1772-1840), quién publicó

---

[69] "Desde el plano de la organización político-social, tanto el iusnaturalismo racionalista como la Ilustración reflejan en un proceso de desarrollo la continuidad del conflicto que a comienzos de la Edad Moderna enfrenta el absolutismo con las asambleas estamentales de representación social; desde la metodología iusnaturalista se construyen en efecto, tanto las doctrinas que favorecen y propician el sistema parlamentario y las tendencias democratizadoras de la vida política como las que defienden el absolutismo y la concepción autoritaria del Estado y de la ordenación jurídico-social." Fernández Barreiro, A: 94

[70] Sobre la recepción del historicismo en España, Vide Garrido, J; 2018

[71] Bernard, R; 2016:22

en 1814 *La necesidad de un derecho civil general para Alemania*, y el propio Savigny. Thibaut abogaba por la premura de la promulgación de un Código con vigencia en toda Alemania, una demanda que discurría pareja al sentimiento nacional anhelado por la intelectualidad partidaria de la unificación política de Alemania. En lo jurídico, el *usus modernus pandectarum*[72] se había tornado "complejo y caótico cuando, en cambio, resultaba necesario un simple código nacional elaborado con fuerza alemana, en el espíritu alemán"[73].

Aunque el fenómeno codificador no era nuevo para alguno de los estados alemanes, el código evocaba la traumática, para muchos, derrota ante los Ejércitos bonapartistas, y como afirma Ferrante: "el igualitarismo y el individualismo; todos valores contrarios a la tradición alemana"[74].La reacción de Savigny a lo argumentado por Thibaut no se hizo esperar y en el mismo año, 1814, publicó *La vocación de nuestro tiempo para la legislación y la jurisprudencia.*

La respuesta de Savigny ilustra su concepción misma del Derecho, y éste no debía ser "un mero constructo de la razón, sino producto de la tradición. Expresaba (el Derecho) la historia, el lenguaje, la cultura y la conciencia nacional (*Volksgeist*) de la sociedad, y se desarrolló como resultado de silenciosas fuerzas en acción, no de la voluntad arbitraria de un legislador. De orientación consuetudinaria, era tarea de los juristas, no de los legisladores, cohesionarlo dentro de un código, y para eso, los juristas tenían que comprender mejor la historia jurídica nacional"[75]

Con todo, el *Bürgerliches Gesetzbuch*, conocido como *BGB*, entró en vigor el primer año del s. XX. El código, en gran medida diferente al francés, contenía unos 2385 parágrafos. Fruto de la influencia de la

---

[72] "expresión que nos conduce a la aportación realizada por los juristas alemanes de la recepción entre los siglos XVII y XVIII, una síntesis madura y autónoma, que consiste más bien en la apreciación de modificaciones consuetudinarias al Derecho común (la manera contemporánea y selectiva de usar el *Corpus Iuris*), y no en la detección de las distorsiones que los Derechos particulares generan en el Derecho común o en la mera interpretación del Derecho particular escrito conforme al Derecho común" Bernard, R:11

[73] Ferrante, R: 36

[74] ID. Ibid.

[75] Herzog T:292

Escuela Histórica conjugaba los poderes del parlamento, en cuanto a la producción de normas legales con la labor de los juristas, otorgando gran importancia a la doctrina científica. En definitiva, la codificación del XIX es, en gran medida, tributaria del *ius commune*, aunque los juristas de la codificación francesa no lo declaren expresamente. Respecto a la codificación alemana, "pese a su supuesta inspiración en las tradiciones legales germánicas, muchos consideraban al BGB un código de carácter universal en vez nacional"[76]. Además, "dependía en gran medida del Derecho romano"[77]. Por ende, los hitos de la Codificación francesa y alemana convergerán en la tradición jurídica romana que resplandecerá en otros códigos europeos, al punto de que, como afirma Castro, "Código civil y Digesto irán de la mano (o habrían de ir) en la docencia"[78].

Por otra parte, los dos grandes modelos de codificación se asemejaban en lo principal. Así es, sus concordancias van a ser las suficientes, aun siendo modelos distintos, para que los comparatistas sigan recurriendo a la categórica distinción entre países del ámbito de la tradición legal y romanista del *Civil law* y la de los países del ámbito jurisprudencial anglo-norteamericano. Ambos modelos, el francés y el alemán, consideran la preeminencia de la fuente legal y parten de una estructura y sistemática concisa, que emplea un lenguaje general y abstracto a placer de jueces y juristas prácticos. Así, en lo que respecta a la práctica del Derecho habría que plantearse hasta qué punto la Jurisprudencia de los países del *Civil Law* permanece relegada a su papel, en el mejor de los casos, de fuente interpretativa de la Ley.

Desde luego, el principio de legalidad es un eficaz instrumento para frenar la arbitrariedad del poder público, y –por ello–la fiscalización judicial del Poder público deriva de la doctrina jurídica francesa, en forma de Jurisdicción contenciosa-administrativa. Ahora bien, desde el punto de vista del Derecho privado es fácil pensar que la Ley solidifica el *ius*, lo encierra en una cripta, lo asfixia, ralentizando soluciones a supuestos

[76] ID:296

[77] ID., Ibid.

[78] Castro, A; 2002:25

no previstos que, en la práctica, resuelven los jueces a través del recurso a la analogía.

Por ende, se crea Derecho a través de un precedente judicial que se mantendrá en el tiempo, hasta que el legislador originario (Poder legislativo) o incluso reglamentario atiendan al cambio: a la nueva realidad huérfana de régimen legal. En definitiva, el intento francés y revolucionario de arrebatar al jurista su tradicional papel en el Derecho fue vano en la idea de que la Ley encriptada en un Código suele ir muchos pasos por detrás de la Sociedad. Las sociedades avanzan a una velocidad inasumible por los legisladores. Dicho de otra forma, las necesidades de los ciudadanos, tras las puertas de suntuosos edificios parlamentarios, se tornan con frecuencia inalcanzables para legisladores impasibles a unos cambios tan vertiginosos que los –en el mejor de los casos– demorarán la respuesta jurídica demandada en cada momento.

El valor de la actividad jurisprudencial en nuestro Sistema jurídico-legal, durante el s. XX, confirmándose su inconmensurable papel en lo que llevamos de nueva centuria, no tardó en plantear –entre juristas– el verdadero rol de los jueces, tanto en sedes académicas como forenses. La Jurisprudencia cada vez se acerca más, en nuestro Sistema jurídico, a la creación del Derecho, conectando -aún de manera relativa- el *Civil law* con la tradición jurisprudencial anglo-norteamericana.

5. EPÍLOGO: GLOSADORES Y COMPARATISTAS

Los códigos del XIX supusieron el renacer del *ius commune*, al menos en lo que respecta a la privatística en las instituciones civiles que mayor seguridad jurídica ofrecen a los particulares. Éste es el caso del Derecho de obligaciones, tan aséptico en su formulación romana que encontraría validez en todo tiempo y lugar. Por esta razón, los revolucionarios franceses y los germanistas no pudieron condenar al olvido la visión romana de muchas instituciones civiles. Así, la razón de la supervivencia del *ius commune* europeo, en la Codificación decimonónica, quizá tengamos que buscarla en la labor de los glosadores medievales y los comentaristas modernos.

Así es, tras los llamados *Siglos mudos de la Historia jurídica*, la vieja Europa compartió un mismo referente científico-jurídico: la tradición del Derecho justinianeo. Con el tiempo, el elemento romano de los ordenamientos jurídicos medievales fue adquiriendo autoridad frente a los localismos de raíz germánica. Pero, la implantación de las soluciones romanas a la realidad del Medioevo o la Modernidad no fue una recepción automática, ya que la aplicación extemporánea del Derecho romano desde la Recepción boloñesa a la Ilustración obedece al método científico. El de quienes interpretan y aplican a la realidad de su tiempo el Derecho romano, el de los juristas, lo que convierte al *ius commune* en un *Derecho de juristas*.

La casuística de los juristas anteriores al XIX colmó lagunas y favoreció el marco jurídico común de las actividades económicas en una Europa que resurge después del primer milenio, encontrando en las *regulae iuris* de la vieja Roma las soluciones más precisas o aproximadas a los problemas de su época. En el pujante intercambio de bienes y servicios de la Europa del s. XIII, las soluciones que ofrecen los glosadores atienden necesidades de una retomada actividad comercial, tras la Alta Edad Media, incluyendo en tales soluciones las costumbres y las prácticas mercantiles anteriores a la Recepción justinianea.

Sólo así puede entenderse que los juristas medievales y modernos, desde finales del Medioevo hasta las codificaciones europeas del Siglo XIX, fueran capaces de desentrañar la problemática de los diferentes usos territoriales con una gran tendencia a la universalidad en sus soluciones. Por ello, el *ius commune* es un sistema racional de conceptos jurídicos, y lo que ha perduró del Derecho romano fueron sus esquemas, su *ratio scripta*.

En la idea anterior, Koschaker, ante la supresión del Derecho romano de los planes de estudios de la Alemania nazi, defendía las innegables raíces jurídicas romanas del Derecho de los Estados del Continente europeo. Unas raíces romanísticas que hoy también son objeto de interiorización y estudio por los juristas que cultivan la comparación jurídica, *Rechtsvergleichung*. Uno de los frentes investigadores atendidos por los comparatistas es – precisamente– la búsqueda de los puntos de conexión que podrían minimizar las categóricas diferencias existentes entre el

Civil law y el *Common law*, bajo la premisa de la extensión del *ius commune* a Inglaterra por la presencia histórica de los romanos.

En paralelo, los juristas que cultivan la metodología comparada, desde la década de los ochenta del s. XX, se afanaron en la búsqueda de principios de armonización y convergencia del Derecho privado a nivel europeo, dando lugar a proyectos e iniciativas centradas en la consideración de los diferentes ordenamientos jurídicos europeos, a través de recomendaciones o principios. Se trata de iniciativas de profesores universitarios que, en su labor, se plantean hasta qué punto puede armonizarse el Derecho europeo, en base a unos principios comunes europeos, hablamos; por ejemplo, de la ya histórica Comisión Lando y de sus *Principios de Derecho contractual europeo*[79]. Una labor jurídica semejante a la de aquellos glosadores y comentaristas del *ius commune*, que busca una nueva *ratio scripta* que fije los principios de un Derecho europeo unificado. Algunos fueron más allá planteándose uno de los grandes temas del derecho comparado, el de la elaboración de un Código civil europeo: un nuevo símbolo de la unidad e identidad de Europa.

En conclusión, los comparatistas, herederos en cierta medida de los juristas que glosaron y comentaron el Derecho romano, no sólo se afanan en la indagación de los principios jurídicos de un nuevo *ius commune*, también estudian la viabilidad de la armonización y unificación del Derecho privado. No obstante, el proyecto de un único Código civil europeo siempre se calificó de empresa titánica, el sueño jurídico europeísta que, hoy, se está disipando, si no lo ha hecho ya.

Muchos son los obstáculos que plantearía esta codificación, si tenemos en cuenta el origen histórico diverso de muchas instituciones, que contienen los códigos nacionales, lo que llevaría – en el mejor de los casos– a que el texto solo contemplara regulaciones de raigambre romana. Por no hablar de la reciente escisión, de la UE., del Reino Unido tras el referéndum del Brexit, que, indudablemente, plantea una renovada mentalidad política del Estado-nación contraria, por definición, a la vocación europeísta del proyecto.

---

[79] Lando, O;1995-2003

Además, existe un derecho civil especial que rige en determinados territorios infra-estatales, pensemos en los Derechos forales hispanos. Sin olvidar esa tendencia a la llamada *descodificación*, que, precisamente, consiste en el fenómeno contrario: en la proliferación de leyes civiles especiales ubicadas en los ordenamientos nacionales al margen de los Códigos ¿Un Código civil europeo sería, entonces, viable?

Probablemente los juristas del historicismo alemán se plantearon la misma pregunta respecto al BGB, y éste es actualmente considerado algo más que un código nacional. Ahora bien, la realidad a regular en nuestra Sociedad postmoderna, bajo un Código civil europeo, sería infinitamente más compleja que la de los codificadores alemanes.

Los mercados y las tecnologías de la información han precipitado demasiados cambios en un escaso margen de tiempo.

6. REFERENCIAS

Amos M., (1928). The Code Napoleon and the Modern World. Journal of Comparative Legislation and International Law 4 (10),222-236

Bernard, R., (2016). La Pandectistica alemana: columna vertebral imperecedera del iusprivatismo moderno. RIDROM (17), 1-80

Buckland, W.W. et al. (1994). Derecho romano y Commom Law: una comparación en esbozo. Fundación seminario de Derecho romano "Ursicino Alvarez". Universidad Complutense

Castán, S. (2015). Una aproximación a la economía antigua a través de la Ética. La actividad de la banca y los negocios mercantiles en el Mare Nostrum II. Aranzadi

Castro, A (2022) Metodología y Ciencia jurídica: hacia un concepto de Derecho romano. REHJ. (24), 15-34

Id. (2016). De Roma a Europa: un itinerario por los fundamentos romanísticos de la tradición jurídica occidental y su modelo científico. El Giraldillo

Cuena, F (1998) Utilización pragmática del Derecho romano en dos memoriales indianos del siglo XVII sobre el Protector de Indios REHJ (20), 107-142

Clavero, B. (1979) Temas de Historia del Derecho: Derecho Común. Universidad de Sevilla

Dainow, J. (1967) The Civil Law and the Common Law: some points of comparison. American Journal of Comparative Law,15(3), 419-435

David, R. et al. (2010). Los grandes sistemas jurídicos contemporáneos. Universidad de Méjico

Domingo, R. (2003) El Código civil japonés, un código a la europea. Revista de la Facultad de Derecho de la UNED (21), 263-279

Fernández Barreiro, A. (1992). La Tradición romanística en la cultura jurídica europea. Ed. universitaria Ramón Areces

Id (1970) Los estudios de Derecho romano en Francia después del Código de Napoleón. CSIC. Delegación en Roma

Ferrante, R. (2013). Los orígenes del modelo de codificación entre los ss. XIX y XX en Europa con particular atención al caso italiano. Revista de Derecho privado (25), 29-53

Garrido, J. (2018). Recepción de la Escuela Histórica. La Teoría de la convicción en la Ciencia jurídica española del XIX. Aranzadi

Gascón, M. (1993). La técnica del precedente y la argumentación racional. Tecnos

Guzmán Brito, A. (1991) La penetración del Derecho romano en América. RChD 18 (2), 203-211

Id (1978) Mos itallicus y Mos gallicus, Revista de Derecho de la Pontificia Universidad Católica de Valparaiso (2), 11-40

Herzog, T. (2019). Una Breve Historia del Derecho europeo. Alianza Editorial

Koschaker (1947) Europa und das römische Recht. Biederstein

Margadant, G. F. (1986) La Segunda vida del Derecho romano. Miguel Ángel Porrúa

Martínez, A. (2019). Formación histórica del Derecho: del primitivismo jurídico al ius commune. Tecnos

Merryman, J.H. (1971) La tradición jurídica romano-canónica. Fondo de cultura económico

Murga, J.L. (1983) Derecho romano clásico II. El proceso. Universidad de Zaragoza

Lando, O. et al. (1995-2003) Principles of European Contract Law I-III. Kluwer Law International

Orestano, G. (1951). Il Diritto romano nella Scienza del diritto, Jus, (2), 144-162

Rodríguez-Ennes, L. (2012) La permanencia del Derecho romano en los códigos europeos e iberoamericanos. AFDUC. (16), 37-52

Id. (2008) El antirromanismo ilustrado, SDHI. (74), 663-678

Romero, A. (2004). La jurisprudencia de los tribunales como fuente del Derecho. Una perspectiva procesal. Editorial Jurídica de Chile.

Shipiani, S. (2009) s. v. Diritto romano in Cina, en XXI Secolo, Norme e idee. Enciclopedia Treccani

Tejada, F. (2017) El derecho minero romano ante la Ilustración hispanoamericana. Dykinson

Id. (2021) Romanismo y Guerra de Corso: Trazas histórico-jurídicas de un Tratado del XVIII español. Estudios jurídicos e históricos sobre navegación en la Edad Moderna. Visiones cruzadas. Comares

Id (2022) Las raíces históricas del ius publicum: reflexiones para la docencia e investigación. Aprender innovando. Aula Magna

Torrent, A. (2013) La recepción del Derecho justinianeo en España en la Baja Edad Media (Siglos XII a XV). Un capítulo de la Historia del Derecho europeo. RIDROM (10), 26-124

Zimmermann, r. (2006) Comparative Law and the Europeization of Private Law. Oxford Handbook of Comparative Law. Oxford University Press.

EL SERVICIO CIVIL DE GRADUANDOS EN DERECHO COMO EXPERIENCIA DE ACCESO AL SERVICIO PÚBLICO EN EL ESTADO PERUANO

MARÍA ESPERANZA ADRIANZÉN OLIVOS
Universidad Carlos III de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

La formación desde la práctica permite a quienes quieren ser profesionales en Derecho la adquisición de experiencias asentadas en la realidad. Una aproximación inmediata a los problemas de las personas y colectividades resulta desafiante para quien sólo ha tenido ocasión de plantearse hipótesis sobre casos y supuestos motivadores de aprendizaje desde las aulas. Superar las lecciones de manual y ejemplo ilustrativo para ser parte del servicio público es una oportunidad única que el Estado peruano ofrece a estudiantes dispuestos a ser parte de un proceso de selección competitivo y permanente capacitación.

El Programa de Servicio Civil de Graduandos (SECIGRA DERECHO) comprende la formación desde la práctica de una generación entera de profesionales del Derecho, muchos de ellos hoy son parte del quehacer estatal. En 2023 se han cumplido treinta años de su implementación con el protagonismo del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, las unidades receptoras -entidades públicas- y más de un centenar de facultades de Derecho de universidades públicas y privadas. Mediante este artículo se indaga sobre su trayectoria y su potencial formativo en materia de ética para su impacto a futuro.

El primer cuarto del siglo XXI plantea retos críticos al Estado peruano que exigen de jóvenes estudiantes de Derecho, incorporados al SECIGRA DERECHO, capacidad de adaptación e innovación, manejo de nuevas herramientas tecnológicas y un sólido compromiso ético para

desterrar actividades corruptas, que suelen asociarse con el ejercicio profesional de la abogacía y el quehacer de la administración de justicia. El programa requiere además reconocer su importancia como vía de incorporación a la administración pública de futuros agentes estatales valorados y entrenados para el servicio público.

2. OBJETIVOS

- Hacer un balance de la experiencia del Servicio Civil de Graduandos (SECIGRA DERECHO) como mecanismo institucional de formación mediante la práctica jurídica.
- Valorar la importancia del SECIGRA DERECHO como un cauce de incorporación a entidades estatales, sobre la base de criterios meritocráticos, de estudiantes cuya vocación es el servicio público.
- Proyectar el fortalecimiento de la práctica jurídica desde la ética e integridad en entidades del Estado, a través de un programa de SECIGRA DERECHO actualizado.

3. METODOLOGÍA

La metodología de esta breve investigación es empírica, recoge información oficial del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos del Perú así como reportes de algunas universidades y entidades estatales que forman parte del programa en el último lustro. Al tratarse de un tema escasamente estudiado como experiencia formativa, se presta atención a la trayectoria institucional guiada por el Estado y a las expectativas que genera a la hora de atraer a jóvenes universitarios, muchos de los cuales ingresan paulatinamente a trabajar en la administración estatal. La experiencia del SECIGRA DERECHO no tiene parangón en Sudamérica, por ende, no hay posibilidades de proyectar un estudio regional comparado.

4. RESULTADOS

Se ha corroborado la existencia durante tres décadas de un programa institucional de formación concentrado en la adquisición de experiencias prácticas de carácter preprofesional para estudiantes de Derecho de último año de carrera, destinados a entidades estatales. Su puesta en marcha anual está a cargo del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de Perú, en estrecha coordinación con facultades de Derecho de universidades públicas y privadas.

El Programa de Servicio Civil de Graduandos (SECIGRA DERECHO), desde 1993, ha persistido haciendo posible que una generación de profesionales del Derecho haya tenido la oportunidad de ingresar a laborar en la administración estatal. Los secigristas llegan a adoptar una identidad institucional conectada con los fines del Estado, que superan el interés personal para proyectarse en la problemática de las personas con expectativas de atención institucional.

Actualmente, el servicio civil puede impactar en la realidad compleja, especialmente de la administración de justicia, aprovechando la ejecución de los proyectos de fortalecimiento de la lucha contra la corrupción y el crimen organizado, resultado de la recuperación de activos provenientes de actos ilícitos sustentado en el Acuerdo Tripartito entre la Confederación Suiza, el Ducado de Luxemburgo y la República del Perú que fortalece la formación ética de los secigristas asumiendo la transversalización del enfoque de integridad pública.

5. DISCUSIÓN

Desde hace tres décadas, el Estado peruano conduce un proceso formativo centrado en la práctica, destinado fundamentalmente a jóvenes estudiantes de los últimos semestres de la carrera profesional de Derecho así como a egresados, no graduados. El programa de Servicio Civil de Graduandos (SECIGRA DERECHO) mejora sus capacidades y competencias, haciendo posible también, en ocasiones, su inserción en el mundo laboral para acercar sus aprendizajes previos a las personas destinatarias del servicio público.

Este artículo toma como referencia los resultados del trabajo de fortalecimiento de la práctica jurídica que es una función específica del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de Perú; en tal sentido, a) desarrolla un balance somero del Programa de Servicio Civil de Graduandos como instancia de formación práctica del Derecho, b) detalla la experiencia del programa como cauce para seleccionar e incorporar a jóvenes estudiantes de Derecho en el servicio público y c) explora el fortalecimiento en materia de ética e integridad en entidades del Estado a través del SECIGRA DERECHO.

a) Lecciones aprendidas en tres décadas de formación desde la práctica del Programa de Servicio Civil de Graduandos

Una generación de profesionales de la abogacía, la magistratura, del servicio civil nacional y descentralizado, incluso del servicio diplomático, y de otros ámbitos del quehacer estatal, ha podido formarse practicando en las unidades receptoras de entidades públicas involucradas con el programa de SECIGRA DERECHO; asimismo, un número importante de secigristas ha logrado como consecuencia de esa experiencia hacer carrera más tarde en la administración pública.

Año tras año, desde 1993, se cumple escrupulosamente el ciclo de convocatorias, selección, asignación en unidades receptoras y seguimiento del servicio que desempeñan miles de universitarios de todo el país (MINJUSDH, 2023, 9 de febrero). La puesta en marcha de los procedimientos para asegurar plazas, presupuestos, capacitación, reportes y evaluación continua de la práctica es parte de un trabajo reglamentado por el Estado y las propias universidades.

Se verifica anualmente una interacción fructífera de Estado y academia para asegurar las iniciales experiencias preprofesionales de práctica jurídica de interés público que en tres décadas han sido el antecedente de otras responsabilidades, de nivel funcional, de servidores públicos que hoy son, por ejemplo, magistrados del Poder Judicial o del Ministerio Público, así como altos responsables de otros órganos del sistema de justicia del país, comprometidos e identificados desde muy temprano con sus entidades y las competencias institucionales o los servicios que ofrecen a las personas que recurren a ellas.

Situar la experiencia inicial de acuerdo con las demandas de una administración pública -y en especial de justicia- que innova constantemente requiere ajustar el potencial formativo destinado a las nuevas generaciones de secigristas. El programa anima a las unidades receptoras a hacer esfuerzos para identificar capacidades individuales de los estudiantes de Derecho que cursan el último año de carrera adaptando sus habilidades a las dinámicas de la administración estatal, contando con la guía de funcionarios cuyo manejo especializado en lo jurídico, da sentido a la labor de quienes tienen un rol propio y valorado por el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos y las propias universidades de Lima (Universidad César Vallejo, 2022) y provincias (Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, 2022).

El esfuerzo de organización de ese período anual activado por el impulso estatal recae en el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Según su Reglamento de Organización y Funciones (ROF) -aprobado por el Decreto Supremo N° 013-2017-JUS- la tarea es de la Dirección General de Justicia y Libertad Religiosa -órgano de línea del Despacho Viceministerial de Justicia- que, según su artículo 63 promueve la calidad de la formación jurídica y la práctica de la abogacía a nivel nacional; además, conforme a su artículo 64, f): norma, promueve, coordina, desarrolla y supervisa el Servicio Civil de Graduandos.

Para sacar adelante las tareas operativas, la Dirección General de Justicia y Libertad Religiosa cuenta con la Dirección de Promoción de la Justicia y Fortalecimiento de la Práctica Jurídica, una de cuyas funciones conforme al artículo 66, f) del ROF del sector es monitorear la calidad de la formación jurídica brindada por las facultades de Derecho; más aún, a esta Dirección le corresponde específicamente formular y proponer políticas sobre el SECIGRA DERECHO.

En años recientes se ha generado la oportunidad de profundizar en la interacción sin pausa de Estado y academia con décadas de contribución a fines públicos. La formación de calidad en Derecho, desde la práctica, sólo es posible con experiencia ganada en labores cotidianas que ponen en juego el conocimiento adquirido en las aulas ante realidades complejas. Los conocimientos jurídicos sirven, entonces, a una finalidad que trasciende el beneficio individual para convertirse en muchas ocasiones

en servicios destinados a las personas y la sociedad revelando su carácter de interés público.

La idea de servicio cuando la práctica se desarrolla en entidades estatales adquiere mayor sentido. Aprender las habilidades de experto jurídico en función de exigencias de legalidad estricta, y más aún cuando se responde a requerimientos directos de las personas como titulares de derechos en su rol de administrados, usuarios o litigantes, sitúa a quienes se forman en Derecho en un entorno que posibilita un entrenamiento efectivo de sus capacidades de trato fundado en la igual dignidad, empatía con las personas en situación de vulnerabilidad y rigor intelectual ante problemas que alcanzan niveles de gravedad.

Esa oportunidad formativa a partir del contacto con problemáticas diversas desde el Estado condensa las lecciones aprendidas de la implementación del programa. Al respecto, en la ceremonia de reconocimiento a la funcionaria que comenzó tres décadas atrás su puesta en marcha como jefa del SECIGRA DERECHO, José Tello, entonces Ministro de Justicia y Derechos Humanos, destacó la importancia de llevar las prácticas preprofesionales en el sector público, pues -sostuvo- se encuentran oportunidades de cambiar la vida de las personas, añadiendo: "Es valiosísima esta experiencia porque, de manera prematura, están internalizando la cosa pública" (MINJUSDH, 2023, 9 de febrero). La inserción temprana en el mundo estatal favorece la posibilidad de contar con vocaciones de servicio público.

Esa vocación de servicio constituye el fondo del quehacer jurídico para Ana Reátegui -primera jefa del SECIGRA DERECHO-, quien en el mismo acto destacó su persistencia en el tiempo contribuyendo con la formación jurídica. En su opinión: "El programa es exitoso. Estos 30 años demuestran -a su entender- que cuando una política de Estado, independientemente del Gobierno, es exitosa trasciende a todas las ideologías". La oportunidad de servir desde el Estado implica, además, para la experimentada funcionaria: "... un apostolado, es trabajar con ética, con valores, es decir no cuando hay algo que no debe darse, que no está bien, de acuerdo a las normas legales a nuestros valores y principios" (MINJUSDH, 2023, 9 de febrero).

Desde su implementación, el programa ha dado oportunidad a quienes se integran al SECIGRA DERECHO de conocer y experimentar en el día a día el quehacer de la administración pública, sobre todo el de la administración de justicia, para que a partir de ese aprendizaje intensivo una juventud con expectativas pueda encaminar su futuro laboral tras el involucramiento vivencial. Son aproximadamente setenta mil estudiantes los que han sido parte de esta experiencia formativa práctica desde el año 1993 (MINJUSDH, 2023, 31 de julio).

Este año, desde el 16 de enero, según información de la Dirección de Promoción de la Justicia y Fortalecimiento de la Práctica Jurídica, son 2143 secigristas de 105 facultades de Derecho los que iniciaron sus actividades de servicio público, en 183 unidades receptoras a lo largo del país. Un año antes, en 2022, fueron 2080 secigristas los que obtuvieron una plaza para formarse desde la práctica. Una mirada a las cifras desde 2018 revela el paulatino incremento de plazas asignadas en los últimos años, tal como se aprecia en la siguiente tabla:

TABLA 1. *Asignación de plazas de secigristas en el periodo 2018.2023*

AÑO	**ASIGNACIÓN**		
	LIMA	PROVINCIAS	TOTAL
2018	700	1,106	1,806
2019	715	1,187	1,902
2020	669	1,260	1,929
2021	667	1,231	1,898
2022	730	1,350	2,080
2023	739	1,404	2,143

Fuente: elaboración propia

El programa de SECIGRA DERECHO nació por un Decreto Ley en la década del noventa del siglo pasado, como una obligación para estudiantes que debían completar la exigencia curricular de formación en práctica jurídica. Ello dio lugar a críticas relacionadas con el aprovechamiento estatal de mano de obra barata (Varillas, 1999). A partir del año 2002, según lo establecido en la Ley Nº 27687, se dispuso su carácter facultativo, y un proceso de selección.

El Estado peruano cuenta con esa vocación de servicio y la ha reconocido como un valor institucional que debe ser característico de todos los servidores del sector Justicia y Derechos Humanos, al que se suman la honestidad, el compromiso y la responsabilidad (MINJUSDH, 2014, pp. 7-8); más aún, su desempeño está guiado por la ética pública de la libertad, igualdad, solidaridad y seguridad jurídica que son parte del aprendizaje práctico cotidiano (Peces-Barba, 2007).

El propósito positivo del programa se revelaba ya en un documento del Banco Mundial relativo a la reforma judicial en América Latina, de mediados de los años noventa. El ex Ministro de Justicia Vega Santa Gadea (1995, p. 189), en cuya gestión se creó el SECIGRA DERECHO, afirmaba en la publicación que uno de los mayores pasos dados para mejorar el entrenamiento de los futuros jueces constituía la instauración del Servicio Civil de Graduandos en Derecho.

Revelaba entonces el funcionario que un número aproximado de dos mil estudiantes de Derecho, pertenecientes sólo a universidades de Lima, se involucraron en 1993 con el servicio en las variadas ramas de la administración estatal, especialmente en la judicial. En 2023, se mantiene la constante de que las unidades receptoras dispuestas a acoger a la mayor cantidad de secigristas del país siguen siendo las del Poder Judicial, seguidas por las del Ministerio Público.

Corresponde desde entonces a las entidades públicas, y a quienes integran sus cuerpos de servidores y funcionarios, inspirar a los futuros profesionales del Derecho demostrando los resultados de un trabajo honesto, riguroso y eficaz. Ello implica saber transmitir el compromiso de pertenencia al ámbito estatal como una responsabilidad que los jóvenes secigristas pueden asumir para generar un cambio fundamental: crear conciencia sobre la importancia del bien público por encima de los intereses personales. Desde esa convicción se debe hacer posible su incorporación al aparato estatal.

b) La incorporación de estudiantes del Programa SECIGRA DERECHO en el servicio público

Cada año la experiencia del SECIGRA DERECHO se prolonga en ocasiones más allá del periodo anual. Ese paso que implica la incorporación al mundo laboral de la administración estatal está precedido por la evaluación de la práctica preprofesional; pero es importante atender las voces de quienes han culminado el servicio, pues reflejan sus aspiraciones que se conjugan con la vocación y la oportunidad de haber dirigido sus acciones a favor de las personas como titulares de derechos que el Estado debe garantizar.

Al respecto, Katherine Alarcón, secigristas destacada de 2022, reflexiona con quienes comparten su experiencia en 2023 sobre el significado de la tarea concluida: "Cada labor que se les encomiende tiene un impacto en el ciudadano y deben procurar brindar un servicio público de calidad" (MINJUSDH, 2023, 9 de febrero). Adquirir consciencia del efecto público del proceder personal abona en la responsabilidad de quienes se insertan en toda instancia estatal.

El fortalecimiento de la práctica jurídica preprofesional debe asegurar esa demanda de calidad. Hacer referencia a la calidad no es una mención a la ligera en la dinámica del Programa de SECIGRA DERECHO desde el año 2021, es más bien un componente del sistema de gestión institucional desarrollado por el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos desde el año 2018, cuando se decidió evaluar externamente los procesos de otras unidades orgánicas de la Dirección General de Justicia y Libertad Religiosa en aras de generar confianza ciudadana y un actuar transparente.

Con ocasión del bicentenario de la independencia nacional, el año 2021 el sector obtuvo la Recertificación del Sistema de Gestión de Calidad ISO 9001-2015 otorgada por la Asociación Civil - BASC Perú. El SECIGRA DERECHO se gestiona mediante procedimientos que, a decir del ex Ministro Vega Luna, generan "... en la ciudadanía la confianza suficiente de que los procesos (...) se ejecutan bajo un enfoque de mejora continua; y de que los servicios son cada vez mejores, más eficientes y más eficaces" (MINJUSDH, 2021).

Antes de pensar en cómo ser parte de las entidades estatales de servicio público, cuenta el atractivo propio del SECIGRA DERECHO para jóvenes dispuestos a someterse a un proceso de selección competitivo. Esa disposición se verifica con las cifras de preinscripción de candidatos al programa durante los últimos años, proporcionadas por la Dirección de Promoción de la Justicia y Fortalecimiento de la Práctica Jurídica. Puede comprobarse también la tendencia de un incremento mayor de solicitantes en provincias respecto de la capital.

Cuando miles de estudiantes intentan formar parte de las unidades receptoras escasas, cada año, se detectan expectativas positivas sobre el quehacer estatal en una juventud entusiasta e instruida. Además, alienta al Estado a incorporar a jóvenes cuadros según criterios universales de mérito y capacidad. En el proceso para lograr una plaza quedan en el camino una mayoría de estudiantes preinscritos, tal como se refleja en la siguiente tabla:

TABLA 2. *Preinscripción y asignación de plazas de secigristas en el periodo 2018-2023*

AÑO	PREINSCRIPCIÓN			ASIGNACIÓN		
	LIMA	PROVINCIAS	TOTAL	LIMA	PROVINCIAS	TOTAL
2018	2,009	3,000	5,009	700	1,106	1,806
2019	2,000	3,200	5,200	715	1,187	1,902
2020	2,004	3,096	5,100	669	1,260	1,929
2021	1,874	3,386	5,260	667	1,231	1,898
2022	1,667	3,721	5,388	730	1,350	2,080
2023	1,966	4,034	6,000	739	1,404	2,143

Fuente: elaboración propia

Por cada plaza asignada, han competido entre dos y tres estudiantes anualmente en un periodo de casi un lustro. Estas cifras evidencian que el programa atrae a un servicio público de base meritocrática a personas calificadas y con voluntad de contribuir en la generación de impactos favorables para el interés público, tratándose de practicantes que acceden tras ser evaluados curricularmente por sus universidades, pues para la asignación de plazas cuenta la calificación del candidato que debe ser el resultado del promedio ponderado correspondiente al último periodo

académico, según el informe que hayan proporcionado las facultades de Derecho.

La pauta meritocrática no solo se evidencia en el acceso al programa, el reconocimiento al final de todo el proceso de formación anual da cuenta de su importancia a la hora de la evaluación individual, si bien con efectos indirectos en la incorporación a las entidades estatales. La Dirección de Promoción de la Justicia y Fortalecimiento de la Práctica Jurídica cuida de esa evaluación en coordinación con las universidades que supervisan el cumplimiento de la práctica en las unidades receptoras, emitiendo informes parciales y finales con los que se examina el rendimiento y desempeño individual e institucional.

Se ha previsto también un formato de informe personal que se comparte con las universidades para su entrega a cada secigrista, allí consta la evaluación del desempeño que ha realizado la unidad receptora y el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Al concluir la formación, la unidad receptora estatal comunica a la Dirección de Promoción de la Justicia y Fortalecimiento de la Práctica Jurídica el nombre del estudiante que destacó por su diligencia, responsabilidad y dedicación, y será acreedor del reconocimiento oficial (Buendía, 2022).

El ex ministro Vega Santa Gadea (1995, p. 189), en la etapa inicial del programa preveía que su puesta en marcha debía generar beneficios para un mejor desempeño de la administración de justicia, a la que ingresaban estudiantes con conocimientos actualizados y buenas calificaciones obtenidas en las universidades. La posibilidad de involucrarse en la carrera judicial, como una opción asumida, implicaba conectar con la vocación acentuada tras la experiencia práctica cuando el prestigio perdido del quehacer jurisdiccional lo hacía poco atractivo para las jóvenes generaciones de la década del noventa del siglo pasado.

A la larga, el programa ha buscado también que el secigrista adquiera una especialización en las materias desarrolladas por la unidad receptora donde cumple su servicio. Ocurre a menudo que al involucrarse cotidianamente con las tareas de la entidad estatal se presente la oportunidad de una contratación laboral o de prestación de servicios, pues al concluir el SECIGRA se ha logrado demostrar durante un año no sólo responsabilidad, sino la

capacidad de aplicar los conocimientos de la carrera universitaria con un impacto relativo a fines públicos (Buendía, 2022).

Es necesario además prestar atención a la capacidad de atracción de jóvenes bien formados para ser parte del programa aplicando el enfoque de género. En el acceso al SECIGRA DERECHO durante los últimos dos años se percibe el incremento en el número de mujeres, que contrasta con la disminución de secigristas varones. Las cifras revelan que durante 2022 fueron formadas en el servicio 1387 estudiantes mujeres mientras que, para el presente año 2023, se ha llegado a 1521 de ellas. Respecto de los varones, en 2022 se contabilizaron 642 secigristas hombres y durante este año sólo 622.

A partir de estas estadísticas se podría afirmar que son más las estudiantes mujeres quienes se preparan para el acceso a la función pública y la magistratura; no obstante, la información reciente que ofrece la Comisión de Justicia de Género (2022, p. 31) del Poder Judicial revela que todavía queda mucho por trabajar para que esas cifras de formación especializada favorable a las mujeres se vean reflejadas en los plazas judiciales, pues actualmente el porcentaje de juezas y jueces es de 44.1% frente 55.9%, respectivamente, sin olvidar -como se ha mencionado- que este Poder del Estado es en la trayectoria del programa la unidad receptora con mayor número de secigristas.

Para concluir este apartado, es ilustrativo mencionar que el Programa contribuye en el ingreso a la carrera pública, y de la administración de justicia, de los secigristas. El beneficio previsto a su favor es que se contabiliza el año de formación práctica como uno de prestación de servicios en el Estado.

El interés público que ha generado a lo largo de tres décadas este proceso formativo requiere estar enmarcado en los alcances de la política nacional de modernización de la gestión pública, y sus objetivos de calidad, así como en el compromiso estatal a favor de la integridad y transparencia, que son parte de los nuevos contenidos en los que debe focalizarse el fortalecimiento de la formación desde premisas de ética pública.

c) El fortalecimiento de la práctica jurídica a través del SECIGRA DERECHO fundado en la ética, integridad y responsabilidad social

El Programa Servicio Civil de Graduandos (SECIGRA DERECHO) requiere actualizar su propio desempeño en función del fortalecimiento de la práctica jurídica y la mejora de la calidad de la formación que se imparte en las facultades de Derecho, así como en otros espacios institucionales dedicados a profundizar los conocimientos de los especialistas jurídicos. Es importante, para ello, el cumplimiento de las funciones de la Dirección General de Justicia y Libertad Religiosa, que compatibiliza eficazmente la relación entre el Estado y la academia generando la posibilidad de producir un mayor impacto favorable en el servicio público.

El programa ha decidido poner énfasis en la formación ética de los estudiantes seleccionados que cursan el último año de la carrera de Derecho (Buendía, 2022) considerando la repercusión positiva no sólo en sus perfiles académicos, sino en sus actitudes personales; por ello, desde el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos se ha planteado una agenda temática institucional destinada a desarrollar las capacidades críticas de los secigristas dando importancia a los valores para el ejercicio del servicio público.

Esta tarea constituye uno de los componentes de un trabajo enmarcado en compromisos institucionales monitoreados sobre la base de acuerdos con la cooperación judicial internacional. Junto con el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos desarrollan actividades presupuestadas el Poder Judicial y el Ministerio Público implementando proyectos de fortalecimiento de la lucha contra la corrupción y el crimen organizado, producto de la recuperación de activos provenientes de actos ilícitos sustentado en el Acuerdo Tripartito entre la Confederación Suiza, el Ducado de Luxemburgo y la República del Perú (Plataforma digital única del Estado peruano, 2022).

El programa quiere contribuir, bajo este marco presupuestal, con la formación de profesionales del ámbito jurídico que se comprometan desde el inicio de sus carreras con los valores de la ética pública, propios de la administración estatal. Una expresión de ese interés es el fortalecimiento

del SECIGRA DERECHO para contar con jóvenes formados y dispuestos a ser parte de una labor ineludible en estos tiempos de lucha contra la corrupción, la plaga que afecta a la sociedad, las instituciones y, sobre todo, al sistema de justicia.

Hace casi dos décadas, reflexionaba Nizama (2005, p. 81) acerca de la relevancia de entender con rigor la concepción del SECIGRA DERECHO descartando que sean unas "simples prácticas profesionales", pues importa asumir el alcance que tiene el concepto de servicio prestando atención a su significado, que conlleva el acto de "proyectarse en beneficio de otro". La dimensión ética del Servicio Civil de Graduandos en Derecho está instalada así en su proyección hacia las demás personas, pero desde una dinámica institucional de carácter público.

El Programa SECIGRA DERECHO, en 2023, tiene también la necesidad de trascender esa relación fructífera de décadas entre el Estado y la academia fortaleciendo la formación preprofesional y profesional a fin de contribuir, desde la ética, en la mejora del ejercicio de la abogacía. Ello implica dirigir sus actividades de fortalecimiento de la práctica jurídica no sólo a los estudiantes de últimos ciclos, en alianza con los docentes de las facultades de Derecho del país, que se ha consolidado con el transcurso del tiempo.

Es necesario identificar a otros protagonistas que imparten formación jurídica además de la academia; en ese sentido, son importantes los gremios profesionales de abogados quienes son destinatarios de los eventos organizados, muchas veces por el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, en sus locales institucionales para asegurar que, además de los secigristas sean los expertos jurídicos quienes reflexionen acerca de los valores de la ética y la deontología con el fin de incorporar tales contenidos como pautas de su servicio a las personas (Andina, 2023).

Además, existe un compromiso institucional del sector Justicia y Derechos Humanos, junto con otros sectores del Estado, de promover y aplicar el enfoque transversal de integridad pública (García y Asencios, 2022), un concepto amplio que es entendido al interior del trabajo sectorial como un conjunto de orientaciones para el fortalecimiento de capacidades de prevención y respuesta por parte de los órganos estatales -

en específico- frente a la corrupción, y en relación con diversas prácticas que -en general- contravienen pautas éticas (Plataforma digital única del Estado peruano, 2023).

Es importante precisar en la agenda sectorial de actividades de transversalización de la integridad pública la estrategia que exige, por un lado, poner en el blanco a las prácticas corruptas teniendo presente el actuar individual y colectivo de agentes que abusan de los medios públicos para destinarlos a sus fines particulares, mientras, por otro lado, debe asumirse que la perspectiva de integridad implica -en términos de políticas públicas- un esfuerzo estatal diseñado para maximizar el bienestar colectivo (Corporación Andina de Fomento, 2019, p. 18).

Desde el marco amplio de la integridad pública, el Programa SECIGRA DERECHO vincula su finalidad de interés público con la posibilidad de acercar a jóvenes con vocación de servicio ante situaciones críticas que requieren una respuesta estatal. Este proceso formativo que abre las puertas a la empleabilidad puede además complementarse con otra iniciativa de la Dirección de Promoción de la Justicia y Fortalecimiento de la Práctica Jurídica: el desarrollo del método jurídico clínico para el fortalecimiento de la formación universitaria.

La experiencia ganada de interacción entre Estado y academia se proyecta una vez más con miras a reforzar los aprendizajes especializados recurriendo a las clínicas jurídicas para hacer frente a la corrupción, desde la mirada crítica de las jóvenes generaciones. La complementariedad del SECIGRA y el método clínico es posible reconociendo el rasgo común de su no obligatoriedad académica, así como el ejercicio práctico de capacidades jurídicas en el ámbito universitario y el estatal, como experiencias independientes.

El método clínico, que ha sido incorporado en la estructura de la currícula para la formación jurídica de algunas facultades de Derecho de universidades peruanas, es desarrollado generalmente a través de cursos de libre elección. Relacionar este método relativamente novedoso en el país con el SECIGRA DERECHO implica valorarlo como un antecedente formativo que conduce a la adquisición posterior de nuevas competencias que suman al aprendizaje cuyo propósito es incentivar la

responsabilidad social de los graduandos, según lo ha establecido la Resolución Ministerial N° 0318-2022-JUS, que aprueba el programa para este año.

Los futuros profesionales del Derecho pueden incorporar a su práctica formativa el concepto de responsabilidad social por su aproximación a situaciones críticas de experiencia de violencia, riesgo social o la verificación de contextos de vulnerabilidad; sin embargo, esa responsabilidad no implica la mera actitud compasiva y caritativa, pues lo exigible, incluso con carácter obligatorio, conforme al interés público llega a superar una actitud altruista que ve en quien sufre necesidad a un ser ajeno. La guía de conducta responsable socialmente asume la perspectiva inclusiva, que está fundada en la ética de la dignidad humana y el sentimiento de empatía.

Para evitar una impresión insatisfactoria sobre el SECIGRA que quedaba instalada durante la primera década de trayectoria del programa -según revelaba Nizama (2005, p. 81)- al ser percibido el servicio como una "palabra sin pensamiento que al final de cuentas resulta siendo puro viento o también la cáscara de una fruta en la que dentro no hay pulpa y lo que se quiere de la frase no es el sonido, sino el sentido de ese servicio civil", es necesario impulsar una experiencia formativa más propositivas que signifique un aprendizaje para el cambio ante la realidad preocupante.

En el esfuerzo de afirmar la ética pública y orientar la lucha contra la corrupción, el Centro de Estudios en Justicia y Derechos Humanos (CEJDH) desde el año 2022 se ha sumado a la tarea de fortalecimiento de capacidades de los secigristas. Mediante la ejecución del proyecto "Fortalecimiento de la lucha del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos contra la corrupción y el crimen organizado" se ha estructurado una oferta de cursos especializados y virtuales que contribuyen al trabajo de la Dirección de Promoción de la Justicia y Fortalecimiento de la Práctica Jurídica.

Los contenidos de los cursos especializados diseñados en el marco del programa académico para secigristas del Centro de Estudios en Justicia y Derechos Humanos, desde 2022, abordan temas relativos a transparencia y acceso a la información pública, con dos ediciones cada año,

ética, integridad y lucha contra la corrupción, con dos ediciones en 2023; asimismo, se han dictado dos cursos virtuales sobre los delitos de lavado de activos y de financiamiento del terrorismo: dogmática, represión y prevención, organizados en 2023 (Portal de capacitaciones - MINJUSDH, 2023).

Recientemente, la Dirección de Promoción de la Justicia y Fortalecimiento de la Práctica Jurídica ha organizado el Seminario internacional "Ética y Derecho: fortaleciendo el ejercicio de la profesión jurídica", los días 10 y 11 de agosto de 2023, en alianza con el Colegio de Abogados de Arequipa, cuya máxima autoridad está a la cabeza de la Junta Nacional de Decanos de Colegios de Abogados del Perú, habiendo invitado a expertos de Ecuador, Colombia, México, España y Perú.

El mensaje compartido en el evento, por el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, con secigristas, profesionales del Derecho y académicos, se centró en la importancia para quien ejerce el Derecho de tener en cuenta la realidad fundada en relaciones humanas (El Peruano, 2023), de las que fríamente se abstrae cuando la formación teórica y conceptual circunscribe el objeto jurídico en clave de relaciones jurídicas. Se requiere, por ello, que el desempeño profesional con proyección pública adopte un rasgo de personalidad como la integridad, cuyo impacto en las demás personas asegura confianza.

Finalmente, se sostuvo que quienes ejercen el Derecho pueden plantearse, desde la integridad y la responsabilidad social, un compromiso realista y firme frente a la corrupción enunciando su rechazo en el ámbito público y privado. Las palabras enunciadas dan paso a acciones organizadas para promover un cambio gradual. La ética en el ejercicio de la práctica jurídica opera para verificar un balance en el que los secigristas advierten que la satisfacción con el servicio brindado proviene de algo más significativo, si se le compara con la efímera sensación del beneficio material (Colegio de Abogados de Arequipa, 2023).

6. CONCLUSIONES

1. El SECIGRA DERECHO concreta una práctica formativa en entidades de la administración pública y, en especial de justicia, donde los jóvenes secigristas interactúan con expertos jurídicos, de quienes aprenden y asumen las exigencias de legalidad. El aprendizaje se torna más efectivo cuando se afrontan directamente los requerimientos de las personas en su rol de titulares de derechos sea como administrados, usuarios o litigantes. El entorno para quienes se forman es irrepetible pues posibilita un eficiente despliegue de capacidades, con trato respetuoso y rigor intelectual.

2. El acceso al Programa SECIGRA DERECHO, y el reconocimiento al final de todo el proceso individual de formación anual con evaluación personal y expectativas de una futura incorporación en las entidades estatales, se asienta en una lógica meritocrática en la que interactúan la Dirección de Promoción de la Justicia y Fortalecimiento de la Práctica Jurídica en coordinación con las universidades. Se elaboran permanentemente informes de supervisión sobre el cumplimiento de la práctica en las unidades receptoras, con los que se examina el rendimiento y desempeño de cada secigrista y su impacto institucional.

3. La formación de profesionales comprometidos desde el inicio de sus carreras con los valores de la ética pública se plantea desde la agenda de fortalecimiento del programa SECIGRA DERECHO, involucrando a jóvenes capacitados y dispuestos a compartir sus aprendizajes y esfuerzos en la lucha contra la corrupción, especialmente en las entidades que conforman el sistema de justicia del país así como en las instituciones que transversalizan actualmente el enfoque de integridad pública.

8. REFERENCIAS

Andina (2023, 14 de enero). Minjusdh inicia programa Secigra Derecho 2023 la próxima semana. Andina, Agencia peruana de noticias. https://bit.ly/47Wp5Dh

Buendía, P. (2022, 12 de diciembre). Secigra Derecho 2023: punto de partida de una carrera pública. El Peruano. https://bit.ly/44CoFyT

Colegio de Abogados de Arequipa (2023, 11 de agosto). Seminario Internacional Ética y Derecho: Fortaleciendo el ejercicio de la profesión jurídica [video]. Youtube. https://bit.ly/45Xekyy

Comisión de Justicia de Género del Poder Judicial (2022). Juezas, igualdad de género y Poder Judicial en el Perú. Poder Judicial del Perú.

Corporación Andina de Fomento (2019). Integridad en las políticas públicas: Claves para prevenir la corrupción. CAF.

El Peruano (2023, 10 de agosto). Ministro de Justicia y Derechos Humanos insta a una conducta ética en el ejercicio de la abogacía. El Peruano. https://bit.ly/3sz5V61

García, M. y Asencios, K. (2022). Fortaleciendo la integridad en el sector público: Entrevista a Eloy Munive, Secretario de Integridad Pública de la Presidencia del Consejo de Ministros. Saber Servir, 7. 35-54. Escuela Nacional de Administración Pública - Servir. https://doi.org/10.54774/ss.2022.07.02

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos (2014). Código de comportamiento ético del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. MINJUSDH.

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos (2021, 21 de julio). MINJUSDH obtiene Recertificación del Sistema de Gestión de Calidad ISO 9001 - 2015. MINJUSDH. https://bit.ly/45Xv4pq

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos (2023, 9 de febrero). Programa Secigra cumple 30 años acercando el servicio público a estudiantes de Derecho de todo el país. MINJUSDH. https://bit.ly/3P1FrBY

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos (2023, 31 de julio). Ministerio de Justicia y Derechos Humanos: Más de 70 mil universitarios participaron en el programa SECIGRA Derecho desde 1993. MINJUSDH. https://bit.ly/3PnilWH

Nizama, N. (2005). El Servicio Civil de Graduandos en Derechos. Revista jurídica Docentia et investigatio, 7 (2), 77-94. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Plataforma digital única del Estado peruano (2022, 29 de abril), Publicación de los informes anuales del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, Poder Judicial y Ministerio Público en el marco de la implementación de los proyectos de fortalecimiento de la lucha contra la corrupción y el crimen organizado, Gob.pe. https://bit.ly/3EeyWGE

Plataforma digital única del Estado peruano (2023, 27 de agosto). Modelo de integridad institucional en el MINJUSDH. Gob.pe. https://bit.ly/3ElbfwG

Portal de capacitaciones - MINJUSDH (2023). Programa académico para Secigristas. MINJUSDH. https://bit.ly/3RokKD9

Peces-Barba, G. (2007). La dignidad humana. En: R. de Asís, D. Bondia y E. Mazza (Coords.). Los desafíos de los derechos humanos hoy. (pp. 155-172). Dykinson.

Universidad César Vallejo (2022, 12 de diciembre). Estudiantes vallejianos fueron distinguidos como secigristas destacados por el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Universidad César Vallejo. https://bit.ly/3Pp4LDl

Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo (2022, 23 de diciembre). Estudiantes de la Facultad de Derecho USAT ingresan al Secigra 2023. USAT. https://bit.ly/3qX3oSL

Varillas, G. (1999). El SECIGRA: mano de obra barata. Análisis crítico de una innovadora modalidad de extralimitación estatal. Ius et Veritas, 18, 226-231. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Vega Santa Gadea, F. (1996). Judicial Reform in Peru. En: M. Rowat, H. M. Waleed y M. Dakolias (Eds.), Judicial Reform in Latin America and the Caribbean. Proceedings of a World Bank Conference. (pp. 184-191). World Bank.

EL FORTALECIMIENTO DE LA PRÁCTICA JURÍDICA CONTRA LA CORRUPCIÓN A TRAVÉS DE REDES DE CLÍNICAS

MARÍA ESPERANZA ADRIANZÉN OLIVOS
Universidad Carlos III de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Desde la última década del siglo XX e inicios del siglo XXI se ha impulsado en las facultades de Derecho de las universidades públicas y privadas de Perú la implementación de una metodología de aprendizaje basada en la práctica a través de clínicas jurídicas (Mac Lean, 2012). Asentadas en el manejo acreditado de aprendizajes teóricos y conceptuales que se adquieren en las aulas, las clínicas se han dedicado al tratamiento de casos paradigmáticos, especialmente en un periodo de crisis y recuperación de la legitimidad democrática, para cautelar la garantía de los derechos humanos de personas de grupos en situación de vulnerabilidad.

La implementación de clínicas jurídicas se ha ido consolidando desde el compromiso y entusiasmo académico de profesores universitarios y estudiantes de Derecho. Su potencial formativo atrajo la atención del Estado para hacer posible la función de fortalecimiento de la práctica jurídica, y el desarrollo cada vez más urgente de políticas públicas transversales de lucha contra la corrupción. La preocupación por la presencia de este fenómeno en las instituciones públicas, especialmente las del sistema de administración de justicia, y en una sociedad caracterizada por su litigiosidad (Reggiardo y Liendo, 2012), motiva variadas intervenciones de actores estatales y de la sociedad civil.

2. OBJETIVOS

- Identificar los avances y desafíos de las experiencias de clínicas jurídicas que existen en algunas facultades de Derecho de universidades peruanas en los últimos años, conectadas a iniciativas de otros países aislada o articuladamente.
- Evaluar el rol del Estado a la hora de impulsar la conformación de una red nacional de clínicas jurídicas anticorrupción que tome en cuenta enfoques territoriales y el propósito de generar cambios ante fenómenos desafiantes como la corrupción, que impactan en el sistema de administración de justicia.

3. METODOLOGÍA

La metodología de este trabajo es empírica. Recopila, de primera fuente, el desarrollo reciente de las clínicas jurídicas peruanas revelando la información recogida en diagnósticos y en eventos de balance de experiencias previas de aplicación del método jurídico clínico. Al mismo tiempo, la investigación efectúa un balance para concretar una función gubernamental reciente del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, consistente en el fortalecimiento de la práctica jurídica a ser aplicada en la lucha contra la corrupción.

4. RESULTADOS

Se ha verificado la importancia de la experiencia de las clínicas jurídicas de interés social, las clínicas jurídicas anticorrupción y su relación con los valores de integridad y ética pública como un esfuerzo encomiable, pero aún aislado, que demanda una intervención respetuosa del Estado, sobre todo del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Esa tarea ha sido asumida en dos momentos por la Dirección General de Justicia y Libertad Religiosa, en 2017 y 2022, evidenciándose una evolución de temas y metodologías desde el tratamiento genérico de las clínicas jurídicas de acción social hasta la especialización de las clínicas jurídicas anticorrupción

El Estado peruano ha valorado los antecedentes de trabajo de las clínicas jurídicas, prestando atención a publicaciones que detectan una acción de interés público prioritaria como es la lucha contra la corrupción. Al mismo tiempo, difunde estos avances, además de sumarse a un proceso de recojo, análisis y procesamiento de la información que antecede a su intervención, procurando sumar como producto un diagnóstico dirigido a evaluar las posibilidades de interacción de la trayectoria nacional con las experiencias internacionales compartidas en eventos masivos.

5. DISCUSIÓN

5.1. Las clínicas jurídicas como experiencia sostenible de interés público a favor de la lucha contra la corrupción

Las clínicas jurídicas son espacios de formación para la acción donde los estudiantes de Derecho, además de adquirir conocimientos especializados, incorporan sus aprendizajes curriculares en el estudio de casos, la incidencia legal y el litigio estratégico. Esta fórmula de acercamiento crítico a una realidad en la que muchas veces contrastan hechos y normas afianza el manejo del Derecho como un instrumento para intentar operar cambios sociales (Torres López, 2021). Involucrarse con casos paradigmáticos, acercándose a sus protagonistas, incentiva el compromiso y la empatía social.

Dos aspectos merecen ser profundizados en la experiencia de las clínicas jurídicas peruanas, y su relación con el trabajo que pretende desarrollar el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. En primer lugar, es oportuno indagar sobre la tarea de fortalecimiento de la práctica jurídica, como función estatal, y su aproximación al método clínico. En un segundo momento, interesa hacer un ágil balance de la experiencia de las clínicas jurídicas en cuanto a su trabajo en red.

A) El fortalecimiento de la práctica jurídica como función del Estado y su aproximación a las clínicas jurídicas

Desde el año 2016, el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos puso su mirada en el trabajo de algunas universidades para implementar

clínicas jurídicas. Se dio inició así al proyecto denominado: "Clínicas jurídicas de acción social (CLI-JAS)", destinado a fortalecer la formación de estudiantes, y también de jueces, fiscales y funcionarios estatales con la promoción del método clínico (MINJUSDH, 2017). Se intentaba socializar la importancia de la metodología de intervención clínica en el ámbito jurídico universitario para contribuir a la mejora del sistema de justicia.

El Estado peruano ha asumido que la formación jurídica en el siglo XXI se ha enriquecido con la aplicación del método jurídico clínico. Esta metodología situada en el ámbito del activismo y el quehacer universitario se ha considerado como posibilidad para introducir enfoques garantistas compatibles con el funcionamiento de los actores estatales del sistema de justicia en el país.

Desde el año 2017 esta tarea fue encargada a la Dirección de Promoción de la Justicia y Fortalecimiento de la Práctica Jurídica, unidad orgánica de la Dirección General de Justicia y Libertad Religiosa, cuya función inmediata es el monitoreo de la calidad de la formación jurídica brindada por las facultades de Derecho, según el Reglamento de Organización y Funciones del sector, aprobado por el Decreto Supremo N° 013-2017-JUS. Esta función concuerda con otra a cargo de este mismo órgano, que prevé: "Formular y proponer políticas sobre el Servicio Civil de Graduandos (SECIGRA DERECHO)", cuyos fines formativos se han asegurado exitosamente para toda una generación de profesionales del mundo jurídico (MINJUSDH, 2023, 13 de enero).

Cuando una institución orienta sus fines desde la práctica puede hacer más consistente también el despliegue de sus propias funciones. Bajo este contexto, la Dirección de Promoción de la Justicia y Fortalecimiento de la Práctica Jurídica pretende asegurar resultados dando importancia a la formación de quienes aspiran a ser parte del quehacer del Estado.

Precisamente, desde hace tres décadas gestiona un ambicioso programa de aprendizaje que va más allá de las facultades de Derecho, consciente de que nada puede resultar más desafiante para quien aprende que responder ante los retos de la realidad. El SECIGRA DERECHO se ha

constituido en una muestra consolidada de ese compromiso estatal que exhibe su potencial formativo para abrir la posibilidad de una carrera en la función pública. Pero el Estado también debe diseñar otras opciones en las que el esfuerzo compartido con la academia jurídica haga posibles dinámicas constructivas para enfrentar realidades de injusticia.

Al respecto, el método jurídico clínico no es una novedad como oportunidad de aprendizaje en Perú e Iberoamérica. Los antecedentes de su aplicación en toda la región dan señales claras de su capacidad transformadora contando con protagonistas universitarios. La tarea estatal más que gestora es esta vez promotora, buscando animar los intentos autónomos de formación jurídica universitaria a través de la práctica con proyección social, que se torna en lucha por causas legítimas.

Importa, por ende, que el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos relacione el desarrollo del método jurídico clínico con la consolidada trayectoria del SECIGRA DERECHO, para plantear mejoras en la formación universitaria, teniendo en cuenta que ambas resultan intervenciones de interés público. Con ellas se hace posible reforzar la temprana incorporación de jóvenes estudiantes en tareas de servicio público para que se comprometan, en los hechos, a dar respuesta a las demandas ciudadanas con contenido social.

A su vez, en vista de que el trabajo formativo de las clínicas jurídicas se ha implicado en aspectos conectados con la transversalización de enfoques de Estado como el de derechos humanos y de integridad (Autoridad Nacional del Servicio Civil, 2021), pues pone en práctica la exigencia de derechos de personas en situación de vulnerabilidad, el cuidado y protección de un ambiente sano o la lucha contra la corrupción, la relevancia pública de su labor es tan valiosa como la que se despliega con los aprendizajes en acción de quienes forman parte del SECIGRA.

Las materias de los casos que tienen interés público apuntan a la mejora del desempeño de las entidades estatales, y en especial de las del sistema de administración de justicia, demandando respuestas coherentes a problemáticas que impactan en la institucionalidad democrática, como resultado de la vulneración de derechos fundamentales, la desconfianza en

la eficacia de los poderes públicos o la extendida percepción de la corrupción.

Para el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos esta realidad problemática no puede ser obviada, y se le exige intervenciones desde el marco de sus funciones destinadas al fin público de velar por la vigencia del Estado constitucional de Derecho y el fortalecimiento de la institucionalidad democrática, postulando la vigencia de los principios de igualdad, legalidad, transparencia, ética pública, seguridad jurídica y paz social, tal como está previsto en el artículo 5 de la Ley de Organización y Funciones del sector.

Desde su misión institucional, todo esfuerzo de mejora de la calidad de la formación universitaria busca contribuir en la respuesta a problemas como la corrupción activando medidas efectivas, pues se debe considerar que un sistema de justicia corrupto "socava la democracia y el estado de derecho, [y] da pie a violaciones de derechos humanos…"; todo ello de acuerdo con las premisas de la Convención de las Naciones Unidas contra la Corrupción (UNODC, 2017), que es concordante con la Convención Interamericana contra la Corrupción (CIDH, 2019). Ambos instrumentos son aplicables a la realidad peruana y están asumidos por los actores que impulsan el trabajo clínico en solitario o en red.

B) El balance de la experiencia de las clínicas jurídicas en función del trabajo en red

Las clínicas jurídicas -como se ha mencionado- son espacios de formación para la acción social. La Dirección de Promoción de la Justicia y Fortalecimiento de la Práctica Jurídica ha tomado en cuenta su potencial formativo crítico para dar soporte a sus tareas de articulación respetando su autonomía académica. Cuenta su experiencia de trabajo en red, que ofrece posibilidades de mejora de la aún frágil institucionalidad del país, mediante la vigilancia cuando se trata de prevenir, detectar y defender los intereses ciudadanos fundados en los valores de igual dignidad e integridad.

La experiencia adelantada por numerosas universidades, públicas y privadas, involucra al Estado desde el marco de las competencias del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, no solo desde las funciones de

una unidad orgánica de la Dirección General de Justicia y Libertad Religiosa. Corresponde, más bien, a diferentes órganos del sector vincularse con su trabajo cuando es posible identificar iniciativas ciudadanas consistentes como las destinadas a defender a quienes no tienen voz o promover la lucha contra la corrupción; en ese sentido, valdría la pena sumar a especialistas en criminología, así como a expertos en transparencia y acceso a la información pública que hagan posible operativizar intervenciones interdisciplinarias.

El intento inicial llevado a cabo hace más de un lustro, cuando se incorporó la función de fortalecimiento de la práctica jurídica en el sector Justicia y Derechos Humanos, dio lugar a acciones de capacitación para el dominio del método clínico destinadas a profesores de la Universidad San Cristóbal de Huamanga de Ayacucho, Universidad Nacional del Altiplano de Puno, Universidad Nacional de Cajamarca, Universidad Federico Villarreal y Universidad Nacional Mayor de San Marcos, estas dos últimas de la capital.

Desde 2017, el plan piloto de la Dirección de Promoción de la Justicia y Fortalecimiento de la Práctica Jurídica había previsto convocar inicialmente a cinco facultades de Derecho, las que contarían con asistencia técnica del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos mediante la provisión de materiales y acompañamiento permanente. Para el año 2018, se estimó que se sumarían al proyecto diez facultades más, para asumir una agenda de atención destinada a las personas de los grupos en situación de vulnerabilidad (MINJUSDH, 2017). Tuvieron que transcurrir cuatro años para actualizar ese trabajo de involucramiento institucional destinado a conformar una red nacional.

Se ha referido que existe una relación consolidada de trabajo entre numerosas facultades de Derecho del país y el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, debido al desarrollo ininterrumpido del Programa de SECIGRA DERECHO durante tres décadas. Algunas de estas facultades han creado clínicas jurídicas de acción social para abordar diversas materias, especializándose en actividades de promoción y estrategias de litigio. En la actualidad, las clínicas jurídicas peruanas revelan a diario su capacidad innovadora de formación práctica, pero necesitan

enriquecer su esfuerzo con la construcción de espacios de intercambio que fortalezcan su desempeño eficaz.

Para ese fin, han resultado inspiradoras las experiencias de otros países que han logrado articular espacios de trabajo en red como sucede en España; en ese sentido, se valora el desarrollo de la Red española de clínicas jurídicas que -a decir de Ramiro (2021)- hace realidad la expresión: "... las clínicas jurídicas han llegado a las facultades españolas de Derecho, de Ciencias Sociales y Jurídicas, para quedarse". Esta afirmación se concreta con la dedicación de diversos centros universitarios de grado y posgrado en materia jurídica cuyo trabajo hace dos años ejecutó más de veinte proyectos.

Más reciente es la experiencia mapeada de la Red argentina de clínicas jurídicas, resultado del intercambio de docentes dedicados al desarrollo del método clínico entre los años 2020 a 2021. Esta red se constituye como un "espacio de reflexión sobre pedagogía clínica" cuya finalidad es "capitalizar los aprendizajes que ofrece la experiencia de los últimos 20 años en la materia, generar instancias de reflexión colectiva que permitan identificar buenas prácticas en pedagogía clínica y promover la cooperación entre docentes" (Red Argentina de Clínicas Jurídicas, 2023). Maurino (2013) destacaba ya que en Argentina y Chile se apreciaba el liderazgo en la implementación de este modelo de enseñanza desde los años 90, y los resultados también se verifican con éxito en Colombia, Ecuador, Perú, Venezuela y México.

La experiencia valorada en Chile por su proyección internacional está centrada en el trabajo de la Clínica Jurídica de la Universidad Alberto Hurtado. En el año 2018, inició un trabajo en red con las clínicas que integran universidades jesuitas en diferentes países del continente americano, convocadas entonces al Primer Conversatorio sobre "El rol de la enseñanza en las Clínicas Jurídicas de universidades jesuitas". Rodríguez, su directora, sumó en esa oportunidad a la reflexión a profesores de la Universidad Javeriana de Bogotá con quienes abordaron los ámbitos de servicio e impacto clínico y los desafíos de los "consultorios" en la formación legal (Facultad de Derecho de la Universidad Alberto Hurtado, 2018).

Su trabajo compartido públicamente en Lima tuvo impacto en la Universidad Antonio Ruiz de Montoya, promovida por la Compañía de Jesús, pues en una actividad organizada por el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos su representante anunció la creación del curso de Clínica Jurídica en el plan de estudios del año 2024 de la carrera de Derecho. Vega, ex Ministro de Justicia y Derechos Humanos de Perú y firme impulsor de la lucha contra la corrupción, planteó la relevancia de este curso "porque complementa la formación teórica con el estudio de casos o problemas particulares, busca desarrollar en los estudiantes destrezas y habilidades para el ejercicio profesional y permite abordar temas de actualidad con la preparación de informes específicos sobre problemas actuales." (Universidad Antonio Ruiz de Montoya, 2023).

Es útil la mirada comparada que propicia el diálogo con las experiencias de España, Chile o Argentina, pues fortalece la promoción de una práctica jurídica efectiva como apuesta nacional e internacional. Ello significa también aproximarse a especialistas, así como intercambiar de manera horizontal desde diversos puntos de vista con docentes y estudiantes de múltiples contextos.

Para valorar la importancia del método clínico más allá del Perú, interesa el trabajo desarrollado por las clínicas jurídicas ambientales de numerosas universidades del país y de América del Sur. Castro (2021, pp. 271-272) describe, en ese sentido, la organización articulada de clínicas de su especialidad que operan desde finales de los años noventa en países como Colombia (por ejemplo, en la Universidad del Rosario) o en algunas regiones peruanas desde inicios de la década actual (por ejemplo, en la Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza de Amazonas).

La alianza de clínicas jurídicas ambientales constituye una red de intercambio y cooperación académica que funciona desde el año 2019. Favorece las posibilidades de compartir enfoques y metodologías de enseñanza, así como antecedentes de acciones de interés público que son el resultado de las iniciativas de profesores y estudiantes universitarios, potenciando sus capacidades formativas y su impacto favorable para actuar en defensa de los derechos humanos relacionados con el ambiente sano y sostenible. Destaca además su apuesta colectiva por la promoción

del Acuerdo de Escazú, destinado a la protección de defensores ambientales, especialmente de la Amazonía (Castro, 2021).

El Ministerio de Justicia y Derechos Humanos ha tomado en consideración esta trayectoria de trabajo de varias décadas en España, Colombia, Chile, Perú y otros países de Iberoamérica, así como de los Estados Unidos, para recabar las lecciones, desafíos formativos y su potencialidad de generación de cambios ante fenómenos que demandan compromiso y acción.

A través de los pasos dados por la Dirección de Promoción de la Justicia y Fortalecimiento de la Práctica Jurídica con la organización de mesas de trabajo de actores académicos y del sistema de justicia en regiones como Arequipa e Ica, así como la celebración de un Seminario Internacional híbrido organizado en Lima, que han dado cabida a los especialistas internacionales de España, Argentina y Perú mencionados previamente, el Estado peruano abrió un proceso activo de reflexión y organización interinstitucional para hacer frente a la corrupción.

C) El impulso estatal para la implementación de una red de clínicas jurídicas anticorrupción

El Estado peruano expone sus esfuerzos en materia de lucha contra la corrupción contando con el concurso de diversos actores de la sociedad civil y la academia especializada. Poner en la agenda de preocupaciones de interés público al sistema de administración de justicia es un desafío mayúsculo, vista la problemática en la que se hallan envueltos sus actores, comprometiendo incluso a sus niveles de mayor jerarquía. Romper con el ecosistema corrupto requiere miradas generacionales nuevas, así como de metodologías y estrategias eficaces e innovadoras.

La tarea estatal no es un esfuerzo aislado del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, pues obedece a un marco de trabajo con base en la cooperación judicial internacional que compromete al Poder Judicial y Ministerio Público en la implementación de los proyectos de fortalecimiento de la lucha contra la corrupción y el crimen organizado, producto de la recuperación de activos provenientes de actos ilícitos sustentado en el Acuerdo Tripartito entre la Confederación Suiza, el Ducado de

Luxemburgo y la República del Perú (Plataforma digital única del Estado peruano, 2022).

Para examinar lo que pretende desarrollar el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, en el fortalecimiento de la práctica jurídica con las universidades, es importante revisar: a) los avances implementados desde el año 2022, con los resultados que se avizoran cuando existe consenso de intervención en red para hacer más eficaz el propósito de interés público y b) la articulación plausible de clínicas jurídicas para el diseño de una política pública de lucha contra la corrupción, especialmente enfocada en el sistema de administración de justicia.

D) Avances de la intervención en red para la eficacia del método jurídico clínico

El Ministerio de Justicia y Derechos Humanos durante 2022 ha retomado la relación con las iniciativas que constituyen experiencias consolidadas de numerosas clínicas jurídicas en el país; a ello contribuye un diagnóstico de capacidades y necesidades de las clínicas -aún por culminar- identificadas por la Dirección de Promoción de la Justicia y Fortalecimiento de la Práctica Jurídica. A partir de este paso inicial se considera que llega el momento para que el Estado impulse la creación de una Red nacional de clínicas jurídicas dedicadas a la lucha contra la corrupción.

Para ese fin ha sido importante el contacto de primera fuente con el trabajo desarrollado por especialistas en el modelo clínico del país y de otros países; en consecuencia, un paso significativo ha sido la instalación de la Mesa de Trabajo de Clínicas Jurídicas Anticorrupción: "Fortaleciendo la lucha contra la corrupción desde la educación legal clínica" (MINJUSDH, 2023, 18 de mayo), que es el resultado de un encuentro llevado a cabo los días 18 y 19 de mayo, contando con invitados de las facultades de Derecho animadas a trabajar desde la formación legal. Se consideró que las clínicas jurídicas anticorrupción existentes como "espacios innovadores de formación práctica, cuya evolución y crecimiento deben incidir en la lucha contra la corrupción" constituyen "buenas prácticas inspiradoras de compromisos a favor de la institucionalidad democrática, porque involucran a estudiantes de las universidades peruanas,

públicas y privadas, en un quehacer reflexivo y crítico." (MINJUSDH, 2023, 18 de mayo).

En esta actividad hubo coincidencia de los conferenciantes invitados acerca de la necesidad de impulsar una Red de clínicas jurídicas anticorrupción, contando con el Estado, y prestando atención a la experiencia de docentes comprometidos con la enseñanza de la práctica jurídica, entendida como una faceta de la preparación profesional de operadores del Derecho que proyectan la disciplina hacia la sociedad. Con la experiencia ganada, se adquiere la convicción de que el dominio del Derecho llega a ser una tarea noble y de perfeccionamiento constante.

La posibilidad de identificar conjuntamente los desafíos y problemáticas de las clínicas jurídicas convocadas de la Pontificia Universidad Católica del Perú, Universidad Nacional de Cajamarca y Universidad Católica de Santa María de Arequipa, que compartieron su trabajo con profesores de la Universidad de Alcalá de España, Universidad del Rosario de Colombia y la Universidad Nacional de San Luis de Argentina, abrió una oportunidad de explorar estrategias de soporte desde el Estado, pensando en el fortalecimiento de la formación jurídica.

Algunos de esos desafíos detectados son: a) Restricciones legales para intervenir en algunos procedimientos que involucran causas penales por corrupción, b) carencia de docentes especializados en metodología clínica, así como escasez de capacitación, c) poco respaldo institucional al tratarse de cursos no obligatorios, d) dificultades para el acceso a la información de causas para promover litigio estratégico, e) desconocimiento *ex ante* de los estudiantes sobre el método clínico, f) déficit de formación en metodología clínica más allá de las universidades, g) desinterés general de estudiantes para ser parte de clínicas jurídicas, h) trabas burocráticas universitarias para generar espacios de investigación y consultorios; y, finalmente, i) presupuesto limitado.

El Ministerio de Justicia y Derechos Humanos ha agilizado desde el año pasado la marcha del antiguo proyecto CLI-JAS, centrando su desarrollo en una temática que ha ganado terreno voluntariamente en universidades dispuestas a implementar y fortalecer clínicas jurídicas de interés público. La invitación estatal a participar de los eventos organizados compromete

las iniciativas clínicas activando un proceso de construcción de herramientas jurídicas y estratégicas para prevenir y erradicar la corrupción enquistada en amplios sectores de la sociedad y del Estado peruano.

Para darle mayor fuerza a ese avance ha sido crucial organizar el 23 y 24 de junio el Seminario internacional "Hacia la construcción de una Red de clínicas jurídicas en el Perú: una respuesta al problema transversal de la corrupción" (MINJUSDH, 2023, 22 de junio), con un programa elaborado desde la Dirección General de Justicia y Libertad Religiosa, que ofreció una oportunidad real de intercambio con protagonistas del trabajo clínico de las facultades de Derecho del país poniendo a su disposición las agendas de articulación más avanzadas de otros países de Iberoamérica y de los Estados Unidos.

En dos jornadas de mapeo de acciones operativas se alinearon las perspectivas que permitirán valorar y reforzar la experiencia peruana, con sus logros a partir de la difusión de esfuerzos y estrategias, favoreciendo la interacción de docentes y estudiantes. Ha sido una oportunidad clave para examinar el vínculo interinstitucional entre Estado y universidades posicionando el método jurídico clínico como medio curricular de formación práctica fundada en la cercanía a la realidad.

En el diseño del seminario se previó como oferta de resultados la creación de la Red de clínicas jurídicas en tanto posibilidad beneficiosa de intervención de actores múltiples que enfrentan una problemática estructural, como es la corrupción, de profundo arraigo en la sociedad peruana y en el quehacer estatal. El escenario de experiencias compartidas, pese a su alcance más genérico, estuvo dirigido a comprometer la gestión estatal y enriquecer con su soporte articulador los esfuerzos aún aislados.

La Red, en tal sentido, debe favorecer: 1) La formación de estudiantes con las clínicas jurídicas que contribuyen al aprendizaje práctico de los futuros profesionales del Derecho, comprometidos en la lucha contra la corrupción; 2) la promoción de valores, al consagrar actividades que desarrollan la integridad en el ejercicio de la abogacía y formar una generación de líderes comprometidos con la ética pública; 3) el fortalecimiento del sistema de justicia y el Estado de Derecho atacando la corrupción, con transparencia y rendición de cuentas; y, finalmente, 4) la promoción del

compromiso social constituyendo el Derecho un instrumento de cambio desde el acercamiento a los problemas que enfrenta la sociedad.

La actividad excepcional contó con la participación de especialistas internacionales de Argentina, Chile, España, Estados Unidos, Guatemala y Perú quienes compartieron no sólo las experiencias del método jurídico clínico, sino ofrecieron orientación para concretar el objetivo de generar una red de clínicas jurídicas anticorrupción. El Ministerio de Justicia y Derechos Humanos asumió un compromiso al respecto en dos frentes: a) involucrar a las nuevas generaciones fortaleciendo su acercamiento a nuevos conocimientos y procesos de aprendizaje desafiantes en materia jurídica y b) poner en el blanco a la corrupción como fenómeno multidimensional que solo puede ser abordado con el trabajo desde la base.

El Despacho Viceministerial de Justicia planteó el compromiso técnico y político del sector Justicia y Derechos Humanos dando a conocer que su ejecución es posible desde la Dirección General de Justicia y Libertad Religiosa que emplea un presupuesto especial para avanzar en una agenda prioritaria de transparencia, integridad, acceso a la información y erradicación de la corrupción que conecta con el fortalecimiento de la práctica jurídica. Ello conlleva trabajar de manera prioritaria con las universidades del interior del país a fin de que tengan la oportunidad de fortalecer sus experiencias.

En la convocatoria a participar de esta propuesta dirigida a otros actores del sistema de justicia peruano también se ve avance, pues se sumó al evento internacional el gremio profesional de abogados más importante del país. El Colegio de Abogados de Lima, que acogió el Seminario internacional en sus instalaciones, se reveló así como un actor relevante dando señales de la voluntad gremial de ser parte de la mejora de la calidad profesional de sus integrantes.

Dimensionar una red de clínicas jurídicas y consultorios jurídicos para vincularse a la lucha contra la corrupción es un objetivo que puede definirse a futuro. La tarea que cabe reforzar tras la evaluación del Seminario internacional exige del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos su rol promotor posibilitando que las universidades, a través de las

facultades de Derecho, compartan su trabajo fructífero con otros actores relevantes, impulsando además el desarrollo de una ética profesional incorporada en su agenda curricular, conectada con el fortalecimiento de la práctica jurídica.

El interés que desde diciembre de 2022 hasta la actualidad se ha manifestado por una parte de las facultades de Derecho del país revela que no basta impulsar la conformación e implementación de clínicas jurídicas anticorrupción, sino pensar en articular sus experiencias en una estructura más acorde a tiempos de conectividad y distancias relativizadas por la presencia virtual: es el momento de proyectar redes de clínicas que comparten experiencias comunes y se vinculan con un mismo propósito.

E) La inclusión del método jurídico clínico en las políticas públicas anticorrupción en el Perú

La incorporación del método clínico para la lucha contra la corrupción es reciente. La Pontificia Universidad Católica del Perú, a través del Instituto de Democracia y Derechos Humanos (IDEHPUCP), es el centro universitario pionero en la materia, pues en 2017 ofreció a la comunidad académica el *Manual para la implementación de clínicas jurídicas* enfocándose en la temática: Estado de Derecho, lucha contra la corrupción y el lavado de activos (Díaz Castillo et al., 2017). Este material útil tuvo repercusiones de interés para las propuestas de intervención que está diseñando el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos.

La experiencia inicial de las clínicas jurídicas anticorrupción ha sido estudiada hace pocos años. En diciembre de 2020, el IDEHPUCP publicó el libro: *Las clínicas jurídicas anticorrupción: Estudios de casos de corrupción en cuatro regiones del país* (Chanjan Documet, 2020). Este trabajo se concentró en las clínicas de las facultades de Derecho de la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco, Universidad San Cristóbal de Huamanga de Ayacucho, Universidad Santiago Antúnez de Mayolo de Huaraz y Universidad Nacional de la Amazonía Peruana de Iquitos, además de la única privada en el estudio adscrita a la propia PUCP. Es importante difundir estos y otros esfuerzos desde el Estado, con miras a insertar la temática en las políticas públicas.

Para ese propósito, el primer diagnóstico que el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos está culminando respecto del despliegue de las clínicas jurídicas en el país, y en especial de las dedicadas a la lucha contra la corrupción, se enriquece con textos complementarios de otros especialistas académicos con trayectoria sobre la materia, y serán compartidos como insumos en documentos de trabajo para la valoración pública del método clínico en la formación jurídica.

Asimismo, la innovación temática y metodológica que se ha verificado del trabajo de diversas clínicas jurídicas en otros países próximos se presenta en eventos públicos de alcance masivo, siendo difundidos por las redes sociales del sector Justicia y Derechos Humanos para que se valore el esfuerzo académico de implementación de clínicas de interés público. Con su ejemplo, se promueve una intervención sostenida para fortalecer la labor de las que existen con miras a que se consolide su eficacia en el país en cuanto al litigio estratégico para la intervención en la lucha contra la corrupción.

Ciertamente, la experiencia adquirida en tres décadas de relación sostenida para el fortalecimiento de la práctica jurídica con las facultades de Derecho afirma la tarea estatal, por parte de la unidad orgánica que tiene a su cargo funcionalmente el proyecto de consolidar el método jurídico clínico, incluso más allá del quehacer universitario. Llegar a las regiones es la misión fundamental para relacionar el valioso trabajo universitario de costa, sierra y selva con las expectativas nada uniformes de las clínicas de la capital del país.

Desde el Estado se asume que toda práctica jurídica, y el proceso de formación a través de ella, requiere estar involucrada con los contenidos de una ética pública y con la deontología profesional que se nutren de la casuística. Añádase a esta lógica el afianzamiento de las políticas públicas de integridad, transparencia y justicia abierta. Por ello, el fortalecimiento de los aprendizajes del Derecho desde su aproximación a la realidad social adquiere una finalidad pública al poner a disposición de jóvenes actores herramientas y estrategias valiosas para su futuro desempeño profesional.

En ese sentido, en el interés de cumplir con la obligación de implementar políticas públicas de lucha contra la corrupción es necesario entender

que es aún escaso el material publicado y difundido sobre las experiencias ganadas en un lustro por las clínicas jurídicas anticorrupción, desconociéndose los resultados de sus intervenciones a través de la incidencia y el litigio estratégico. Ese esfuerzo de sistematización, que tome en cuenta el trabajo de las propias facultades de Derecho, amerita ser enriquecido compartiendo no solo con la comunidad académica sus experiencias ganadas sino los avances comparativos a nivel internacional, pudiendo llegar a valorarse como buenas prácticas inspiradoras del compromiso de formación de los estudiantes de las universidades peruanas, y otros actores del ámbito jurídico.

Es importante, por ello, recordar los actores a quienes se dirigía el proyecto inicial de fortalecimiento de la formación jurídica, previsto por el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos en 2017. Si bien los protagonistas académicos son muy relevantes, el proyecto también estuvo pensado en hacer parte de la agenda del método clínico a otros operadores del sistema de justicia como quienes integran el Poder Judicial, el Ministerio Público, entre otros funcionarios del Estado. Si se atiende a la vigencia de la Política Nacional de Reforma de Sistema de Justicia, desde el año 2021, en la que se involucra funcionalmente la Dirección General de Justicia y Libertad Religiosa, se presenta a su vez la oportunidad de desarrollar propuestas formativas innovadoras para hacer frente a la corrupción en la administración de justicia.

En suma, los pasos que se van dando en esta ocasión para intentar avances en materia de clínicas jurídicas y lucha contra la corrupción son plausibles a través del desarrollo del proyecto "Fortalecimiento de la lucha del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos contra la corrupción y el crimen organizado", cuyo objetivo en el marco de las políticas públicas del Estado peruano es mejorar las capacidades de articulación y coordinación para una efectiva interoperabilidad. Se ponen así las bases para ese propósito mediante una Red de clínicas jurídicas en el Perú que considere un modelo integral para el desarrollo de habilidades, destrezas, conocimiento e impacto social de los actores atacando transversalmente el problema de la corrupción.

6. CONCLUSIONES

1. El Ministerio de Justicia y Derechos Humanos ha identificado experiencias valiosas de clínicas jurídicas de universidades públicas y privadas del país, relacionadas con centros de formación de países anglosajones e iberoamericanos. Ellas han trabajado casos de interés público que inciden en el mejor funcionamiento de las entidades estatales. Se espera que su efecto favorable se afirme en el mejor funcionamiento del sistema de administración de justicia ante la vulneración de derechos fundamentales, la desconfianza en la eficacia de los poderes públicos o la extendida percepción de la corrupción.
2. El Ministerio de Justicia y Derechos Humanos ha interactuado con las redes de clínicas jurídicas de España, Argentina Chile, Perú y con expertos de otros países de Iberoamérica, así como de los Estados Unidos, para recoger lecciones, desafíos formativos y expectativas de generación de cambios ante fenómenos que demandan compromiso y acción a través de un proceso de fortalecimiento de la práctica jurídica activo de reflexión y organización interinstitucional para hacer frente a la corrupción.
3. La tarea del Estado se puede operativizar desde el año pasado con la puesta en marcha del proyecto "Fortalecimiento de la lucha del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos contra la corrupción y el crimen organizado", convocando a las facultades de Derecho del país que conforman e implementan clínicas jurídicas anticorrupción, para dar sostenimiento a la eficacia de su empeño desde la articulación de experiencias en una estructura más acorde a tiempos de conectividad y presencia virtual: redes de clínicas jurídicas para la lucha contra la corrupción.
4. 4. La relevancia del método jurídico clínico es importante para la formación jurídica; sin embargo, interesa llegar con sus propósitos a otros operadores del sistema de justicia: del Poder Judicial, el Ministerio Público y otras instituciones. Desde la reciente vigencia de la Política Nacional de Reforma de

Sistema de Justicia se presenta la oportunidad de desarrollar propuestas formativas innovadoras con gremios profesionales de abogados y organizaciones de la sociedad civil teniendo como objetivo común la lucha contra la corrupción en la administración de justicia.

7. REFERENCIAS

Autoridad Nacional del Servicio Civil (2021, 20 de abril). Materias de capacitación transversales. Servir. https://bit.ly/3YQmmHu

Castro, M. (2021). La alianza de clínicas jurídicas ambientales y el Acuerdo de Escazú. En A. Bárcena, V. Torres y L. Muñoz Ávila (Eds.), El Acuerdo de Escazú sobre democracia ambiental y su relación con la agenda 2030 para el desarrollo sostenible (pp. 267-279). CEPAL y Universidad del Rosario.

Chanjan, R. (2020). Las clínicas jurídicas anticorrupción: Estudio de casos de corrupción en cuatro regiones del país. Instituto de Democracia y Derechos Humanos de la Pontificia Universidad Católica del Perú y National Endowment for Democracy.

CIDH (2019). Corrupción y derechos humanos. Comisión Interamericana de Derechos Humanos.

Díaz Castillo, I., Torres Pachas, D., Cuentas Portocarrero, V. y Bustamante, M. (2017). Manual para la implementación de clínicas jurídicas. Sección Estado de Derecho, lucha contra la corrupción y el lavado de activos. Instituto de Democracia y Derechos Humanos de la Pontificia Universidad Católica del Perú y National Endowment for Democracy.

Facultad de Derecho de la Universidad Alberto Hurtado (2018, 5 de diciembre). Primer conversatorio sobre Clínicas Jurídicas en Universidades Jesuitas. UAH. https://bit.ly/3QT5Zb8

Mac Lean Martins, A.C. (2012). El rol de las clínicas jurídicas en la enseñanza del Derecho. Ius et Veritas, 45, 378-386. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Maurino, G. (2013). La enseñanza del Derecho en las clínicas jurídicas de interés público: cuatro preguntas para una caracterización. En L. Bercovich y G. Maurino (Eds.), Los derechos sociales en la gran Buenos Aires (pp. 311-329). Eudeba.

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos (2017, 11 de mayo). MINJUSDH capacita a catedráticos de facultades de Derecho sobre Clínicas Jurídicas de Acción Social. MINJUSDH. https://bit.ly/3E5RVDz

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos (2023, 13 de enero). MINJUSDH dará inicio al programa Secigra Derecho 2023 este 19 de enero. MINJUSDH. https://bit.ly/3KOMjBq

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos (2023, 18 de mayo). MINJUSDH inauguró mesa de trabajo de clínicas jurídicas anticorrupción. MINJUSDH. https://bit.ly/3YNtvrM

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos (2023, 22 de junio). MINJUSDH organiza Seminario Internacional para impulsar la creación de una Red de Clínicas Jurídicas de Lucha contra la Corrupción. MINJUSDH. https://bit.ly/3QMFu76

UNODC (2017). La corrupción y los derechos humanos. Módulo 7. Herramientas de conocimiento para académicos y profesionales. Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito.

Plataforma digital única del Estado peruano (2022, 29 de abril). Publicación de los informes anuales del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, Poder Judicial y Ministerio Público en el marco de la implementación de los proyectos de fortalecimiento de la lucha contra la corrupción y el crimen organizado. Gob.pe. https://bit.ly/3EeyWGE

Ramiro, M.A. (2021, 16 de junio) ¿Qué pueden hacer las clínicas jurídicas a las Facultades de Derecho? IberICONnect. El blog de la Revista Internacional de Derecho Constitucional en España. https://bit.ly/45L79cV

Red Argentina de Clínicas Jurídicas (2023). La Red. Red Argentina de Clínicas Jurídicas. https://bit.ly/3E5Sn4J

Reggiardo, M. y Liendo, F. (2012). Aproximaciones a la litigiosidad en el Perú. Themis. Revista de Derecho, 62, 223-234. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Torres, P. (2021). Hacia una concepción del Derecho como motor de cambio social. En la Calle. Revista sobre situaciones de riesgo social, 46. https://bit.ly/47O9FRh

Universidad Antonio Ruiz de Montoya (2023). Decano de la Facultad de CC.SS. y Jefe de la carrera de Derecho de la UARM anunció la creación del curso de Clínica Jurídica. UARM. https://bit.ly/3qGsvt5

COMPRESIÓN DE LA ACTITUD EMPÁTICA EN EL CONTEXTO DE LOS CUIDADOS A PERSONAS MAYORES DEPENDIENTES EN EL ENTORNO DEL HOGAR: UN ANÁLISIS DE LA PERSPECTIVA DEL ALUMNADO DE TRABAJO SOCIAL

PAULA LÓPEZ ANILLO
Área de Trabajo Social. Universidad de Cádiz

MªÁNGELES MINGUELA RECOVER
Área de Trabajo Social. Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

> "La escena de conflicto se convierte en una comunidad en el sentido en que la gente aprende a escuchar y a reaccionar entre sí, incluso percibiendo sus diferencias más profundamente" (Sennet,2000, p.150).

La pandemia provocada por la Covid-19 ha sido un reflejo de lo que expresa Richard Sennet, su trascendencia en todas y cada una de las personas, ha hecho visibles realidades que hasta entonces habían permanecido en segundo plano u ocultas. Entre los grupos de población más afectados, estuvieron las personas mayores y/o en situación de dependencia. Cada día se hablaba de la situación crítica en las residencias, el riesgo de mortalidad, el aislamiento y la soledad en la que vivían, que finalmente, no dejaba se ser una representación de la precarización de los servicios de atención sociosanitaria, residencial y, en general de los servicios de atención a personas en situación de dependencia.

A pesar de las contingencias, los profesionales del ámbito social y de cuidados lucharon día a día para ofrecer la mejor atención posible a los usuarios/as, y consideramos, que esto no sólo se trataba de un acto de profesionalidad, sino de empatía para con la persona atendida. Es por ello, que, en este capítulo, abordaremos la temática de los ‹‹ cuidados››

y la ‹‹empatía›› desde la perspectiva de los estudiantes de Trabajo Social de la Universidad de Cádiz.

1.1. LA PROTECCIÓN SOCIAL DE LOS CUIDADOS EN ESPAÑA.

La voluntad asistir y proteger socialmente a las personas en situación de dependencia, tanto a nivel nacional como europeo, ha estado siempre presente en nuestra legislación.

No obstante, la atención que se les precisaba a las personas dependientes estaba regida por el modelo médico-rehabilitador (surgido tras la II Guerra Mundial), desde el que se explicaban las causas de la discapacidad a través de una perspectiva en la cual se subestimaban las capacidades del individuo y se optaba por mantener una actitud paternalista y caritativa para con ellos (Muyor, 2011).

Este abordaje incidiría directamente en la concepción de la dependencia como un fenómeno inseparable de la vejez y la discapacidad, teniendo como consecuencia que la normativa reguladora previa a la 'Ley de Dependencia' no hubiera reconocido específicamente el concepto de dependencia (Durán,2014; Morales, 2008).

Una de las primeras legislaciones relativas a la atención y servicios destinados a las “personas ancianas” y “minusválidos” sin recursos, fue la Ley de Bases de la Seguridad Social de 1963 (Zaragoza, 2014). Sin embargo, ya era en los artículos 49 y 50 de la Constitución Española donde se estableció el punto de partida para la protección y consecución del bienestar de este colectivo (Morales,2008; Peña y Sánchez, 2009).

Mientras tanto en Europa, tendría lugar la Declaración de los Derechos de los Impedidos, del 9 de diciembre de 1975, donde se define el término impedido como ‹‹persona incapaz de subvenir por sí misma, en su totalidad o en parte, a las necesidades individual o social normal a consecuencia de una deficiencia, congénita o no, de sus facultades físicas o mentales››, y siendo en el punto 5 de esta misma declaración donde se manifiesta el derecho de estas personas a contar con medidas que promuevan su autonomía (Asamblea General de Naciones Unidas [AGNU], 1975, p. 92,93).

Con posterioridad a esta legislación, surgieron leyes como la Ley de Integración Social del Minusválido (1982), en la que se desarrolla lo propuesto en el artículo 49 de la Constitución Española, contemplando por primera vez los subsidios por ayuda a terceras personas y desarrollando políticas dirigidas a la supresión de barreras sociolaborales y arquitectónicas (Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos, 1982, p. 5, 8; Marbán, 2012) o el Plan Gerontológico Nacional (1991), que fue el desencadenante de otros planes autonómicos en materia de gerontología, así como la puesta en marcha de políticas relacionadas con la importancia de la atención sociosanitaria (Requejo, 2000)

El 18 de diciembre de 1998, se congrega el Comité de ministros del Consejo de Europa, donde se definiría el primer concepto de dependencia:

> El estado en el que se encuentran las personas, que por razones ligadas a la falta de o a la pérdida de autonomía física, psíquica o intelectual, tiene necesidad de una asistencia y/o ayudas importantes a fin de realizar las actividades corrientes de la vida diaria (Consejo de Europa, 1998, p.13).

En este mismo comité, se trataría la necesidad de incluir su cobertura de riesgo dentro de los Sistemas de Protección, y se concluiría que la acción colectiva a nivel europeo favorecería la protección de las personas en situación de dependencia y sus cuidadores (Morales,2008).

En 1999, el Instituto de Migraciones y Servicios Sociales elabora un Informe sobre ‹‹La protección social de la dependencia››, a través del que se propone la creación de un modelo de protección de la dependencia enmarcado dentro de la acción protectora de la Seguridad Social. Esta propuesta surge como respuesta al crecimiento exponencial de la dependencia que se había reflejado en el ‹‹Informe de la Ponencia especial para el estudio de la problemática del envejecimiento de la población española›› creado por la Comisión de Sanidad y Asuntos sociales, ese mismo año (Sempere, 2006).

El 2 de octubre de 2003 se lleva a cabo una modificación del Pacto de Toledo, en cuya Tercera Recomendación Adicional, se proponía la configuración de un sistema que abordara globalmente el fenómeno de la dependencia y que tuviera presente la participación de la sociedad y la Administración Pública en todos sus niveles (Morales, 2008; Sempere, 2006).

A raíz del reconocimiento de la dependencia como una problemática que debe ser abordada desde un punto de vista social, el IMSERSO, elabora el Libro Blanco de la Dependencia (2004), desde el que se analizaba el fenómeno de la dependencia en España.

No fue hasta el año 2006 cuando se aprobó la Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia (en adelante, LAPAD), la cual entró en vigor el 1 de septiembre de 2007. La intención de la LAPAD era diseñar e instaurar un modelo de acción protectora que tuviera en cuenta el impacto del envejecimiento y las situaciones de dependencia (Rodríguez Cabrero, 2019).

De hecho, el artículo 2.2 de la LAPAD, define la dependencia como:

> El estado de carácter permanente en que se encuentran las personas que, por razones derivadas de la edad, la enfermedad o la discapacidad, y ligadas a la falta o a la pérdida de autonomía física, mental, intelectual o sensorial, precisan de la atención de otra u otras personas o ayudas importantes para realizar actividades básicas de la vida diaria o, en el caso de las personas con discapacidad intelectual o enfermedad mental, de otros apoyos para su autonomía personal.

Esta protección se materializaría en la creación de Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia (en adelante SAAD), que contaría con la participación y colaboración de las Administración General del Estado y de las Comunidades Autónomas (Huete- García et al., 2020).

Según Marbán y Rodríguez Cabrero (2017, p.334), la integración del pilar de la dependencia dentro del área de servicios sociales de las comunidades autónomas intensificó el impacto durante la crisis económica y financiera de 2008-2011, que se traduciría, entre otras circunstancias, en un aumento de la presión de la demanda social y en recortes en el gasto público, en el que se incluía la atención a las personas en situación de dependencia. De hecho, el Real Decreto-ley 20/2012, de 13 de julio, de medidas para garantizar la estabilidad presupuestaria y de fomento de la competitividad supuso una paralización del SAAD, la suspensión de nuevas baremaciones, la negación del del derecho de atención a las personas en situación de dependencia, y la consecuente imposibilidad de acceso a prestaciones de servicios y económicas. El ascenso de las

políticas neoliberales en los años precedentes resultaría en una disminución de la inversión en los Servicios Sociales, la privatización de la gestión de los recursos y una garantía asistencialista de los recursos de la LAPAD (García et al, 2018). El SAAD estuvo paralizado desde 2012 hasta julio de 2015.

En el año 2019, mediante el RD 8/2019, de 8 de marzo, de medidas urgentes de protección social y de lucha contra la precariedad laboral en la jornada de trabajo, se reconsidera la cotización de los cuidadores no profesionales de personas dependientes volviendo a estar a cargo de la Administración General del Estado, el cual, fue suspendido por el RD 20/2012.

A causa del Covid-19 y las repercusiones sociales que este trajo consigo, los servicios de atención a personas mayores y dependientes se convirtieron en esenciales. Sin embargo, a pesar de su fundamentalismo, en el XXI Dictamen del Observatorio de la Dependencia (2021) se denunció la falta del presupuesto por parte del Ministerio de Derechos Sociales y, de cómo junto al impacto del Covid-19 supondría un retroceso en la gestión de la Dependencia.

1.2. LOS CUIDADOS

El concepto de cuidado o "care" ha sido una pieza clave en el estudio y análisis de las políticas sociales; no obstante, la ausencia de un acuerdo para delimitar los límites que definen a este concepto ha dado lugar a diversas interpretaciones teóricas (Carrasco et al., 2011). Carol Thomas (1993, [2011], p.145), en su capítulo sobre la deconstrucción del concepto de los cuidados, habla sobre el debate que genera el doble significado de la palabra "care" (cuidados) en inglés; por un lado, puede interpretarse como "caring for someone" (cuidar de alguien)- realizar el trabajo de cuidados- o "caring about someone" (apreciar a alguien)- tener sentimientos de afecto hacia esa persona.

Aunque esta dificultad lingüística visiblemente constituye una problemática, no fue considerada como tal. Para ello, fueron necesarios numerosos estudios que demostraran las delimitaciones que surgían ante la ausencia de correspondencias idiomáticas.

Tras el estudio de las distintas definiciones existentes de cuidados, Thomas (1993 [2011]) distinguió siete dimensiones, que eran causantes de las distintas definiciones de cuidados: 1. La identidad de la persona cuidadora 2. La identidad social de la persona receptora de cuidados 3. Las relaciones interpersonales entre la persona cuidadora y la receptora de cuidados. La naturaleza de los cuidados 5. El dominio social en el cual se localiza la relación de cuidados 6. El carácter económico de la relación de cuidados 7. El marco institucional en el cual se prestan los cuidados (p.149-151). La conclusión a la que llegó esta autora es que no existe una única definición y que sería muy complicado llegar a un consenso sobre esta.

Ahora bien, Jane Lewis (1997) consideraba que para poder establecer una definición del concepto era necesario tener presente el papel del Estado. Por lo tanto, hablaba del concepto ‹‹social care››, distinguiendo tres dimensiones de estudio: el contenido del trabajo (su naturaleza y condiciones en las que se realiza), la relación de servicio como componente de la especificidad profesional y competencia y el desplazamiento entre los límites entre la familia, el mercado, el Estado y el tercer sector en la concesión de ayudas a niñas y niños y personas adultas mayores (Lewis,1997 citado en Galindo, 2019, p.212.).

Este estudio de los cuidados ha permitido el surgimiento de investigaciones sociológicas, donde el análisis de las emociones se convierte en una vía de conocimiento de los fenómenos sociales. La pionera en este tipo de investigaciones fue Arlie R. Hochschild (1975), a través de estudios emocionales sobre hombre y mujeres en el entorno del hogar (Bericat, 2000, p.179).

Contrariamente, surgen algunas posturas que identificaban los cuidados como emoción, lo cual dificulta su estudio; y, por consiguiente, junto con el aumento del interés en esta temática, la razón de su indeterminación como concepto (Paperman, 2004; Paperman,2005).

No obstante, esto no supuso impedimento alguno, para que con la llegada de la “Ley de la Dependencia”, no sólo se reconociese el trabajo de cuidados, sino que distinguiese dos tipologías de cuidadores:

> -Cuidados no profesionales: la atención prestada a personas en situación de dependencia en su domicilio, por personas de la familia o de su entorno, no vinculadas a un servicio de atención profesionalizada.
>
> -Cuidados profesionales: los prestados por una institución pública o entidad, con y sin ánimo de lucro, o profesional autónomo entre cuyas finalidades se encuentre la prestación de servicios a personas en situación de dependencia, ya sean en su hogar o en un centro. (Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia,2006, p. 9)

Así mismo, Rogero Garcia (2009, p.395) señala que estas formas de cuidados pueden influenciarse mutuamente, dando lugar a una relación de complementariedad, entendido como "la cualidad que se añade a otra para hacerla íntegra o perfecta"; o bien, una unión de suplementariedad, donde se produce un "reemplazo de uno por otro".

Esta influencia entre ambas formas de cuidado debe encontrase en equilibrio, por lo que se pueden distinguir tres modelos sobre cómo se puede presentar esta analogía.

> El modelo de cuidado suplementario postula la utilización del cuidado formal sirve para sustituir temporal o circunstancialmente el cuidado informal (Davey y Patsios, 1999 citado en Rogero, 2009, p. 395).
>
> El modelo compensador jerárquico sugiere que los mayores prefieren ser cuidados en primer lugar por su cónyuge, luego por sus hijos, otros miembros de la familia y, por último, por cuidadores formales (Keating et. Al, 2003 citado en Rogero, 2009, p.395).
>
> El modelo de cuidado complementario o de especificidad de tareas plantea que el cuidado formal aparece cuando las tareas demandadas exceden las capacidades de los cuidadores informales (García Calvente y Mateo Rodríguez,1993 citado en Rogero, 2009, p.395).

Canga y Esandi (2011, p.468) plantean que la sustitución completa de los cuidados informales por servicios formales no sería ni económicamente viable ni socialmente beneficioso. Estas autoras contemplan que la mejora de la atención profesional y la puesta en valor del consenso sociosanitario optimizaría los recursos disponibles para promover la autonomía de la persona dependiente y de sus familiares.

A su vez, Razavi (2007) determina que la complementariedad de los cuidados se debe constituir como una responsabilidad común del

Estado, la familia, el mercado y la comunidad, estableciendo de este modo lo que el propio autor define como *el diamante de los cuidados.*

1.3. LA EMPATÍA Y SU IMPORTANCIA EN LOS CUIDADOS

Si se hace una búsqueda respecto al concepto de empatía, todas las definiciones convergen en un mismo fin: la capacidad de ponerse en el lugar del otro y comprender sus emociones, sentimientos, puntos de vista, entre otras (Corrales et al., 2017). Dada su importancia como variable en el estudio de la conducta humana y prosocial se ha convertido en objeto de estudio durante años (Letourneau, 1981; Coke, Batson y McDavis, 1978 citado en Fernández-Pinto et al, 2008)

Aunque de la idea de "ponerse en el lugar del otro" se valieron algunos pensadores como: Leibniz, Rousseau, Adam Smith; la primera representación conceptual de la "empatía, tiene lugar en el s. XVIII por Robert Vischer, que utilizó el vocablo alemán "Einfülung" y cuya traducción sería "sentirse dentro de" (Davis,1996 citado en Fernández-Pinto et al., 2008, p.284-285; Furstenberg, 2015).

Sin embargo, no es hasta 1910, cuando el psicólogo Edward Titchener acuña el término que se conoce en la actualidad. Para ello, realiza una traducción del término alemán que se había utilizado hasta entonces y se vale de etimología griega εμπάθεια (cualidad de sentir-se dentro) para interpretarla (Bohart & Greenberg,1997 citado en Freedberg, 2007).

La relación de los cuidados y la empatía nace en sí mismo de la definición cuidados, entendido como "compleja relación de codependencia e intercambio emocional", donde participan importantes dimensiones de la identidad, entre las que se encuentra la empatía. (Serrano-Pascual et al., 2019, p.154). Es por ello, que autores como Juan Larbán (2010) plantean que "la práctica de cuidar exige ineludiblemente un cierto vínculo empático entre el sujeto que cuida y el sujeto cuidado" (p.65).

Además de tratarse la empatía de un valor fundamental a la hora de establecer relaciones con los usuarios/as. En 1950, el psicólogo Carl Rogers señaló la importancia de la empatía en el enfoque centrado en la persona y proporcionó una definición de la empatía que fue adoptada por los propios trabajadores sociales.

Resultando en el trabajo de autores como Steve King y Michael J. Holosko (2012, p. 175-177), los cuales crearon la Empathy Scale for Social Work (EESW) para medir la empatía de los trabajadores sociales. Se compone de 41 ítems que se incluyen dentro de tres dimensiones: afectiva, cognitiva y comportamental. Y que se convertiría en el punto de partida de este estudio.

2. OBJETIVOS

Analizar la percepción que el alumnado tiene sobre la comprensión empática de los/as profesionales de los cuidados en el entorno del hogar de personas mayores en situación de dependencia.

2.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Estudiar la proximidad formativa general que el alumnado tiene sobre envejecimiento, dependencia y protección social de los cuidados.
- Analizar la percepción que los estudiantes del grado de Trabajo social de la universidad de Cádiz tienen sobre los/as cuidadores/as profesionales en el entorno del hogar de personas mayores en situación de dependencia

3. METODOLOGÍA

Para la elaboración de este trabajo se ha utilizado lo que en términos científicos se denomina Triangulación metodológica; esta se trata de un procedimiento que consiste en la recogida y análisis de datos desde distintas perspectivas con el fin de contrastarlos e interpretarlos (Ruiz, 2015 citado en Feria et al., 2019, p. 138).

Así mismo, se empleó una metodología mixta, en la cual se combinan técnicas cuantitativas y cualitativas. Es por ello, que en esta investigación es posible distinguir dos apartados diferenciados:

Por una parte, se construyó el estado de arte o la justificación teórica, donde se recopilaron artículos y estudios científicos procedentes de

fuentes secundarias y cuya intencionalidad era la construcción de un marco teórico y contextual de la realidad estudiada.

La obtención y recopilación de estas publicaciones académicas se realizó mediante la introducción de palabras clave como ‹‹dependencia/dependence››, ‹‹envejecimiento/ageing››, ‹‹cuidados profesionales/professional care ››, ‹‹empatía/empathy››, ‹‹trabajo socia/social workl›› combinando los operadores booleanos como AND y OR en los portales de difusión científica como Dialnet, Google Académico, Latindex, Scielo, Scopus, Web of Science. Además de estos métodos de búsqueda, se utilizaron documentos e información procedente de los portales oficiales como: Naciones Unidas, Gobierno de España, Junta de Andalucía e Instituto Nacional de Estadística, IMSERSO, entre otros.

Por otra parte, se diseñó y validó un cuestionario creado ad hoc como fuente primaria de datos. Se utilizó la herramienta Google Formularios para elaborar, recoger los datos, analizar y, por supuesto, facilitar su difusión entre todo el alumnado del grado de trabajo social de la Universidad de Cádiz. Este se encontraba formado por 30 preguntas cerradas y codificadas, que permitía a la persona elegir entre aquellas opciones que se adaptaban mejor a su pensamiento o realidad. También contaba con preguntas de carácter perceptivo, que se constituyeron a través de escala tipo Likert, donde el participante indicaba su grado de acuerdo o desacuerdo con el ítem propuesto (Matas, 2018).

El análisis de los datos cuantitativos del cuestionario se realizó con el programa estadístico IBM SPSS versión 26. Para la primera parte del cuestionario se realizó un análisis descriptivo de las variables relacionadas con la temática de dependencia. A continuación, se llevó a cabo un análisis exploratorio factorial de las variables relacionadas con la empatía, lo cual consiste en una técnica de reducción de datos, donde se elimina aquella información redundante en un número determinado de variables que puedan incluir dentro de unos patrones o factores agrupados y correlacionados (Reise, Waller y Comrey, 2000; López-Aguado y Gutiérrez-Provecho, 2019).

Estas pruebas no paramétricas, a diferencia de las paramétricas, no exigen el cumplimiento de condiciones de validez para que su resultado sea

fiable. Para este caso, se empleó la prueba de bondad de ajuste Chi-cuadrado, prueba binomial y tablas de contingencia. Era fundamental que antes de iniciar el análisis de la estructura factorial, se cumplieran una serie de requisitos: por una parte, que se produjera una correlación lineal de los ítems y, por otra parte, verificar a través del coeficiente Káiser Meyer- Olkin (KMO) que estas correlaciones eran altas para poder formar factores comunes. Los valores del KMO, debían ser mayor o igual a 0'8, para que la matriz sea apropiada para su factorización (Káiser, 1974).

Para seguir verificando la consistencia del modelo, se empleó la prueba de esfericidad de Bartlett que determinaba la correlación entre las variables y para ello era recomendable que su resultado fuera menor a 0,05 (López-Aguado y Gutiérrez-Provecho, 2019). En este caso, como se puede observar en la Tabla 1, nuestro modelo presentaba un KMO de 0,821> 0,8 y la prueba de esfericidad de Bartlett era igual a 0, lo que determinaba que contaba con las características óptimas para ser sometido a un análisis factorial exploratorio.

TABLA 1. *Prueba de esfericidad de Barlett y Kaiser-Meyer-Olkin (KMO).*

Medida Káiser-Meyer- Olkin	**0'821**	
	Aprox.Chi-cuadrado	508,676
Prueba de esfericidad de Barlett	gl	91
	Sig.	0,000

Fuente: elaboración propia

En lo que respecta a la extracción de los factores que constituirían las dimensiones en las que se agrupaban los ítems, se utilizó el método de mínimos cuadrados y de rotación de Oblimin. Así mismo, se observaron los datos que aportaban los porcentajes acumulados y la prueba de bondad de ajuste Chi-cuadrado.

En la Tabla 2, se puede comprobar como el tercer factor tiene un porcentaje acumulado del 52,549%, por lo que sólo con tres factores ya se explicaba más de la mitad del modelo. En cuanto a la prueba de bondad chi- cuadrado, esta es 0,043 < 0,05, por lo que con estos tres factores se podía representar al modelo.

TABLA 2. *Dimensiones del estudio*

	Autovalores iniciales		
Factor	Total	% de varianza	% acumulado
1	4,652	33,227	33,227
2	1,485	10,604	43,831
3	1,221	8,781	52,549

Nota: Chi cuadrado= 0,043
Fuente: elaboración propia

Seguidamente los 18 ítems iniciales se correlacionaron entre ellos y se agruparon en los factores previamente obtenidos, resultando en que de estos 4 ítems no correlacionaban, por lo que fueron descartados. Finalmente 14 ítems fueron agrupados en estas tres dimensiones que habían resultado.

3.1. Estructura del cuestionario

El cuestionario final constaba de 30 preguntas que se dividían en tres apartados claramente diferenciados.

La primera sección estaba constituida por preguntas de carácter general que nos permitían obtener la información básica para clasificar a nuestra población de estudio: sexo, fecha de nacimiento, curso en el que estaban matriculados y si eran alumnos de la asignatura Trabajo Social y mayores o Trabajo Social y discapacidad.

En cuanto a la segunda sección de la encuesta, ésta estaba constituida por nueve afirmaciones de contextualización sobre ideas generales en torno al envejecimiento, personas en situación de dependencia, cuidados familiares y profesionales, y protección social (recursos).

Para responder a estas, el encuestado debía elegir su respuesta en base a una escala Likert con cuatro opciones, siendo: 1.- Muy en desacuerdo, 2.- En desacuerdo, 3.- De acuerdo, 4.- Muy de acuerdo. La pregunta final de este apartado, sobre cuáles eran las actitudes que consideran que debe un auxiliar de ayuda a domicilio, se permitía que el alumnado eligiera entre unas respuestas prefijadas o que a través de la categoría de respuesta abierta “otros” incluyese aquellas actitudes no contempladas.

Para la última parte de la encuesta, se tomó como referencia la Empathy Scale for Social Workers (ESSW) de Steve H. King y Michael J. Holosko (2012); además de seguir las recomendaciones de los expertos y alumnado. De esta forma surgió un nuevo cuestionario de autorregistro, que tomaba como esencia de la escala mencionada. Estaba constituida por 18 preguntas que trataban de medir la percepción del alumnado sobre la actitud de los cuidadores profesionales en el entorno del hogar.

Previo a la difusión de este cuestionario al alumnado, este fue sometido a un proceso de validación por parte de un juicio de expertos, en el cual participaban cuatro profesores del grado de Trabajo Social de la Universidad de Cádiz (Escobar y Cuervo, 2008, p.29).

Paralelamente, el cuestionario se distribuía a una muestra de 11 alumnos, con la finalidad de que testaran las preguntas y aportaran aquellas dificultades que habían tenido a la hora de cumplimentar la encuesta (Festinger y Katz, 1953 citado en Vallejo et al., sf, p.87).

Una vez se obtuvieron los resultados del juicio de expertos y la muestra de los alumnos, las aportaciones recibidas fueron tomadas en consideración y trasladadas al cuestionario que se hizo llegar a los estudiantes.

3.2. MUESTRA

El cuestionario final se distribuyó entre los alumnos que constituían los cuatro cursos del Grado de Trabajo Social de la Universidad de Cádiz. Se empleó un muestreo de tipo censal, es decir, se consideraba al 100% de la población que contaba con las características acordadas para la investigación (Canales y Serpa, 2016). En esta situación, se consideró a todos los alumnos del grado, que ascendían a un total de 400 estudiantes (Universidad de Cádiz, 2020). Se obtuvieron 123 respuestas, que suponía un 30,75% del total de alumnos. De este porcentaje, el 91,9% eran mujeres, 7,3% hombres y un 0,8% decidió no responder sobre su género.

Dado que la investigación estaba teniendo lugar en un contexto de covid-19, la difusión del cuestionario se realizó a través de medios como Campus Virtual, correo electrónico y WhatsApp. La encuesta se mantuvo abierta, dando un margen de 9 días al alumnado para contestar.

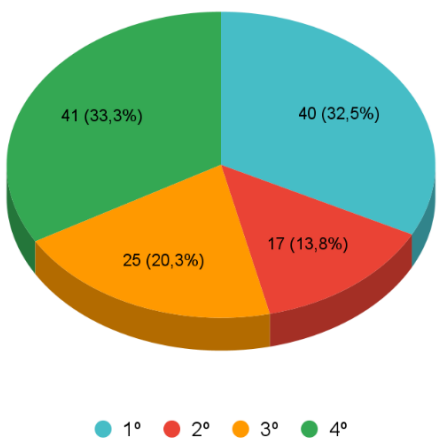
El tratamiento de los datos se realizó según lo expuesto en Es importante recalcar, que el tratamiento de la información se ha realizado según lo expuesto en la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los Derechos Digitales. En razón a ello, el cuestionario se inició con una pregunta que actuaba como consentimiento informado. En general, el trabajo no presentaba ninguna carga ética.

4. RESULTADOS

4.1. CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO DE TRABAJO SOCIAL

El alumnado participante asciende a un total 123, organizados en función del curso en el que se encontraban durante el curso 20/21. En el Gráfico 1, se puede observar cómo el 32,5% de los estudiantes que respondieron al cuestionario, eran de 1º curso de Trabajo Social. De 2º participaron 17 alumnos, suponiendo el 13,8% y de 3º contestaron 25 alumnos, conformando el 20,3% del total. Del 4º curso respondieron 41 alumnos, constituyendo el 33,3%, estando estos últimos matriculados bien en la asignatura Trabajo Social y mayores o Trabajo Social y discapacidad.

GRÁFICO 1. *Distribución del alumnado de Trabajo Social por curso matriculado. Curso 20/21.*



Fuente: elaboración propia

Atendiendo a la edad, los participantes se situaban en un intervalo de edad que oscilaba entre los 19 años y los 57 años. La media de edad se situó en los 22, 97 años, encontrándosela mayoría de los encuestados entre los 19 y 23 años, no obstante, en la Tabla 3 se puede apreciar que la mayor edad registrada que contaba con representatividad suficiente, fue de 32 años. Aunque se obtuvieron respuestas del alumnado entre los 48 y 57 años, estas representaron únicamente el 2,4% de las respuestas totales.

TABLA 3. *Distribución por edad del alumnado participante. Curso 20/21*

Edad	Participantes	%
19	22	17,9
20	16	13
21	13	10,6
22	23	18,7
23	18	14,6
24	10	8,1
25	6	4,9
26	4	3,3
27	2	1,6
29	2	1,6
32	4	3,3
48	1	0,8
56	1	0,8
57	1	0,8
TOTAL	N=123	

Fuente: elaboración propia

4.2. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LA DEPENDENCIA

Para medir los conocimientos del alumnado se observó donde se había situado el promedio de respuestas; así como, la desviación, la cual nos permitía saber cuál había sido el grado de dispersión de las respuestas.

TABLA 4. *Resultados del análisis descriptivo de las preguntas sobre dependencia.*

Afirmaciones sobre dependencia	Media	Desviación estándar
1.Una persona en situación de dependencia siempre es una persona con discapacidad	1,60	0,810
2. Las personas mayores a causa del envejecimiento y del aumento de la esperanza de vida terminarán siendo dependientes	2,35	0,802
3. Las personas mayores en situación de dependencia deben de ser cuidados por sus familias	2,01	0,808
4. Los cuidados familiares deben combinarse con los cuidados profesionales para proporcionar una atención integral a la persona dependiente	3,48	0,784
5.La calidad de vida de las personas en situación de dependencia mejoraría si recibiesen una atención residencial	2,36	0,804
6. La calidad de vida de las personas en situación de dependencia mejora cuando reciben cuidados profesionales en sus domicilios (servicio de ayuda a domicilio) y cuenta con el apoyo de su familia y su entorno.	3,70	0,528
7. La ayuda a domicilio tiene como único objetivo la atención de las tareas del hogar	1,31	0,604
8. El servicio de ayuda a domicilio atiende a la persona dependiente en todas las actividades de la vida diaria en las que necesite ayuda, como la alimentación, autocuidado, mantenimiento de la vivienda, movilidad, etc.	3,61	0,623

Fuente: elaboración propia

En la primera cuestión de este apartado ‹‹Hasta qué punto estás de acuerdo con esta afirmación: "Una persona en situación de dependencia siempre es una persona con discapacidad"››, la media de la respuesta de los alumnos se situaba en 1,60, lo que significaba que estaban muy en desacuerdo con la afirmación propuesta. La desviación era de 0'810 lo que nos indicaba que la dispersión de opiniones dadas no era muy alta, es decir que gran parte de las respuestas se agrupan en torno a los valores 1 y 2.

En cuanto a la afirmación ‹‹Hasta qué punto estás de acuerdo con la siguiente afirmación: "Las personas mayores a causa del envejecimiento y del aumento de la esperanza de vida terminarán siendo dependientes" ››, la media de las respuestas del alumnado se situaba en 2,35, traduciéndose en que los encuestados se mostraban en desacuerdo con esta afirmación. En este caso, la desviación era de 0 '802, lo que nos muestra

que la mayoría de las respuestas se han agrupado en torno a los mismos valores.

Con relación a la afirmación ‹‹Las personas mayores en situación de dependencia deben de ser cuidados por su familia››, la media era de 2,01 lo que indicaba que los encuestados estaban en desacuerdo con lo expresado. Referente a la desviación esta era de 0,808, lo que al igual que en los ítems anteriores, nos señala que parte de las respuestas se agrupan en torno a los mismos valores.

La afirmación ‹‹Los cuidados familiares deben combinarse con los cuidados profesionales para proporcionar una atención integral a la persona dependiente››, la posición de los alumnos era de conformidad respecto al enunciado, ya que la media se situaba 3,48.

En cuanto al enunciado ‹‹La calidad de vida de las personas en situación de dependencia mejoraría si recibiesen una atención residencial››, los alumnos se mostraban en desacuerdo con este, estableciéndose la media en 2,36. En este caso, la desviación es de 0,804.

La afirmación, ‹‹La calidad de vida de las personas en situación de dependencia mejora cuando reciben cuidados profesionales en sus domicilios (servicio de ayuda a domicilio) y cuenta con el apoyo de su familia y su entorno››, obtuvo una media de 3,70 lo que quiere decir que el alumnado estaba de acuerdo con este enunciado. En consideración a la desviación, tiene un valor de 0, 528, siendo uno de los más bajos que se han dado; esto significa que es la pregunta dónde menor dispersión de respuestas se ha dado.

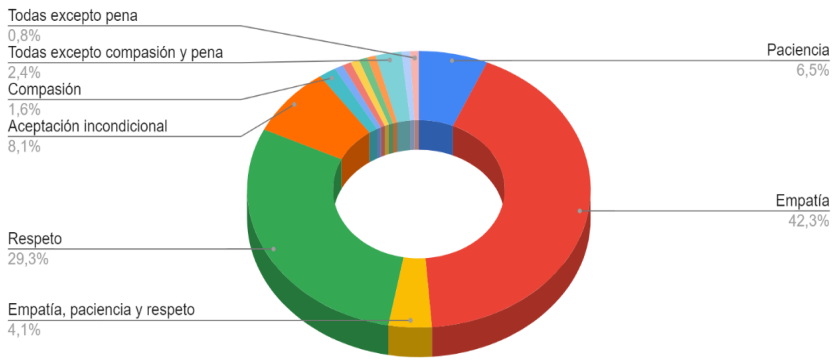
Acerca del enunciado ‹‹La ayuda a domicilio tiene como único objetivo la atención de las tareas del hogar ››, la media de 1,31 refleja que la muestra se encontraba muy en desacuerdo con esta. En referencia a la desviación, esta era de 0,604, lo que implicaba que había una frecuencia común en las respuestas.

La última afirmación “El servicio de ayuda a domicilio atiende a la persona dependiente en todas las actividades de la vida diaria en las que necesite ayuda, como la alimentación, autocuidado, mantenimiento de la vivienda, movilidad, etc. ", sitúa a la media en 3,61, esto implica que

la población encuestada concebía este enunciado como correcto. Su desviación era de 0,623, lo que indicaba que existía una baja dispersión de respuestas.

Para finalizar con este apartado, se pidió a los alumnos de trabajo social que señalasen aquellas actitudes que consideraban fundamentales en un auxiliar de ayuda a domicilio. Se trataba de una pregunta semi-abierta, ya que, además de las respuestas prefijadas cómo ‹‹Respeto››, ‹‹Paciencia››, ‹‹Compasión››, ‹‹Empatía››, ‹‹Pena››, ‹‹Aceptación incondicional››, "Congruencia››, tenía una categoría de respuesta abierta ‹‹Otros››

GRÁFICO 1. *Actitudes necesarias en un auxiliar de ayuda a domicilio según los estudiantes de Trabajo Social de la Universidad de Cádiz. Curso 20/21*



Fuente: elaboración propia

En esta Gráfico 2 se puede observar que el 42,3% de los estudiantes consideraban la empatía una actitud fundamental del cuidador profesional, seguido del 29,3% que estimaba que una de las características fundamentales era el respeto. Así, en la categoría de respuesta ‹‹otros››, el 0,8% de los encuestados consideraban que ‹‹Respeto, Paciencia, Compasión, Empatía, Aceptación incondicional y Congruencia› se trataba de la opción más acorde, por lo contrario, el 2,4% consideraban que realmente se trataba del ‹‹Respeto, Paciencia, Empatía, Aceptación incondicional y Congruencia›› y por último el 4,1% restante aportaron ‹‹Empatía, Paciencia y Respeto››.

El 8,1% consideraban que la aceptación incondicional era un valor fundamental del auxiliar de ayuda a domicilio, en oposición al que debe ser el proceder a seguir por una trabajadora profesional en el entorno del hogar. Conforme a lo dispuesto en la Guía Ética para profesionales Atención a Domicilio, el profesional debe remarcar su rol tanto a los familiares como a los propios usuarios; es decir, no debe desempeñar aquellas funciones que estén fuera de su campo profesional, por el mero hecho de haber sido solicitado por el usuario o el entorno afectivo de este. Por otra parte, el profesional tiene el derecho de actuar desde su propia autonomía y los usuarios deben respetar y permitirle el desempeño de su labor (SARquavitae, 2015, p. 24, 31).

4.3. ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO DE LA EMPATÍA

A partir de la última parte del cuestionario, se observó que los alumnos habían asociado una serie de actitudes a la figura del cuidador/a profesional. Es por ello, que este apartado final, se orienta a conocer el perfil empático del cuidador a través de la perspectiva que los alumnos tienen de estos.

TABLA 5. *Resultados del análisis factorial exploratorio*

Factores e Ítems	CPA	PRA	AE
Factor 1: Conducta Prosocial y Altruismo (CPA)			
3.Para los cuidadores/as profesionales ayudar a sus usuarios/as es gratificante en sí mismo.	0,708		
6.Los cuidadores/as profesionales intentan que sus usuarios/as sepan que se preocupan por ellos y por su bienestar.	0,632		
12.Los cuidadores/as profesionales tratan de entender el punto de vista de sus usuarios/as antes de plantearles sugerencias/ alternativas.	0,604		
2.Los cuidadores/as profesionales dejan de lado sus sentimientos para escuchar y atender los de sus usuarios/as.	0,511		
8.El cuidador/a profesional puede estar en desacuerdo con un usuario, aun así, respetar su opinión.	0,380		
1.Los cuidadores/as profesionales son capaces de identificar cómo se sientes sus usuarios a través de su lenguaje no verbal.	0,326		
Factor 2: Proceso de relación de ayuda (PRA)			
16.Los cuidadores/as profesionales deben encontrar la manera para que sus usuarios/as reciban la ayuda que necesitan.		0,810	

15.El cuidador/a profesional debe ser una persona socialmente responsable		0,805	
4.La relación del cuidador/a profesional con el usuario/a puede ser terapéutica en sí misma.		0,479	
9.Es importante para los cuidadores/as profesionales que sus usuario/as confíen en ellos		0,438	
5.Es importante para los cuidadores/as profesionales conocer la situación personal y el contexto cultural de los usuarios/as con los que trabajan.		0,381	
Factor 3: Apoyo emocional (AE)			
11.Los cuidadores/as profesionales pierden la atención cuando les hablan los usuarios/as. (R)			0,734
13.Los cuidadores/as profesionales pueden ser insensibles con sus usuarios/as. (R)			0,700

Fuente: elaboración propia

4.3.1. Conducta prosocial y altruismo

El primer factor agrupa los ítems relacionados con la relación del cuidador y el usuario/a, por lo que se ha nombrado Conducta prosocial y altruismo. La conducta prosocial es considerada, como aquel comportamiento de naturaleza voluntaria y beneficioso para los demás o, de igual forma, como una conducta social positiva con motivación altruista (Caprara y Steca, 2005 citado en Álvarez et al., 2010, p. 28).

La selección de esta dimensión se fundamenta en las respuestas que los alumnos han aportado a los ítems, tal y como se observa en la Tabla 5. Uno de los elementos incluidos en este factor ha sido "Los cuidadores/as profesionales intentan que sus usuarios/as sepan que se preocupan por ellos y por su bienestar" al que el 84,5% de los estudiantes respondió que el cuidador siempre o a menudo intentaban hacer saber a sus usuarios que se preocupaban por ellos y por su bienestar.

4.3.2. Proceso de relación de ayuda

El segundo factor ha sido nombrado Proceso de relación de ayuda, el cual Rogers (1996) "aquella relación en la que uno de los participantes intenta hacer surgir, de una o ambas partes, una mejor apreciación y expresión de los recursos latentes del individuo y un uso más funcional de estos" (Alférez,2012, p. 148).

Como se observa en la Tabla 5, uno de los ítems incluidos en esta dimensión ha sido “El cuidador debe ser una persona socialmente responsable”, al que el 73,2% de la muestra respondió que el cuidador/a siempre debía ser una persona con responsabilidad social, frente al 6,5% que pensaba que sólo a veces el cuidador/a profesional requería de responsabilidad social.

4.3.3. Apoyo emocional

El Apoyo emocional es definido como “la posibilidad de compartir sentimientos, pensamientos y experiencias personales, constituyéndose en un poderoso recurso contra las amenazas a la autoestima y desempeñándose un importante rol en el fomento y mantenimiento de la salud y el bienestar de las personas” (Gracia et al., 2002 citado en Méndez y Barra, 2007, p.60).

Esta dimensión agrupa los ítems “Los cuidadores/as profesionales pierden la atención cuando les hablan los usuarios/as.” y “Los cuidadores/as profesionales pueden ser insensibles con sus usuarios/as”. A esta última cuestión el 65% de los alumnos respondieron que los cuidadores nunca o rara vez eran insensibles con las personas que cuidaban.

5. DISCUSIÓN

Relativo a los conocimientos sobre dependencia que se medían en la primera sección del cuestionario, se pudo observar cómo, la presencia de formación dirigida a la preparación de los futuros profesionales a través de asignaturas obligatorias (Métodos, Modelos y Técnicas; Servicios Sociales, entre otras) permitía al alumnado acercarse a la realidad de las personas dependientes, hasta finalizar con las optativas de último curso (Trabajo Social y Mayores y Trabajo Social y Discapacidad) de las cuales se obtienen conocimientos más concretos y específicos. Esta cuestión se reflejaba en la respuesta del alumnado.

Tal y como se ha mencionado en los resultados, en cuestiones como "Una persona en situación de dependencia siempre es una persona con discapacidad"››, nos permitía observar cómo el alumnado contaba con una base en temática de Dependencia; ya que como se expone en el

Libro Blanco de la Dependencia (2004) una persona dependiente también es aquella que necesita de la atención de una tercera persona en sus Actividades Básicas de la vida diaria por presencia de malformaciones, accidentes o enfermedades (p.4).

Así mismo, afirmaciones como, "Las personas mayores a causa del envejecimiento y del aumento de la esperanza de vida terminarán siendo dependientes" ››, nos dejaba ver que el alumnado fundamentaba sus respuestas en la heterogeneidad y multidimensionalidad del envejecimiento; es decir, son los factores genéticos, biológicos, socioculturales y la experiencia vital, lo que determina la calidad de vida y proceso de envejecimiento de cada persona (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2002; Baltes, 1987; Bandura, 1997 citado en Mesa-Fernández et al., 2019, p.116).

En lo que respectaba a los cuidados que debían ser proporcionados a las personas dependientes con la afirmación ‹‹Las personas mayores en situación de dependencia deben de ser cuidados por su familia››, las respuestas estaban apoyadas en las reflexiones realizadas por Canga (2011, p.466-467), en la que afirmaban que el cuidado proporcionado por las familias ha sido la columna vertebral de los cuidados en Europa; sin embargo, la incorporación de los cuidados y atención profesional permite aumentar la autonomía y paliar las limitaciones de las familias.

Siguiendo con esta temática, la afirmación ‹‹Los cuidados familiares deben combinarse con los cuidados profesionales para proporcionar una atención integral a la persona dependiente››, nos permitía acreditar la posición de los estudiantes y cómo esta respuesta podía sustentarse en la complementariedad de los cuidados, la cual según Rogero (2009), se trata de "la cualidad que se añade a otra para hacerla íntegra o perfecta; en este modelo el cuidado formal aparece cuando las tareas exceden las capacidades que puede ofrecer el cuidado informal, de esta forma proporciona una atención global de la persona (García Calvente y Mateo Rodríguez, 1993 citado en Rogero, 2009, p.395).

En cuanto al tipo de cuidado prestado y la concepción sobre este, el enunciado ‹‹La calidad de vida de las personas en situación de dependencia mejoraría si recibiesen una atención residencial››, demostraba la

información que el alumnado tenía sobre los acontecimientos y es que en el año 2019, en España contaba con un total de 6.374 centros que ofertaban 399.417 plazas que tenían un índice de cobertura de 4,33. En comparación, con el resto de los servicios prestados, se trataba de uno de los recursos menos demandados (IMSERSO,2019, p.25).

A esto debe sumarse, las altas tasas de mortalidad que supone la separación del medio social y familiar; conforme a una investigación realizada en Inglaterra y Gales, se identificó que las personas mayores institucionalizadas presentaban un riesgo de mortalidad cuatro veces mayor que las mayores que vivían en sus domicilios (Shah et.al,2013, p.211-213).

De acuerdo con Böckerman et.al (2011, p.8) la institucionalización constituye un recurso exitoso, en aquellos casos donde la fragilidad de la persona y su contexto social y familiar lo hacen pertinente

Por último, relativos a los cuidados prestados por auxiliares de ayuda a domicilio, los estudiantes lograban identificar que la ayuda profesionalizada en el entorno del hogar como uno de los recursos más valiosos, especialmente por el hecho de ser prestado en el lugar donde se desarrolla el día a día de la persona atendida. Del mismo modo, eran capaces de identificar aquellas tareas que no eran de dominio de la auxiliar de ayuda a domicilio, como son las tareas domésticas, y es que, entre el conjunto de acciones que desempeñan las auxiliares, se encuentran las actuaciones de carácter personal, en las que se incluyen: higiene personal, ingesta y hábitos alimentarios, movilidad, cuidados especiales y de ayuda en la vida familiar y social (Junta de Andalucía,s.f).

En lo que respecta a las actitudes que el alumnado había asociado a la auxiliar de ayuda a domicilio y el perfil empático que se había constituido en torno a su figura. Se obtuvieron 3 factores fundamentales: conducta prosocial y altruismo, proceso de relación de ayuda y apoyo emocional.

6. CONCLUSIONES

Durante el desarrollo de esta investigación se ha podido observar que tanto el concepto de cuidados como el de empatía constituyen realidades difíciles de interpretar, ya que no existen definiciones estáticas sobre

estos, y especialmente, en el caso de la empatía influye la identidad y los valores de cada persona.

Los cuidados son uno de los pilares de nuestro Estado de Bienestar y si bien, la LAPAD constituyó una revolución en el reconocimiento de los cuidados, las contingencias del Covid-19 revelaron una realidad preexistente, que es la incapacidad del sistema de bienestar a responder a las necesidades de una sociedad donde el envejecimiento y la dependencia crecen exponencialmente. Ante estas dificultades se demostró que las auxiliares de ayuda a domicilio, a través de su organización y la empatía hacía su trabajo, pudieron dar respuestas a aquellos miles de personas que requerían de cuidados.

En lo que respecta al objetivo principal del trabajo, el alumnado era capaz de distinguir y establecer aquellas dimensiones que desde su perspectiva eran fundamentales para desempeñar el trabajo de cuidados. Distinguiendo la conducta prosocial y altruismo, el proceso de relación de ayuda y el apoyo emocional, como requisitos del cuidador/a y demostrando las similitudes de su perspectiva con aquella propuesta anteriormente por la Academia, lo cual nos demostraba que el estudiantado estaba interiorizando aquellos conocimientos sobre los cuales se había profundizado a lo largo de la formación académica.

A través de los objetivos específicos, se confirma que los estudiantes tienen conocimientos respecto a la dependencia y al envejecimiento, que van más allá de lo meramente académico, puesto que se han despojado de aquellas creencias o estereotipos que son socioculturalmente aceptados en torno a la figura de la persona mayor dependiente. No obstante, se contradicen cuando tienen que identificar las actitudes de un cuidador, ya que una muestra representativa de alumnos señaló la aceptación incondicional como característica propia del cuidador/a, a pesar de que en los apartados anteriores habían distinguido las funciones que el auxiliar de ayuda a domicilio tenía y en las posteriores preguntas sobre la empatía el 53,7% consideraba que el cuidador/a profesional siempre podía estar en desacuerdo con el usuario/a y aun así respetar la opinión de este/a.

Sin embargo, si algo debe remarcarse es que se presentaban diferencias significativas entre el alumnado que ha cursado las asignaturas optativas

de Trabajo Social y mayores, y Trabajo Social y discapacidad respecto al estudiantado que no las ha cursado. Éstos últimos idealizan los procesos de cuidado profesionales y presentan puntuaciones menores en la compresión de la actitud empática.

7. REFERENCIAS

Álvarez, P., Carrasco, M. y Fustos, J. (2010). Relación de la empatía y género en la conducta prosocial agresiva, en adolescentes de distintos tipos de establecimientos educacionales. Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología, 3(2), 27-36. https://bit.ly/3KR84Aw

Asamblea General de Naciones Unidas. (1975). Declaración de los Derechos de los Impedidos. https://bit.ly/3KPiAYM

Bericat, E. (2000). La Sociología de la emoción y la emoción de la sociología. Papers: revista de sociología, 62, 145-176. https://bit.ly/3EcxQLy

Böckerman, P., Johansson, E., Saarni, S. (2011).Institutionalisation and Quality of Life for Elderly People in Finland. ENEPRI Research Report, 92, 1-18. https://bit.ly/3OPoFFM

Canga, A. y Esandi, N. (2011). Dependencia y familia cuidadora: reflexiones para un abordaje familiar. Anales del Sistema Sanitario de Navarra, 34(3), 463-469. revision3.pdf (isciii.es)

Consejo de Europa. (1998). Recomendación Nº R (98) 9 del Comité de ministros a los Estados Miembros relativa a la dependencia. https://bit.ly/45XBJjJ

Corrales, A., Quijano, N.K. y Góngora, E.A. (2017). Empatía, Comunicación Asertiva y Seguimiento De Normas. Un Programa Para Desarrollar Habilidades Para La Vida. Enseñanza e Investigación en Psicología,22(1), 58-65. https://bit.ly/3qK4Bgk

Canales, M. y Serpa, A. (2016). Análisis exploratorio y confirmatorio de la escala de empatía en internos por el delito de violación de la libertad sexual de menores de una institución penitenciaria de Lima Metropolitana. PsiqueMag, 5(1), 47-64. https://bit.ly/3YLcxdz

Durán, M. (2014). La protección jurídico-social de las personas en situación de dependencia. [Tesis Doctoral, Universidad de Granada]. Digibug. https://bit.ly/45iXjzb

Escobar, J., Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: aproximación a su utilización. Avances en Medición, 6 (1), 27-36. https://bit.ly/45vCz6W

Feria, H., Matilla, M. y Mantecón, S. (2019). La Triangulación metodológica como método de la investigación científica. Apuntes para la conceptualización. Disdasc@lia: Didáctica y Educación, 4 (10), 137-146. https://bit.ly/44ogI0d

Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B. y Márquez, M. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. Anales de Psicología, 24(4), 284-298. https://bit.ly/3skBi4i

Furstenberg, C. (2015). La empatía a la luz de la fenomenología: perspectivas en el contexto del cuidado. Revista Latinoamericana de Bioética, 15(29-2), 26-41. https://bit.ly/47HI4RI

Freedberg, S. (2007). Re-examining Empathy: A Relational-Femenist Point of View. Social Work, 52(3), 251-259. http://bit.ly/3YKzI7S

Galindo, L.M. (2019). Cuidar: una aproximación desde la epistemología del Sur. Revista Ñanduty, 7(11), 208-288. https://bit.ly/47KVdcG

García, G., Barriga, L., Ramírez, J.M, Zubiría, A., Velasco, L., Álvarez, A. y Aranda, A. (2018). Índice de desarrollo de los Servicios Sociales. Asociación Estatal de directores y Gerentes de Servicios Sociales. https://bit.ly/3P5bwdg

Huete-García, A., Chavarri-Carvajal, A. Morales-Romo, N. (2020). El sistema para la autonomía y a tención a la dependencia en España (SAAD). Memoria de debilidades desde su implantación. Revista Prisma Social, 32, 22-44. http://bit.ly/3YI3Y3n

IMSERSO. (2019). Servicios sociales dirigidos a personas mayores en España. Datos a 31 de diciembre de 2019. Subdirección General de Planificación, Ordenación y Evaluación. https://bit.ly/3YLcPkF

Junta de Andalucía. Consejería de Igualdad, Políticas Sociales y Conciliación. (s.f.). https://bit.ly/45lIDPy

Kaiser,H.(1974). An index of factorial simplicity. Psychometrika, 39(1), 31-36. https://bit.ly/47UaOHg

King, S. y Holosko, M.J. (2012). The Development and Initial Validation of the Empathy Scale for Social Workers. Research on Social Work Practice, 22(2), 174-185. https://bit.ly/3YKy0Du

Larbán, J. (2010). Ser cuidador; el ejercicio de cuidar. Cuadernos de psiquiatría y psicoterapia del niño y del adolescente, 50, 55-99. https://bit.ly/3P8jB0K

Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos. (1982). Boletín Oficial del estado, 103, sec. I, de 30 de abril de 1982, 11106-11112. https://www.boe.es/eli/es/l/1982/04/07/13/con

Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia. (2006). Boletín Oficial del Estado, 299, sec.I, de 25 de diciembre de 2006, 44142 a 44156. https://www.boe.es/eli/es/l/2006/12/14/39/con

López-Aguado, M. y Gutiérrez-Provecho, L. (2019). Cómo realizar e interpretar un análisis factorial exploratorio usando SPSS. REIRE: Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 12 (2), 2-14. https://bit.ly/3P73jFp

Marbán, V. (2012). Actores Sociales y Desarrollo de la Ley de Dependencia en España. Revista Internacional de Sociología (RIS), 70(2), 375-398. https://bit.ly/3svaTRa

Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa, 1(20), 38-47. https://bit.ly/3QMBHGL

Méndez, P. y Barra, E. (2008). Apoyo Social Percibido en Adolescentes Infractores de Ley y no Infractores. PSHYKE, 17(1), 59-64. https://bit.ly/3YMU3tl

Mesa-Fernández, M., Pérez-Padilla, J., Nunes, C. y Menéndez, S.(2019). Bienestar psicológico en las personas mayores no dependientes y su relación con la autoestima y la autoeficacia. Ciência & Saúde Coletiva, 24(1), 115-124. https://bit.ly/44r5zLX

Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. (2004). Atención a las personas en situación de dependencia en España: Libro Blanco. IMSERSO. https://bit.ly/3OKijb2

Morales, R. (2008). De la discapacidad a la dependencia: Aspectos jurídicos: sinopsis histórica de su normativa; la ley de promoción de la autonomía personal y atención a las personas en situación de dependencia, ley 39/2006, de 14 de diciembre. Seminario Médico, 60 (2), 81-92. https://bit.ly/3qIifQY

Muyor, J. (2011). La (con)ciencia del Trabajo Social en la discapacidad: hacia un modelo de intervención social basado en derechos. Documentos de trabajo social: Revista de trabajo social y acción social, 49, 9-33. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4111301

Observatorio Estatal de la Dependencia. (2021). XXI Dictamen del Observatorio de la Dependencia. Asociación Estatal de directores y Gerentes en Servicios Sociales. https://bit.ly/3P5rQe4

Paperman, P. (2004). Perspectives féministes sur la Justice. L'année Sociologique, 54 (2), 413-434. https://www.jstor.org/stable/27890437

Paperman, P. (2005). Les gens vulnerables n'ont rien d'exceptionnel. En Paperman, P. y Laugier, S. (Eds.), Le souci des autres: Éthique et politique du care (pp.321-327). Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales. https://bit.ly/3P94mF1ç

Peña, R. y Sánchez, M.C. (2009). Dependencia social y situaciones de grave exclusión. Análisis del marco normativo estatal y autonómico. Documentos de trabajo social:Revista de trabajo social y acción social, 45, 89-116. https://bit.ly/3E8KQlA

Razavi, S. (2007). The Political and Social Economy of Care in a Development Context Conceptual Issues, Research Questions and Policy Options. United Nations. Razavi(researchgate.net)

Real Decreto-ley 8/2019, de 8 de marzo, de medidas urgentes de protección social y de lucha contra la precariedad laboral en la jornada de trabajo. (2019). Boletín Oficial del Estado,61, sec. I, de 12 de marzo de 2019, 23156-23181. https://www.boe.es/eli/es/rdl/2019/03/08/8

Requejo, A. (2000). Planes gerontológicos y proyectos de animación sociocultural para personas mayores. Teoría de la Educación. Revista Universitaria, 12, 85-105. https://bit.ly/3QSWVmq

Reise, S., Waller, N., Comrey,A. (2000). Factor Analysis and Scale Revision. Psychological Assessment, 12(3), 287-297. https://bit.ly/3P6COjg

Rogero, J. (2009). Distribución en España del cuidado formal e informal a las personas de 65 y más años en situación de dependencia. Revista Española de Salud Pública, 83(3), 393-405. https://bit.ly/3Z1suwF

Rodríguez- Cabrero, G. y Marbán, V. (2017). Servicios sociales y atención a la dependencia. Gaceta sindical, 28, 1-446. https://bit.ly/44g0aHK

Rodríguez -Cabrero, G. (2019). Longevidad y dependencia la nieva contingencia del siglo XXI. Ekonomiaz: Revista vasca de economía, 96, 140-196. https://bit.ly/47GsNkd

SARquavitae. (2015). Guía Ética para profesionales Atención a Domicilio. https://www.domusvi.es/comite-de-etica/

Shah, S., Carey, I., Harris, T., DeWilde, S., Cook, G. (2013). Mortality in older care home residents in England and Wales. Age and Ageing, 42(2), 209-2015. https://bit.ly/3QKMLnX

Sempere, A. (2006). Antecedentes y estructura de la Ley 39/2006, de 14 de diciembre, «de dependencia». Revista Doctrinal Aranzadi Social, 17, 1-20. https://bit.ly/3E3OPzX

Sennet, R. (2000). La corrosión del carácter. Anagrama.

Serrano-Pascual, A., Artiaga-Leiras, A. y Crespo, E. (2019). El género de los cuidados: repertorios emocionales y bases morales de la microsolidaridad. Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 166, 153-168. https://bit.ly/3qxS9QM

Thomas, C. (2011). Deconstruyendo el concepto de cuidados. En Carrasco, C., Borderías, C. y Torns, T. (Eds.), El Trabajo de cuidados. Historia, teoría y políticas (pp.145-176). Catarata.

Universidad de Cádiz. (2020). Autoinforme para el seguimiento del Título (RSGC-P14-01). Comisión de Garantía de Calidad del Centro. https://bit.ly/44n6rS7

Vallejo, A.F., Ortí, M., Agudo. Y. (2007). Métodos y Técnicas de Investigación Social. Editorial Universitaria Ramón Areces

Zaragoza, G. (2014). De la protección social al estado de bienestar. Revista de treball, economia i societat, 72, 1-21. https://bit.ly/45IZLPj

EL IMPACTO DEL ESTUDIO DE CASOS SOBRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EL ESTUDIO DE LA EXPRESIÓN ORAL. UNA APROXIMACIÓN DESDE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

ROCÍO BARTOLOMÉ RODRÍGUEZ
Universidad Autónoma de Madrid

BEATRIZ MÉNDEZ GUERRERO
Universidad Autónoma de Madrid

MERE ORTIZ MARTÍNEZ
Universidad Autónoma de Madrid

GERARDO GONZALO LÓPEZ
Universidad Autónoma de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

En un mundo tan caótico como en el que vivimos, lleno de desinformación y en continuo cambio es necesario que los profesores enseñemos a nuestros alumnos habilidades que les acompañen el resto de su vida para adaptarse a este contexto tan volátil. Algunas de estas habilidades son el pensamiento crítico, la flexibilidad, el trabajo en equipo, la mentalidad de crecimiento, el aprendizaje autónomo, la toma de decisiones, la interpretación de datos, la elaboración de juicios y la comunicación asertiva de ideas y opiniones, entre otras muchas que podríamos nombrar.

Creemos que el método de casos reúne las condiciones suficientes para practicar en el aula todas esas habilidades tan necesarias para el futuro trabajador de un mundo que ha pasado de moverse en un entorno VUCA (por sus siglas en inglés, volátil, incierto, complejo y ambiguo) a un entorno BANI (por sus siglas también en inglés, frágil, ansioso, no lineal e incomprensible). Los docentes, que también nos tenemos que adaptar a estos cambios, ya sea porque los avances tecnológicos nos obligan

(como la brusca irrupción de ChatGPT en noviembre de 2022) o porque el propio avance de la sociedad nos avisa de que hay metodologías didácticas que van quedando obsoletas (clase magistral), debemos investigar cuáles son los métodos más válidos para fomentar el empleo de las habilidades anteriormente mencionadas. Pensamos que la metodología que más nos puede ayudar en esta labor investigadora es la investigación-acción.

En este trabajo presentamos un estudio de la influencia que puede ejercer el empleo del método de casos sobre el rendimiento académico cuando se estudian técnicas de expresión oral. Por rendimiento académico entendemos "el nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma (edad y nivel académico), generalmente medido a través del promedio escolar" (Torres y Rodríguez, 2006, p. 262). Hemos seguido el método de investigación-acción para aproximarnos al método de casos aplicado en el aula.

1.1. El Método de Casos

El método de casos se presenta como una metodología activa de aprendizaje que potencia el pensamiento crítico, el análisis, la reflexión y la toma de decisiones. Trata de conectar al máximo la teoría con la práctica —al orientarse hacia el estudio de casos de la vida real— y desarrolla habilidades cognitivas, como aprender a razonar de modo reflexivo y crítico. Con esta metodología también se aprende a defender posiciones bien argumentadas y documentadas y a tomar decisiones. Por último, permite desarrollar las capacidades para el aprendizaje autónomo: el profesor simplemente guía y es el estudiante quien aprende.

Algunos autores señalan el origen del método de casos en la Antigua Grecia, hace 2500 años, momento en que Sócrates ya lo utilizaba y al que le dio el nombre de *mayéutica*. Siglos más tarde la filosofía escolástica medieval utilizaba casos para resolver dilemas morales y religiosos (Wong, 2019). Pero no sería hasta finales del siglo XIX cuando empezaría a gestarse el germen de lo que conocemos hoy como método de casos. Fue un profesor de la Universidad de Harvard, Christopher Columbus Langdell, quien lo empezó a utilizar en sus clases de Derecho en 1870. Su historia la describe Garvin (2003) a quien seguimos para contarla.

En aquella época la forma de aprender Derecho era a base de memorizar y recitar. Los estudiantes tenían que leer tratados y densos libros de texto para las clases. Luego se les evaluaba oralmente delante de los compañeros en virtud de su capacidad de memorización. El enfoque de Langdell era totalmente distinto. Él pedía a sus estudiantes que leyeran solo casos originales y extrajeran sus propias conclusiones. Para ayudarlos, él preparaba un conjunto de casos y los publicaba con una introducción de solo dos páginas. Este cambio pedagógico cambió el lugar de aprendizaje que pasó del aula a las bibliotecas, donde los estudiantes tenían que investigar para resolver los casos.

Sin embargo, los cambios no siempre son bien recibidos y este cambio no iba a ser menos. Los estudiantes estaban indignados, iniciaron revueltas y las matrículas descendieron en 48 personas durante los tres primeros años de la implantación del método. Sin embargo, Langdell contaba con el apoyo del rector de la Universidad de Harvard, Charles William Eliot, y hacia 1895 el método ya estaba implantado en otras seis facultades de Derecho. A principios del siglo XX las universidades de Chicago, Columbia y Yale ya habían implantado la metodología de Langdell y hacia 1920 ya era la pedagogía dominante en la enseñanza del Derecho.

En 1984 se creó la World Association for Case Method Research and Application (WACRA), con ella se normalizó esta metodología didáctica y contribuyó a la mejora, uso e intercambio de casos entre académicos. No obstante, se disolvió en 2020 debido al impacto del COVID-19 y la jubilación de los miembros voluntarios que la sostenían. Así pues, el enfoque de Langdell es el enfoque que ha llegado hasta nuestros días: el profesor introduce un caso real (o lo más próximo posible a la realidad) con una breve narrativa y son los estudiantes los que tienen que investigar para resolverlo.

Una definición del método de casos nos la da Rosker (2006, p. 113), quien definen el método de casos como:

> una herramienta pedagógica que basada e incluida en los métodos interactivos de aprendizaje tiene la particularidad de trabajar con situaciones reales y actuales, permitiendo al estudiante sumergirse en la realidad organizacional y social, analizándola, comprendiéndola y aplicándole los conceptos teóricos aprendidos o a aprender.

Díaz Barriga (2005, p. 77), por su parte, cree que

> un caso ofrece una historia, donde se cuentan —de la manera más precisa y objetiva posible— sucesos que plantean situaciones problema reales (auténticas) o realistas (simuladas), de manera que los alumnos experimenten la complejidad, ambigüedad, incertidumbre y falta de certeza que enfrentaron los participantes originales en el caso (p. ej., médicos, científicos, abogados, ingenieros, economistas, psicólogos, etc.).

Según Estrada y Alfaro (2015, p. 203), un caso debería contemplar estas seis cualidades principales:

1. Verosimilitud, que sea creíble para el lector;
2. Veracidad, que esté basado en hechos reales;
3. Interés y actualidad, que sea novedoso para los lectores;
4. Controversial; que genere discusión;
5. Concreción, que determine los hechos someramente;
6. Comprensión, la complejidad no es sinónimo de confusión.

A estas cualidades, Herreid (1997/1998) (citado en Estrada y Alfaro, 2015, p. 201) añade que un buen caso debe contar una historia que atrape la atención de los estudiantes. Además, tiene que ser actual, no abarcar periodos de más de cinco años. Asimismo, los personajes que aparecen en el caso deben generar empatía. También, de alguna manera, el caso debe ser relevante para el participante y provocarle algún conflicto. Por supuesto, debe tener una finalidad pedagógica y obligar a tomar una decisión.

Para conseguir que el caso enganche al estudiantado, se recomienda redactarlo en tres párrafos: un párrafo inicial que dé una visión general del problema, situación o dilema; un segundo párrafo con los antecedentes relevantes, y un párrafo final. Si fuera necesario, podrían incluirse anexos o material adicional para que se entienda mejor. Por ejemplo, Díaz Barriga (2005) da ideas de posibles formatos para presentar un

caso: vídeos, artículos periodísticos, segmentos de un vídeo real o de una película comercial, una historia tomada de las noticias que aparecen en radio o televisión, un expediente documentado obtenido de algún archivo, una pieza de arte, un problema científico de ciencias o matemáticas, etc. Aunque el estudio de casos empezó a utilizarse en el ámbito del Derecho y la economía empresarial, en la actualidad se ha extrapolado a múltiples disciplinas (ingenierías, filologías, medicina, ciencias sociales, etc.), por eso la variedad de formatos de presentación también se ha ampliado.

La puesta en práctica de esta metodología requiere de cuatro fases (Wong, 2019):

1. Presentación del caso: el estudiante accede de manera individual al caso, leyéndolo e intentando resolverlo por su cuenta, investigando para encontrar argumentos con los que apoyar la posterior discusión en grupo.
2. Discusión: se crean grupos de trabajo en los que los estudiantes aportan sus argumentos y hablan de las posibles soluciones del caso. Tienen que llegar a un consenso de manera conjunta.
3. Exposición: los grupos exponen el análisis del caso, sus conclusiones.
4. Evaluación: se evalúa la presentación, el trabajo en grupo y la puesta en común.

El papel del profesor es fundamental durante el desarrollo de esta metodología. No tiene un papel protagonista en el aula, el foco está puesto sobre los estudiantes y su proceso de discusión y análisis. El profesor debe saber:

> dirigir la discusión; recibir contribuciones de pares; considerar una gran diversidad de las características individuales de los estudiantes; fortalecer las relaciones individuales de los estudiantes, situación importante en la dinámica; reconocer los casos como incompletos; suponer que no hay una única decisión correcta y que la evidencia que apoya una decisión particular puede provenir de muchas fuentes. (Gill, 2011, citado en Estrada y Alfaro, 2015, p. 200).

A estas funciones del docente, añadimos algunas más. Debe dar una retroalimentación inmediata a los estudiantes para redirigirlos si hay dudas. Es importante generar altas expectativas en la capacidad de resolución del problema, ya que este es uno de los factores que más influyen en el aprendizaje, según Hattie (2017). Conviene también respetar el ritmo y el estilo de aprendizaje de cada persona dado que cada cerebro es diferente y procesa la información de manera diferente.

Aunque esta metodología no es aplicable a todas las asignaturas y puede que a los alumnos con menos habilidades interpersonales les cueste aceptarla al tener que trabajar en grupo, lo cierto es que se le atribuyen innumerables beneficios y aporta un enorme potencial ético-pedagógico (Limpias, 2012, p. 65):

- Promueve la motivación ya que hace que los estudiantes se sientan más comprometidos con su aprendizaje.
- Es relevante y en su debido contexto permite responder a la pregunta "¿Por qué debo/necesito/ aprender esto?".
- Provee un escenario para un aprendizaje autónomo, crítico y creativo al evitar la pregunta.
- Promueve la metacognición y el aprendizaje autorregulado al requerir que los estudiantes generen sus propias estrategias para definir el problema, recolectar información, analizar los datos, construir y comprobar hipótesis.
- Compromete a los estudiantes en el aprendizaje de información de una manera similar a los modos que recuperará y utilizará en situaciones futuras y evalúa el aprendizaje para demostrar la comprensión y no solamente la adquisición.

Por todo lo expresado anteriormente, creemos que el método de casos es una de las metodologías activas de aprendizaje más completas y que mayores beneficios puede reportar al estudiantado en términos de aprendizaje real y efectivo, así como de adquisición de destrezas y habilidades que le acompañarán en su futura incorporación al mundo laboral.

1.2. La Investigación-acción

En materia de investigación educativa, creemos que la metodología de investigación-acción es la que más nos puede ayudar a descubrir si el método de casos ayuda o no en la mejora de las técnicas de expresión oral y el rendimiento de los estudiantes. La investigación-acción se define como "un proceso indagatorio sobre la realidad educativa que combina acción y reflexión sobre la propia práctica con el propósito de mejorarla" (Navarro Asencio et al., 2017, p. 153). El objetivo fundamental de la investigación-acción "consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos. La producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él" (Elliot, 2000, p. 67). Por tanto, el objetivo no es conocer una realidad de manera profunda, sino que busca transformarla para mejorarla.

Numerosas fuentes (Goyette y Lessard-Hébert, 1988; Colás y Buendía, 1998; Rodríguez, Gil y García, 1999; Cruz y Gualda, 2000; Blández, 2010; Rekalde, Vizcarra y Makazaga, 2010) señalan al psicólogo social Kurt Lewin como el creador de esta metodología en 1946 que sería posteriormente desarrollada por Carr y Kemmis (1986) y otros autores. Para Lewin, "la investigación que no produce más que libros no es suficiente" (citado en Navarro et al., 2017, p. 152). Por ello, es necesario una metodología investigadora en la que los docentes se impliquen de manera directa en el aula, les ayude a conocer cuáles son los problemas que se dan en la misma y les invite a reflexionar sobre cómo solucionarlos.

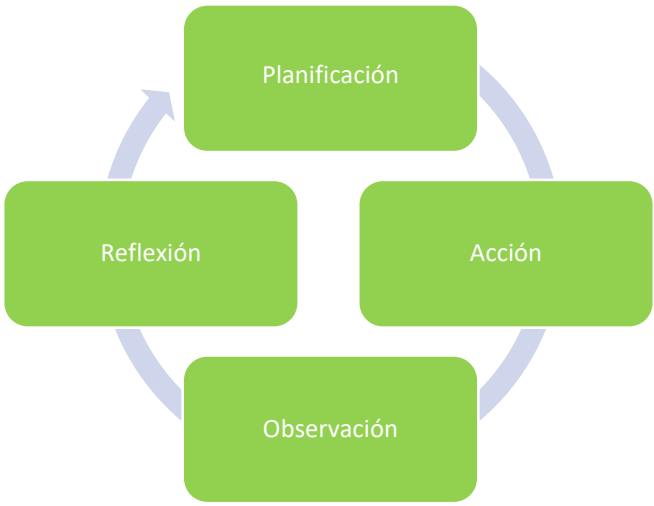
A pesar de que hay autores que piensan que, si se realiza un estudio descriptivo, el investigador no puede ser parte de ese estudio, nosotros pensamos que para conocer, transformar y mejorar la realidad del aula los docentes *debemos* ser parte de ese fenómeno. Es necesario que el docente participe de la investigación, esté presente en el aula y conozca las debilidades y fortalezas de sus estudiantes, así como los efectos de su práctica educativa para mejorarla.

Latorre (2005, p. 25) enumera una lista de características que definen la investigación-acción basándose en el libro de Kemmis y McTaggart (1988). A continuación, reproducimos tales características:

- Es participativa. Las personas trabajan con la intención de mejorar sus propias prácticas. La investigación sigue una espiral introspectiva: una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.
- Es colaborativa, se realiza en grupo por las personas implicadas.
- Crea comunidades autocríticas de personas que participan y colaboran en todas las fases del proceso de investigación.
- Es un proceso sistemático de aprendizaje, orientado a la praxis (acción críticamente informada y comprometida).
- Induce a teorizar sobre la práctica.
- Somete a prueba las prácticas, las ideas y las suposiciones.
- Implica registrar, recopilar, analizar nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre; exige llevar un diario personal en el que se registran nuestras reflexiones.
- Es un proceso político porque implica cambios que afectan a las personas.
- Realiza análisis críticos de las situaciones.
- Procede progresivamente a cambios más amplios.
- Empieza con pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, avanzando hacia problemas de más envergadura; la inician pequeños grupos de colaboradores, expandiéndose gradualmente a un número mayor de personas.

De manera general, podemos considerar la metodología investigación-acción como un proceso continuo de cuatro pasos sucesivos (planificación, acción, observación, reflexión) que a su vez generan otro proceso similar tras la reflexión. Esa reflexión generaría una revisión de la implementación y propuesta de mejora y a continuación empezaría el mismo ciclo. Lo vemos mejor en la figura 1.

FIGURA 1. *Proceso general de investigación-acción. Tomado de Navarro Asencio et al., 2017, p. 154.*



Fuente: elaboración propia

Consideramos que es muy importante llevar a cabo esta metodología en el aula porque presenta numerosos beneficios para los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por un lado, al docente le sirve de guía para elaborar su propio plan de mejora de su práctica educativa. También, le sirve como pretexto para recoger datos tangibles que confirmen sus reflexiones sobre lo que funciona o no en el aula. Ello conllevará una mejor comprensión de su práctica educativa. Además, ayuda no solo al docente que realiza la investigación-acción, sino que, si comparte los resultados de esta, puede beneficiar a sus compañeros de trabajo.

De esta manera, y siguiendo a Blández (2010) (citado en Gámez Montalvo, 2013, p. 157-158), también se contribuye a romper con la soledad del docente, ya que se comparte con otros profesores la incertidumbre que se vive día a día en el aula. Asimismo, a través de la investigación-acción aumenta la autoestima profesional, puesto que no solo el que investiga aprende de los demás, sino que también los demás aprenden de ti. También, esta metodología refuerza la motivación profesional al interesarse el docente por mejorar su práctica y tener una actitud abierta al cambio y un compromiso con la labor de educar.

Otros beneficios para los docentes del empleo de la investigación-acción en el aula citados en Gámez Montalvo (2013) son el acercamiento a la realidad educativa y la creación de un profesorado reflexivo. A los que nosotros añadimos que, al partir de una reflexión e investigación, les permite formarse en facetas que quizá desconocían hasta ese momento. De esas reflexiones e investigaciones surgirán aspectos innovadores para sus clases que redundarán en un beneficio para los alumnos.

El alumnado también se beneficia de la investigación-acción, ya que las acciones van encaminadas a mejorar aspectos metodológicos que resuelvan los problemas detectados. Desde nuestro punto de vista, el estudiante es el gran beneficiado de la investigación-acción, ya que suele estar enfocada a resolver y/o mejorar aspectos metodológicos que se relacionan con el proceso de enseñanza aprendizaje. En nuestro caso, el objetivo era conocer el impacto del empleo del estudio de casos sobre el rendimiento académico de los estudiantes a la hora de estudiar técnicas de expresión oral. En función de los resultados que se presentarán en el apartado 4, se revisará la metodología empleada en el aula para buscar la mejora que beneficiará a los futuros estudiantes.

2. OBJETIVOS

En esta investigación nos planteamos los siguientes objetivos principales:

1. Conocer el impacto del empleo del estudio de casos sobre el rendimiento académico a partir de los resultados de la evaluación sumativa de una exposición oral.

2. Conocer el grado de utilidad y satisfacción de los estudiantes con esta metodología en relación con el aprendizaje adquirido.

Estos objetivos hacen que nos planteemos las siguientes dos hipótesis: a) según los beneficios del estudio de casos mencionados en el apartado 1.1, los grupos experimentales que utilicen el estudio de casos para aprender técnicas de expresión oral obtendrán mejores notas en el examen en la pregunta que se refiere a estos contenidos que los estudiantes de los grupos de control, y b) el grado de satisfacción de los estudiantes

con este método será alto dado que sitúa al estudiante como protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje y es una metodología activa de aprendizaje que favorece el trabajo cooperativo.

No obstante, también nos propusimos conseguir otros dos objetivos secundarios, aunque no menos importantes:

1. Practicar a través de la metodología del método de casos, algunas de las competencias que los estudiantes necesitarán en su futuro empleo: el pensamiento crítico, la flexibilidad, el trabajo en equipo, la mentalidad de crecimiento, el aprendizaje autónomo, la toma de decisiones, la interpretación de datos, la elaboración de juicios o la comunicación asertiva de ideas y opiniones, entre otras.
2. Cumplir con los Objetivos de Desarrollo Sostenible que la ONU aprobó en 2015 como parte de la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible. La Agenda cuenta con 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible, que incluyen desde la eliminación de la pobreza hasta el combate contra el cambio climático, la educación, la igualdad de la mujer, la defensa del medio ambiente o el diseño de nuestras ciudades. En concreto, para este proyecto nos afecta el objetivo número 4 relativo a una educación de calidad.

3. METODOLOGÍA

Esta investigación se ha desarrollado a lo largo de dos cursos académicos, el curso 2021-2022 y 2022-2023. Se ha llevado a cabo en cuatro grados diferentes (Estudios Ingleses; Lenguas Modernas, Cultura y Comunicación; Antrolopogía Social y Cultural, y Estudios de Asia y África).

Para investigar el impacto del empleo del estudio de casos sobre el rendimiento académico a partir de los resultados de la evaluación sumativa de una exposición oral, nuestro objetivo principal era poder controlar la variable Docente, es decir, queríamos comparar los datos de la evaluación sumativa de los grupos control y experimental de los mismos profesores. El grupo control no utilizó el método de casos en clase y realizó

la misma pregunta en el examen que el grupo experimental. Por cuestiones de reorganización académica, hubo dos docentes que en el segundo curso no pudieron impartir clase en los mismos grupos del año anterior, por lo que no pudimos comparar sus resultados.

Para conocer el grado de utilidad y satisfacción de los estudiantes con esta metodología en relación con el aprendizaje adquirido se pasó a los estudiantes un cuestionario. En el cuestionario había siete preguntas siguiendo la escala Likert con 5 opciones de respuesta y una pregunta para que los estudiantes pudieran aportar los comentarios, sugerencias o valoraciones que estimaran oportunos.

La actividad evaluable consistía en una exposición oral donde los estudiantes debían exponer sus respuestas a cinco preguntas planteadas para analizar y reflexionar sobre los casos. La puntuación se asignaba en función del grado de profundidad y análisis en las respuestas.

La narrativa bajo la que se presentó la actividad fue como sigue:

> Marta es una consultora que trabaja en una agencia de comunicación en la que asesoran a personas sobre sus habilidades de comunicación en público. La empresa atraviesa problemas económicos y ayer le llegó un inesperado volumen de trabajo que debe saber aprovechar para que la empresa remonte.
>
> Le llegaron los vídeos de 7 clientes, quienes le exponen un caso. Ella debe analizar esos vídeos y asesorar a sus clientes sobre cómo mejorar sus habilidades orales comunicativas (lenguaje no verbal, cualidades de la voz, reglas del formato oral utilizado [exposición, entrevista, debate] y asertividad). Como Marta no tiene tiempo de analizar todos los vídeos, le pide ayuda a un grupo de consultores amigos.
>
> Vosotros sois ese grupo de consultores amigos. Debéis ver el vídeo que os corresponda según el número sorteado en clase y trabajar sobre cómo ayudaríais a Marta. En la siguiente diapositiva tenéis las preguntas a las que debéis dar respuesta y en otro archivo tenéis los vídeos.

Las preguntas que se plantearon, por su formulación, obligaban a los alumnos a una reflexión inteligente sobre los problemas que abordaba el caso, aplicando los conocimientos que poseían y nunca solicitando una respuesta específica basada en recordar una información:

- ¿Qué emociones te hace sentir el ponente o los participantes en las entrevistas? Menciónalas utilizando sustantivos.
- ¿Cuál es el principal problema o problemas de comunicación que tiene el ponente? En el caso de las entrevistas, menciona el problema o problemas de los dos participantes.
- ¿Por qué se produce ese problema? ¿Cómo se manifiesta o evidencia?
- ¿Cómo solucionarías los problemas?
- ¿Qué actividades concretas podrían ayudar al ponente a mejorar sus habilidades de comunicación oral?

Se formaron equipos aleatorios de unas cinco personas y se sorteó al azar el caso que correspondía a cada grupo. El día de la puesta en común en clase salieron delante de la clase a exponer las respuestas a las preguntas con relación al vídeo que les había tocado. La nota que obtuvieron por el análisis fue la misma para todos los miembros de cada grupo, por lo que todos tuvieron que implicarse en la realización de la actividad para no perjudicar a los compañeros, y todos debían conocer y prepararse muy bien el contenido de su presentación.

En cuanto al desarrollo de esta actividad, se llevó a cabo como sigue: de los siete casos solo tenían que preparar uno en profundidad; los seis restantes también los tuvieron que analizar, pero de manera más breve, estudiando solo los problemas y soluciones del ponente o los ponentes. El análisis individual de los 6 casos lo debían entregar por escrito en Moodle con anterioridad a la puesta en común para asegurarnos de que todos habían visto todos los casos y podían entender el análisis de los otros grupos. De esta manera, practicaban más el estudio de casos y visualizaban todos los vídeos de los que iban a hablar sus compañeros en la defensa del caso. Esta era la plantilla:

FIGURA 2. *Plantilla para completar el análisis individual de los casos.*

Nº DE CASO	PROBLEMAS	SOLUCIONES
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		

Fuente: elaboración propia

En el examen había una pregunta que seguía el formato del estudio de casos practicado y estaba relacionada con el contenido analizado. Debían visualizar un vídeo de una entrevista problemática y analizar e interpretar los problemas que surgían con relación a los recursos de la oralidad empleados, los indicadores de comunicación no verbal y las reglas de la entrevista que no se cumplían, todo ello trabajado en clase.

Los docentes recogieron en una tabla de Excel los resultados de esta pregunta del examen en sus grupos de control y experimental y se calcularon los promedios de cada uno.

4. RESULTADOS

A continuación, se muestran en la tabla 1 en la última columna las calificaciones de la evaluación sumativa de los grupos de control y experimental de dos de los cuatro docentes que participaban en el proyecto. Ya hemos mencionado que, por cuestiones de reorganización académica, no se pudo contar con grupos control o experimental similares para todos los docentes, y dos docentes no pudieron repetir su docencia en los grupos de control esperables. Por esta razón, al no poder controlar esta variable y que el mismo docente dirigiera el proceso de investigación-acción, se decidió no contar con sus calificaciones para el análisis final, ya que no arrojaría conclusiones fiables.

En definitiva, en la tabla 1 presentamos en la última columna las calificaciones promedio de los grupos control y experimental para las mismas docentes:

TABLA 1. *Calificaciones promedio de la evaluación sumativa para cada grupo control y experimental.*

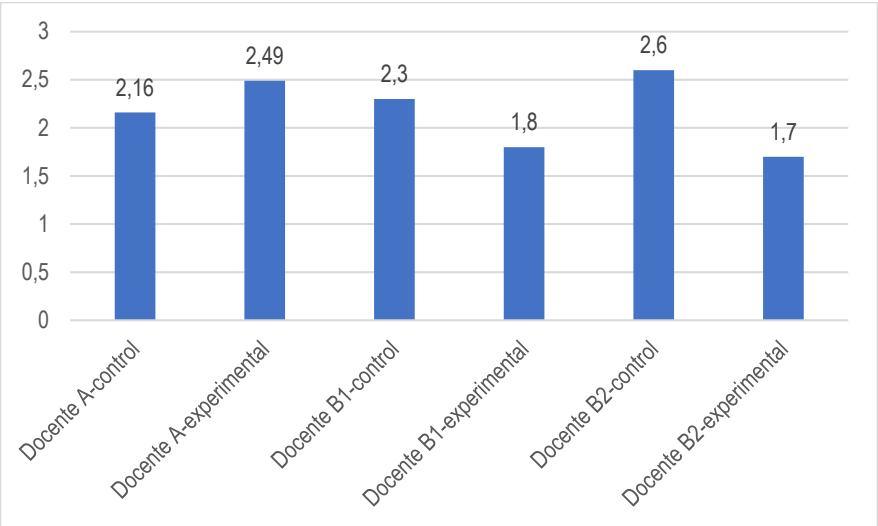
Docente	Asignatura	Curso	Grado	Nota promedio
Docente A – Grupo experimental, curso 2021-2022	19864 Técnicas de Oralidad y Escritura para el Ámbito Académico y Profesional	1º	Antropología Social y Cultural	2,5 (n=36)
Docente A – Grupo de control, curso 2022-2023	17614 Expresión Oral y Escrita, grupo 110	1º	Grado en Estudios de Asia y África	2,2 (n=54)
Docente B180 – Grupo experimental, curso 2021-2022	17238 Expresión Oral y Escrita, grupo 110	1º	Estudios Ingleses	1,8 (n=54)
Docente B1 – Grupo de control, curso 2021-2022	17238 Expresión Oral y Escrita, grupo 120	1º	Estudios Ingleses	2,3 (n=55)
Docente B2 – Grupo experimental, curso 2022-2023	17238 Expresión Oral y Escrita, grupo 120	1º	Estudios Ingleses	1,7 (n=57)
Docente B2 – Grupo de control, curso 2022-2023	17326 Lengua Española 2, grupo 110	1º	Lenguas Modernas, Cultura y Comunicación	2,6 (n=39)

Fuente: elaboración propia

Estos resultados los podemos plasmar de una manera más visual en el gráfico 1.

[80] La docente B1 y B2 es la misma persona, pero sus datos se refieren a dos cursos académicos diferentes.

GRÁFICO 1. *Calificaciones promedio de los grupos control y experimental.*



Fuente: elaboración propia

Dado que en el curso 2021-2022 se observó que el grupo experimental no obtenía mejores resultados que el grupo control, se pensó que quizá la variable asistencia podía ser una de las causas. Por ello, en el curso 2022-2023, esta docente controló la variable Asistencia. Decidimos estudiar si existía una relación estadísticamente significativa entre las variables Absentismo y Calificación de la pregunta del examen. Aplicamos el estadístico de chi-cuadrado para estudiarlo y comprobamos que efectivamente existía una relación estadísticamente significativa ($X2 = 53{,}923$; $p = 0{,}000$) entre las variables Absentismo y Calificación de la pregunta del examen. En concreto, los alumnos que habían faltado a 7 o más clases tenían peor puntuación que los que habían faltado a 6 o menos de 6 clases:

TABLA 2. *Resultados de la aplicación de la prueba chi cuadrado a las variables Absentismo y Calificación de la pregunta del examen*

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	53,923a	14	0,0000013240
Razón de verosimilitud	73,093	14	0,0000000005
Asociación lineal por lineal	40,094	1	0,0000000002
N de casos válidos	57		

Con respecto a la encuesta de satisfacción, estos fueron los resultados obtenidos expresados en porcentajes para n=42:

TABLA 3. *Resultados de la encuesta de satisfacción con el método de casos expresados en porcentajes (n=42)*

	Totalmente de acuerdo	**De acuerdo**	**Ni de acuerdo ni en desacuerdo**	**En desacuerdo**	**Totalmente en desacuerdo**
Me esfuerzo más en este tipo de pruebas en grupo que cuando realizo un ejercicio individual.	14,05	32,6	23,7	24,45	5,2
Me ha parecido útil analizar casos de ponentes de la vida real.	46,3	38,2	13,7	1,8	0
Resulta una experiencia que motiva mi aprendizaje.	30	44,05	20,75	5,2	0
El empleo del estudio de casos me permite aprender mejor cómo se hace una exposición oral porque puedo aprender de los errores de ponentes reales.	54,45	33,7	8,5	3,35	0
La actividad del estudio de casos me ha resultado interesante porque rompe con la monotonía de la clase magistral.	51,15	33,3	12,2	3,35	0
Recomiendo el empleo de este tipo de actividades a mis compañeros para mejorar sus resultados de aprendizaje de la expresión oral.	47	38,5	12,6	1,85	0
Considero que he aprendido más siguiendo esta metodología que si solo el/la docente nos explica los contenidos teóricos.	55,2	37,4	5,55	1,85	0

En el siguiente apartado intentaremos discutir estos resultados y explicar por qué no se cumple nuestra hipótesis de partida en algunos de los grupos.

5. DISCUSIÓN

De los datos de la tabla 1 y gráfico 1 se desprende que no se cumple la primera hipótesis de partida para todos los grupos. Sí se cumple en el caso de una docente, pero no en el caso de la otra profesora. Esta primera hipótesis afirmaba que los estudiantes de los grupos que habían practicado el método de casos obtendrían mejores calificaciones en el examen en la pregunta relacionada con los contenidos analizados en clase siguiendo esta metodología.

El hecho de que no se cumpla en la docente B puede deberse a varios factores. Por un lado, la asistencia a clase. En el curso académico 2022-2023 se controló la asistencia a clase ante la sospecha de que podía ser una variable perturbadora que habría influido en los resultados del primer curso académico de una de las docentes. Este control de la asistencia arrojó que en el grupo de control de la docente B2 (que obtuvo un mejor promedio en la calificación del examen) un 10 % de los estudiantes tuvo más de 4 ausencias del total de días en que se controló la asistencia. Sin embargo, en el grupo experimental (cuyo promedio es inferior al del grupo de control) un 68 % de la clase faltó a clase más de 4 días, esto es un absentismo muy importante. Creemos que estos datos podrían influir más en el resultado de la evaluación sumativa que cualquier metodología.

Al no asistir a clase, los estudiantes no solo no se familiarizaron con los contenidos de las técnicas de expresión oral, sino que no practicaron las competencias de pensamiento crítico, reflexión, toma de decisiones, comunicación de ideas y elaboración de juicios, tan importantes en la elaboración de un examen como el que planteábamos.

En cuanto a la segunda hipótesis que planteábamos al inicio, parece que los estudiantes sí están satisfechos con esta metodología. La tabla 3 nos lleva a pensar en varias conclusiones. En primer lugar, los estudiantes no tienden a esforzarse más en este tipo de pruebas en grupo que cuando realizan un ejercicio individual, por tanto, su nivel de esfuerzo es el mismo a este respecto. En segundo lugar, con relación al análisis de

casos reales, una gran mayoría de los 42 estudiantes encuestados está de acuerdo o totalmente de acuerdo (84,5 %) en que les resulta útil analizar casos de ponentes de la vida real y un 74,05 % está de acuerdo o totalmente de acuerdo en que esto les motiva en su proceso de aprendizaje.

En relación con el empleo del método de casos, un 88,15 % está de acuerdo o totalmente de acuerdo en que le permite aprender mejor técnicas de expresión oral porque le permite aprender de los errores de ponentes reales y un 84,45 % está de acuerdo o totalmente de acuerdo en que le ha resultado interesante porque rompe con la monotonía de la clase magistral. Por último, un 85,5 % de los encuestados está de acuerdo o totalmente de acuerdo en recomendar el método de casos a sus compañeros para mejorar sus resultados de aprendizaje en expresión oral. Como se puede apreciar, todos estos resultados dan cuenta de un alto índice de satisfacción de los estudiantes con esta metodología.

6. CONCLUSIONES

Para cerrar el círculo de la investigación-acción que veíamos en la figura 1 y con la vista puesta en la última fase, la de la reflexión, ya solo nos falta hacer algunas propuestas de mejora para los futuros cursos. En primer lugar, creemos que debemos revisar la metodología por si fallara en alguno de los pasos que se han seguido y esto afectara a la motivación de los estudiantes. Si afecta a la motivación, creemos que podría afectar a la asistencia a clase y este es un factor muy importante como ya ha quedado demostrado.

En segundo lugar, dado el alto grado de satisfacción de los estudiantes, creemos que esta es una metodología que debe mantenerse en el futuro a la hora de enseñar técnicas de expresión oral.

En cuanto a las limitaciones del estudio, pensamos que habríamos obtenido datos más significativos si todos los docentes hubieran podido tener su grupo de control o experimental en el segundo curso. Esto nos habría aportado una muestra más amplia, pero esto es algo que escapa a nuestro control dado que la forma de elección de asignaturas en los departamentos no garantiza que un docente pueda repetir la misma asignatura al curso siguiente.

Queremos cerrar este trabajo con un comentario que uno de los estudiantes escribió en la última pregunta del cuestionario en la que podían aportar todo tipo de comentarios, sugerencias o valoraciones, y que creemos que recoge perfectamente y le da sentido a la finalidad de esta investigación:

> Me parece importante realizar esta actividad ya que se pone en práctica la teoría. Además, uno puede ver no sólo los fallos realizados por los ponentes que hay que analizar, sino también los fallos que realizan los propios compañeros cuando exponen sus casos. *Nota personal: ahora cada vez que hay exposiciones no puedo evitar pensar en todo lo que dimos (lenguaje no verbal, tono, velocidad, kinesia, proxemia, etc.). No sólo en las exposiciones, cada vez que hablo con alguien me fijo en todo esto.

7. AGRADECIMIENTOS

Esta investigación se ha realizado en el marco de dos proyectos de innovación docente de la Universidad Autónoma de Madrid (FYL_022.21_INN y FYL_020.22_IMP) durante los cursos académicos 2021-2022 y 2022-2023. Agradecemos enormemente a esta universidad su apoyo en la implementación de los mismos.

8. REFERENCIAS

Blández Ángel, J. (2010). La investigación-acción. Un reto para el profesorado. INDE.

Carr, W., y Kemmis, S. (1986). Becoming critical: education knowledge and action research. Falmer.

Colás Bravo, P., y Buendía Eisman, L. (1998). Investigación educativa. Alfar.

Cruz Beltrán, F., y Gualda Caballero, E. (Coords.). (2000). Métodos y técnicas de investigación social. Universidad de Huelva. Estudios Sociales e Intervención Social.

Díaz Barriga Arceo, F. (2005). Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida. McGraw Hill.

Elliott, J. (2000). El cambio educativo desde la investigación-acción. Morata.

Estrada Cuzcano, A. y Alfaro Mendives, A. L. (2015). El método de casos como alternativa pedagógica para la enseñanza de la bibliotecología y las ciencias de la información. Investigación Bibliotecológica, 29(65), 195.212.

Gámez Montalvo, M. J. (2013). Las técnicas de grupo como estrategia metodológica en la adquisición de la competencia de trabajo en equipo y el cambio de actitudes del trabajo grupal de los alumnos universitarios de primer curso de magisterio [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. Digibug. http://hdl.handle.net/10481/29815

Garvin, D. A. (2003). Making the Case. Harvard Magazine, 106(1), 56-107.

Gill, T. G. (2011). Informing with the Case Method. A Guide to Case Method Research, Writing, and Facilitation. Informing Science Press.

Goyette, G., y Lessard-Hébert, M. (1988). La investigación-acción: funciones, fundamentos e instrumentación. Laertes.

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

Herreid, C. F. (1997/1998). What makes a good case? Some basic rules of good storytelling help teachers generate student excitement in the classroom. Journal of College Science Teaching, 27(3), 163-165.

Kemmis, S., y McTaggart, R. (1988). Cómo planificar la investigación-acción. Laertes.

Latorre, A. (2005). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Graó.

Limpias, J. L. (2012). El método del estudio de casos como estrategia metodológica para desarrollar habilidades investigativas en la formación del jurista. Revista Boliviana de Derecho, 13, 60-101.

Navarro Asencio, E. (Coord.), Jiménez García, E., Rappoport Redondo, S., y Thoilliez Ruano, B. (2017). Fundamentos de la investigación y la innovación educativa. UNIR.

Rekalde Rodríguez, I., Vizcarra Morales, M. T., y Macazaga López, A. M. (2011). La aventura de investigar. Una experiencia de investigación-acción participativa. Aula Abierta, 39(1), 93-104.

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., y García Jiménez, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Aljibe.

Rosker, E. J. (2006). El método de casos como herramienta transformadora de la sociedad. Universidad & Empresa, 5(11), 109-122.

Wong Fajardo, E. M. (2019). Perfil de habilidades alcanzadas con el método de casos en universitarios. Comunicación de experiencia. Educare et Comunicare, 7(1), 51-59.

APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS EN LOS GRADOS ESPAÑOLES EN HISTORIA: UN ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN Y UNA PROPUESTA TEÓRICA

ORIOL LUJÁN
Universitat Autònoma de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

Este texto tiene como principal objetivo analizar la introducción del aprendizaje por competencias en los estudios universitarios de historia de las principales universidades españolas. Para alcanzar dicho objetivo el presente capítulo se dividirá en dos partes diferenciadas: en primer lugar, se revisará cuál es la situación del aprendizaje por competencias en los grados de historia de las universidades españolas. Eso es, si los estudios incorporan o no dicha enseñanza y en qué medida lo hacen, además de detectar si hay consenso entre las competencias a adquirir o si bien se descubre una diversidad de enfoques. En segundo lugar, a partir de la realidad analizada y las insuficiencias detectadas se formulará una propuesta teórica para trabajar el aprendizaje por competencias en los grados en historia, haciendo especial énfasis en las competencias procedimentales.

2. OBJETIVOS

Los principales objetivos del presente texto son:

- Analizar la introducción del aprendizaje por competencias en los estudios universitarios de historia de las principales universidades españolas
- Formular una propuesta teórica para trabajar el aprendizaje por competencias en los grados de historia

3. METODOLOGÍA

Para desarrollar el análisis sobre la introducción del aprendizaje por competencias en los grados de historia de las principales universidades españolas se consultará la información que ofrece cada centro para promocionar dichos estudios. A partir de la realidad detectada se formulará una propuesta teórica.

4. RESULTADOS: APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

Con la introducción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en 1999, con el proceso de Bolonia, se inició un camino para hacer converger los sistemas educativos de la Unión Europea. La finalidad no era otra que facilitar la movilidad interna de estudiantes, equiparar el sistema mediante los grados y posgrados e incluso homogeneizar las competencias adquiridas por los estudios en los distintos países. Lo cierto es que si bien la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril de Universidades se refería al Espacio Europeo de Educación Superior en su título XIII y se incidía en la necesidad de integrar el sistema español en dicho espacio, no se especificaba el modo de proceder con relación a las competencias.[81] El real decreto de Ordenación de Enseñanzas Universitarias Oficiales de 26 de octubre de 2007 sí establecía que "los planes de estudios conducentes a la obtención de un título deberán, por tanto, tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, ampliando, sin excluir, el tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas".[82]

A pesar de ello, los grados en historia existentes en las distintas universidades españolas no han incorporado de manera claramente identificable el aprendizaje por competencias, o como mínimo las mismas universidades no suelen destacar esta condición para promocionar sus

[81] Pueden consultar el detalle de la ley en: https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-7786. Última consulta en agosto de 2023.

[82] Pueden consultar el real decreto en: https://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf. Última consulta en agosto de 2023.

estudios. Y eso que la reciente Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario sigue insistiendo en el hecho de que "una formación académica inclusiva de calidad" tiene que fomentar "la adquisición de los conocimientos y las competencias académicas y profesionales programadas en cada ciclo de enseñanzas".[83]

La realidad sobre la introducción del aprendizaje por competencias en los distintos grados en historia que se ofrecen en España es diversa. Es cierto que estos estudios universitarios no son ajenos al aprendizaje por competencias, pero también lo es que dicho modo de aprendizaje no genera consenso entre las principales universidades. Por un lado, encontramos varios centros que ponen el énfasis en la adquisición de conocimientos que se adquieren. Me refiero, por ejemplo, a la Universidad Complutense de Madrid,[84] cuyo grado en historia es valorado en primera posición en España y entre los 100 primeros del mundo según QS World University Rankings 2023.[85]

En el caso de la Universidad Complutense de Madrid, por ejemplo, aunque no se mencionan las competencias en la documentación de promoción del grado ni en su página web, la adquisición de algunos de los conocimientos esperados nos remite del mismo modo al dominio de algunas aptitudes, que se combinan con saberes:

- En estructura diacrónica general del pasado y conocimiento detallado del mismo
- Historia universal e historia europea desde perspectivas comparadas y en su conjunto
- Historia nacional y local
- Didáctica de la historia

[83] Ver artículo 33 de la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario en: https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2023-7500. Última consulta en agosto de 2023.

[84] Vean la promoción de dichos estudios en: https://www.ucm.es/data/cont/docs/titulaciones/41.pdf. Última consulta en agosto de 2023.

[85] Consulten la clasificación actualizada en: https://www.topuniversities.com/university-rankings/university-subject-rankings/2023/history?&page=0. Última consulta en agosto de 2023.

- Métodos y problemas de los diferentes enfoques y especialidades de la investigación histórica
- Instrumentos y técnicas de recopilación de información
- Métodos y técnicas de otras ciencias humanas y habilidad para usarlos
- Capacidad de comunicarse oralmente y de escribir en el propio idioma usando la terminología y las técnicas aceptadas en la profesión historiográfica
- Análisis e interpretación de textos historiográficos y fuentes primarias en la propia lengua y en otros idiomas
- Capacidad de identificar, catalogar, transcribir, resumir, analizar e interpretar información de forma sistemática
- Habilidad en el uso de los instrumentos y las técnicas de recopilación de información empleadas por la historiografía, la arqueología, y otras ciencias humanas y sociales
- Capacidad de definir temas y desarrollar proyectos de investigación que puedan contribuir al conocimiento y debate de problemas historiográficos y arqueológicas
- Habilidad de exponer los resultados de una investigación y de comentar, anotar o editar correctamente fuentes de todo tipo, de acuerdo con los cánones críticos de la disciplina.[86]

A su vez, otras universidades prefieren referirse a las capacidades que se adquirirán con el graduado en historia. Así lo destaca la Universidad del País Vasco, afirmando que el grado capacitará a las alumnas y a los alumnos para conocer los métodos y técnicas básicas de investigación histórica, y obtener, organizar y analizar los distintos materiales y fuentes de información; comprender los principales procesos y acontecimientos de la historia universal, nacional y regional, y su relación con

[86] Información procedente de la página web del grado. Concretamente, del díptico promocional. Vean: https://www.ucm.es/data/cont/docs/titulaciones/41.pdf. Última consulta en agosto de 2023.

las sociedades actuales; ordenar el discurso científico en los ámbitos de la docencia, la divulgación y la comunicación; y valorar el registro arqueológico y el patrimonio histórico.[87]

Por otro lado, otras universidades sí hacen referencia específica a la adquisición de competencias. Pero, a su vez, tampoco hay unanimidad acerca de las competencias que deben afianzarse. De hecho, se podrían distinguir dos grandes grupos de universidades que asumen el aprendizaje por competencias, pero con enfoques dispares. En un primer grupo, se distinguen aquellos centros que como la Universidad de Castilla La Mancha[88] o la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) garantizan al final del grado la adquisición de algunas competencias a modo general. Precisamos como ejemplo las que incorpora la Universidad Autónoma de Madrid:

- Obtener una formación general y de carácter integrado sobre los contenidos fundamentales de la historiografía de todos los períodos y ámbitos históricos y los métodos de análisis que le son propios
- Adquirir la capacidad para el estudio, la interpretación y el diagnóstico de procesos y problemas históricos
- Comprender las interrelaciones entre la articulación, la crítica y la revisión de relatos historiográficos, y las herramientas conceptuales y los modelos teóricos proporcionados por las restantes ciencias humanas y sociales
- Poseer habilidades relacionadas con la obtención, análisis y tratamiento de fuentes textuales, escritas y orales, y materiales

[87] Información que facilita la Facultad de Letras de la Universidad del País Vasco al promocionar los estudios. Vean: https://www.ehu.eus/documents/38530971/38590731/Facultad-Letras.pdf/a70d7881-7f0d-e64b-7911-5cfdda78e701?t=1674135857575. Última consulta en agosto de 2023.

[88] Más información en: https://www.uclm.es/estudios/grados/historia. Última consulta en agosto de 2023.

- Disponer de conocimientos introductorios de las técnicas arqueológicas y su aplicación a diferentes períodos históricos
- Alcanzar los conocimientos básicos para posteriores estudios de grado o posgrado que precisen de un amplio bagaje historiográfico[89]

Asimismo, se distingue un segundo grupo, cada vez más nutrido, de otras universidades que no solo incorporan el aprendizaje por competencias, sino que disciernen entre la adquisición de competencias básicas, generales y específicas. Entre ellas, se encuentran Universitat Autònoma de Barcelona, Universidad de Santiago de Compostela, Universidad de Córdoba, Universitat de Valencia y Universidad de Salamanca. Además, coinciden mayormente en el contenido de las competencias básicas. Se detallan a continuación:

- Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio
- Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio
- Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética

[89] Información procedente de: https://uam.es/FyL/09-2Grado-Historia-/1446821160467.htm?language=es&nodepath=Grado%20en%20Historia. Última consulta en agosto de 2023.

- Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado
- Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía[90]

Pero, en cambio, no hay consenso, ni en las competencias generales ni en las específicas. E incluso se pueden encontrar competencias específicas que parecen concebirse más como conocimientos y saberes, que no como saberes procedimentales. Asimismo, en el cajón de las competencias aparecen elementos tan dispares como el conocimiento de lenguas antiguas (Universitat de Valencia), conocimiento de la didáctica de la historia (Universidad de Salamanca) o conocimiento de las principales claves explicativas de las sociedades del pasado (clase, etnia, género) (Universidad de Santiago de Compostela), entre otras posibilidades. Sin lugar a dudas, el dispar enfoque de cada grado, según se de más importancia a la historia contemporánea o se equilibre más con la prehistoria, la arqueología o la paleografía, condiciona los aprendizajes que promociona cada grado y con él las competencias esperadas que se deberán asimilar.

En cualquier caso, no se perciben planes de estudio que se vertebren desde la base del aprendizaje por competencias. Más bien parece que se ha intentado conjugar la adquisición de competencias al habitual aprendizaje de saberes. Como mínimo, los planes de estudio se fundamentan en su gran mayoría en asignaturas estructuradas a partir de la adquisición de conocimientos por períodos cronológicos de la historia y por espacios (países, regiones o el mundo entero). Asignaturas que lleven en su nombre la palabra 'metodología' o 'métodos' son más bien excepcionales: una o un par de ellas suelen aparecen a lo sumo en cada plan de estudios.

[90] Consulten al detalle dichas competencias en cualquier página web de las universidades mencionadas. Sirva de ejemplo la de la Universidad de Santiago de Compostela: https://www.usc.gal/es/estudios/grados/artes-humanidades/grado-historia. Última consulta en agosto de 2023.

Incluso en algún caso no se contempla ninguna para el aprendizaje de metodologías en historia.

Eso no significa que no aparezcan docentes con metodologías que busquen un mayor protagonismo de las actividades y los conocimientos prácticos, pero al fin y al cabo son decisiones no estructuradas desde la base del plan docente, sino más bien iniciativas a título individual. Y no pocas veces sujetas a reticencias múltiples.

Una de las razones por las que tal vez no haya unanimidad en una apuesta decidida hacia el aprendizaje por competencias en la universidad y, concretamente en el caso de la historia que nos ocupa, es porque el aprendizaje de la historia se había vinculado tradicionalmente a la acumulación de fechas, datos y saberes mediante un aprendizaje memorístico. Si bien esta percepción ha ido cambiando, lo cierto es que no siempre se da una correlación entre las representaciones sociales o el entendimiento que se vincula a las finalidades de la enseñanza de la historia con la propia praxis docente (Alonso, Santisteban-Fernández y Pagès-Blanch, 2020; Jara, Salto y Értola, 2016).

Además, una parte significativa de las y los docentes universitarios perciben con reticencias el aprendizaje por competencias. Las causas, como suele ser habitual en estos casos, son variadas y responden tanto a falta de formación para asumir este tipo de aprendizaje en los estudios superiores a nivel general, como la percepción que el fomento de competencias debe ser promocionado por un currículum paralelo no inscrito en el proceso de aprendizaje (Corominas, Tesouro, Capell, Teixidó, Pélach y Cortada, 2005). También suele asociarse este tipo de docencia a una extensión de la educación secundaria y el bachillerato en la universidad. Eso es, al temor que este tipo de metodologías menoscabe la adquisición de saberes y disminuya el nivel de conocimientos que deben alcanzar los alumnos y las alumnas para superar cada curso.

No se trata únicamente de un problema atribuible a los y las docentes, sino también es necesaria la complicidad de las y los estudiantes. Por ejemplo, en la acogida de metodologías docentes no circunscritas únicamente a una docencia pasiva con clases magistrales conducidas por las y los docentes. Es evidente que esta concepción del aprendizaje de la

historia se ha ido transformando, pero a su vez también lo es que el aprendizaje pasivo sigue ocupando un peso importante, tanto por falta de medios y ganas de docentes, como por reticencias del alumnado (Cordellat, 2023). Lo viví en primera persona al intentar introducir una metodología más práctica en una asignatura del grado de historia concebida para el aprendizaje de determinados conocimientos teóricos. Pues bien, a pesar de que algunas de las valoraciones de las alumnas y los alumnos fueron muy positivas y destacaron su relevancia para la adquisición de competencias fundamentales como historiadoras e historiadores, estas valoraciones fueron la excepción y de manera general los resultados de evaluación de los alumnos y alumnas mostraron rechazo hacia dicha docencia. Algunas de las valoraciones se quejaron porque "el profesor priorizó explicaciones que no se correspondían a la asignatura. De la misma manera, estos contenidos que no correspondían al temario han sido objeto de evaluación". Dicho con otras palabras, la prioridad de las alumnas y los alumnos era la adquisición de los saberes teóricos esperados, y al no cumplir dichas expectativas la valoración fue negativa.

Es evidente que una experiencia de este tipo condiciona, pero no debe desechar todo el planteamiento, sino fomentar la autocrítica para seguir mejorando hacia una docencia de calidad. Uno debe ser consciente de potenciales carencias en el planteamiento y hacer frente a ellas. En aquella ocasión tuvo relevancia para los y las estudiantes el hecho de no ser capaz de completar el programa completo de contenidos al intentar introducir un aprendizaje por competencias y dar más peso al aprendizaje práctico. La profesión como docente está sujeta también a un proceso de aprendizaje y de necesaria interacción y evaluación por parte de alumnos y alumnas y de los propios docentes.

En cualquier caso, no quiero alejarme del objetivo de este texto, que no es otro que el de ofrecer una propuesta de aprendizaje competencial en historia para la educación superior. A continuación, se formula una proposición teórica de aprendizaje por competencias en historia dividida en sus tres ámbitos de clasificación: cognitivo, procedimental y actitudinal. Se pone énfasis en el ámbito procedimental, aunque no se olvidan los otros dos ámbitos, recogiendo en estos casos en cierta medida algunas

de las destrezas que ya promueven las universidades españolas en la actualidad para el grado de historia.

5. DISCUSIÓN

5.1. PROPUESTA TEÓRICA DE APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS

Ante la falta de acuerdo, parece que no hay unanimidad sobre cuáles deberían ser las competencias específicas que cualquier historiador o historiadora debe adquirir al final del grado para después poder desarrollar con éxito su labor profesional en los distintos campos de actuación, ya sea como docente, como investigador/a, en archivística, en gestión cultural, en patrimonio histórico y cultural, etc. Aquí se formula una propuesta, obviamente abierta a matices y sugerencias, y que se propone como resultado de distinguir tres ámbitos en la formación por competencias: competencias cognitivas (saber), competencias procedimentales (saber hacer) y competencias actitudinales (saber ser) (Cepeda, 2013).

Ámbito 1: Competencias cognitivas (saber)

- Adquirir conocimientos en didáctica de la historia
- Comprender las principales problemáticas y debates historiográficos de las áreas de especialidad más importantes
- Conocer las principales metodologías, tendencias y enfoques historiográficos aplicados en el estudio de las distintas épocas de la historia
- Ser consciente de que el relato historiográfico y sus debates están en construcción permanente
- Contextualizar procesos históricos
- Conocer la estructura diacrónica de la historia y dominar sus conceptos
- …

Ámbito 2: Competencias procedimentales (Saber hacer)

- Competencia historiográfica en búsqueda y análisis de fuentes (primarias y secundarias)
- Competencia historiográfica investigadora
- Competencia historiográfica lectora
- Competencia historiográfica en escritura
- Competencia en citación
- Competencia en comunicación

Ámbito 3: Competencias actitudinales (Saber ser)

- Tener una actitud crítica y reflexiva con las fuentes primarias analizadas en el desempeño analítico de las mismas
- Adoptar una actitud tolerante, pero crítica y reflexiva con las fuentes secundarias analizadas
- Adoptar una conciencia cívica y de ciudadanía comprometida con la sociedad y los valores democráticos
- Concebir la historia desde una perspectiva de género intrínseca
- …

Estos tres ámbitos no se conciben en realidad de manera separada, sino más bien desde una perspectiva holística que aúna en su ejercicio las tres vertientes de manera integrada. Además, se admite como una propuesta en construcción. Es decir, no terminada, sino revisable y ampliable. En particular, aquí se quiere poner énfasis en los saberes procedimentales. Por eso, a continuación, se detalla la propuesta de estas competencias:

1.- Competencia historiográfica en búsqueda y análisis de fuentes (primarias y secundarias). Los alumnos y las alumnas deben ser capaces de saber buscar fuentes primarias (saber en qué lugares buscar y cómo proceder para encontrar documentación potencialmente interesante para las investigaciones planteadas), así como fuentes secundarias.

Es decir, saber dónde buscar bibliografía especializada y adquirir habilidades para utilizar correctamente catálogos bibliográficos y recursos similares. Pero no se trata solo de saber buscar dicha documentación, sino también de ser capaces de leer y analizar críticamente las fuentes. Eso es, adoptar una actitud crítica con ellas (y aquí me remito a las conexiones entre estos saberes procedimentales con otros saberes actitudinales). Ello tiene que permitir a las historiadoras e historiadores ser capaces de tomar distancia con el relato leído, así como saber contextualizar la información de manera adecuada, cotejar la información con otra documentación y otras fuentes, contrastar la información obtenida y comparar distintos puntos de vista, etc.

2**.- Competencia historiográfica investigadora**. Saber plantear una investigación, justificarla científicamente y ser capaz de llevarla a cabo no es un ejercicio sencillo. Eso implica obviamente dominar la primera competencia en búsqueda de fuentes primarias y secundarias, pero también debe saber interpretarlas críticamente. Una vez conseguido este objetivo, las estudiantes y los estudiantes tienen que ser capaces de detectar los vacíos historiográficos presentes a partir de la bibliografía existente sobre una determinada temática y, desde esta base, argumentar las aportaciones que se podrían llevar a cabo en el caso de desarrollar la investigación. La búsqueda eficaz de documentación primaria puede ayudar a sustentar este tipo de contribuciones.

3.- La competencia historiográfica lectora no implica únicamente saber leer, sino que se trata de saber analizar y comprender la información leída tanto de fuentes primarias como de secundarias. Además, se presume como objetivo una lectura crítica que permita tomar distancia y no asumir directamente el relato proporcionado por estas fuentes. Se trata de ser capaz de extraer la información más relevante para poder interpretar procesos y hechos históricos, así como saber contextualizar y contrastar información.

4.- Competencia historiográfica en escritura. Saber escribir de acuerdo con las pautas historiográficas adquiridas es un objetivo fundamental. Eso es, saber escribir después de conocer la consulta de bibliografía básica y familiarizarse con los principales debates

historiográficos relacionados con la temática que se analice -dominio competencia 3-, citando correctamente y evitando el plagio.

5.- Competencia en citación. Aunque no se trate obviamente de una competencia exclusiva en el ámbito de la historia y de las humanidades, sino concerniente a la transmisión de los saberes humanos, es indispensable saber citar correctamente, tanto para identificar las ideas en las que apoyamos nuestras propuestas y reconocer su origen científico, como para evitar el plagio.

6.- Competencia en comunicación. Del mismo modo que la competencia 5, el dominio de la comunicación no es una habilidad concerniente únicamente a la historia. En cualquier caso, se presume indispensable saber explicar dichas competencias procedimentales (así como los saberes y las actitudes), en particular teniendo en cuenta que una parte significativa de las estudiantes y los estudiantes serán futuros profesores de historia.

5.2. ¿Cómo se podría adoptar esta propuesta competencial?

Al hilo de lo apuntado y ante la convicción de que los saberes cognitivos deben complementarse con los saberes procedimentales, es necesario incidir en un aprendizaje activo que facilite dichas oportunidades. Bien es sabido que el aprendizaje pasivo dificulta la adquisición de conocimientos a largo plazo, a la vez que no resulta de utilidad ni para un conocimiento práctico de la materia ni para fomentar el pensamiento crítico de los alumnos, que es uno de los objetivos que persiguen muchas universidades en la adquisición de saberes actitudinales por parte de los y las estudiantes en historia (García y Lorente, 2017), y que en la presente propuesta también se ha incorporado.

Teniendo esto en cuenta, vale la pena tomar como referencia los 7 principios que Chickering y Gamson (1987) ya hace décadas recomendaron como guía para mejorar la educación, y que autores como Miguel Valero (2013) vienen reivindicando como metas para una docencia de calidad. Estos son:

1. Fomentar el contacto entre alumnos y profesores
2. Promover reciprocidad y cooperación entre alumnos
3. Usar técnicas de aprendizaje activo

4. Proporcionar feedback lo más pronto posible
5. Dedicar tiempo a tareas relevantes
6. Comunicar expectativas elevadas
7. Respetar la diversidad de talentos y las distintas formas de aprendizaje

Se desprende, pues, la necesidad de estimular un aprendizaje activo para mejorar la adquisición de conocimientos por parte de los y las alumnas y precisamente el impulso del aprendizaje competencial, con los saberes procedimentales, está directamente vinculado a este tipo de enseñanza-aprendizaje. Poner en práctica los conocimientos suele ir de la mano a su vez de un aprendizaje activo. Tal y como se ha explicado anteriormente, el aprendizaje por competencias implica al final y al cabo tres tipos de saberes: el conceptual, el metodológico o procedimental y el actitudinal. Eso es, saber, saber hacer y ser. Con otras palabras, no se trata solo de acumular conocimientos, sino también de saber aplicar dichos conocimientos, y de adoptar una actitud determinada ante el desempeño de la profesión. Se trata, entre otras posibilidades, de hacer practicar a los y las alumnas aquello que se quiere que integren, de manera que sepan desempeñarse desde el dominio de determinadas competencias.

Por eso, este texto termina vinculando dicha propuesta competencial con una posible aplicación. Obviamente requeriría de un mayor desarrollo a nivel integral del grado, pero por espacio y objetivos de la presente propuesta aquí simplemente se quiere demostrar que al final empezar a introducir este tipo de enseñanzas-aprendizajes no necesariamente implican cambios radicales, sino que con pequeñas variaciones en la planificación docente de una asignatura se pueden ir introduciendo de manera coherente, considerando el proceso de aprendizaje y el tipo de evaluación.

Para empezar, por ejemplo, una oportunidad de trabajar este tipo de competencias sería mediante la realización de un trabajo por el cual el alumnado planteara una investigación historiográfica. Sin duda alguna, no es suficiente con encargar este ejercicio sin su explicación ni con aplicarlo de manera desintegrada del proceso de enseñanza aprendizaje. Para realizarlo, en primer lugar, es necesario que el docente explique detalladamente cómo proceder y eso implica:

- Transmitir conocimientos sobre cómo justificar científicamente una investigación historiográfica (competencias 1, 2, 3 y 4)
- Transmitir conocimientos sobre cómo buscar bibliografía específica (competencia 1)
- Transmitir conocimientos sobre cómo justificar la investigación (competencia 4)
- Explicar cómo citar correctamente (competencia 5)
- Saber leer críticamente las fuentes secundarias y primarias (competencia 1)
- Dar pautas para comunicar dichos saberes y prácticas (competencia 6)

Son saberes indispensables para cualquier historiador/a que quiera dedicarse a la investigación y a la docencia a cualquier nivel, pues también deberán saberse transmitir a sus alumnos y alumnas. Para aprehenderlos no es suficiente con explicar estos procedimientos mediante un aprendizaje pasivo, sino que deben asimilarse mediante su ejercicio y, por consiguiente, desde un aprendizaje activo. Eso significa que deben realizarse prácticas que permitan a los alumnos desempeñar dichos conocimientos, a la vez que el docente facilite feed-back a tiempo para integrarlos, indicando aquellos aspectos correctamente desempeñados y aquellos que no se han desempeñado del todo bien y que podrían mejorarse mediante algunas acciones. En este sentido, el o la docente ayudará a integrarlos explicando cómo debe procederse para hacerlo correctamente. Eso es, según cada caso facilitar la información individualizada para un mejor desempeño.

Finalmente, se puede realizar el ejercicio una vez se han practicado dichos ejercicios y se va fomentando la adquisición de dichas competencias. Y eso se puede aplicar en una gran diversidad de asignaturas, adaptando la forma de proceder al tipo de contenidos de cada asignatura.

6. CONCLUSIONES

Este texto ha analizado la introducción del aprendizaje por competencias en los principales grados de historia de las universidades españolas. Se ha detectado una diversidad de situaciones al respeto, con algunos centros priorizando la adquisición de conocimientos y capacidades, mientras otros incorporan la enseñanza competencial. Sin embargo, tampoco se detecta consenso entre las universidades que introducen el aprendizaje por competencias, pues la mayoría disiente sobre las competencias específicas que deben adquirir los y las alumnas. Por consiguiente, este capítulo ha ofrecido una propuesta de aprendizaje competencial en historia. Se trata de una formulación abierta y sujeta a cambios, pero que puede tomarse como punto de partida para seguir trabajando en una docencia que capacite a las alumnas y los alumnos en el desempeño de su actividad profesional futura.

8. REFERENCIAS

Alonso González-Valencia, G., Santisteban-Fernández, A., y Pagès-Blanch, J. (2020). Finalidades de la enseñanza de la historia en futuros profesores. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 13, 1-23.

Cepeda Dovala, J. M. (2013). Estrategias de enseñanza para el aprendizaje por competencias. Unid.

Chickering, A. W. y Gamson, Z. F. (1987). Seven Principles for Good Practice in Unvergraduate Education. American Association for Higher Education Bulletin, 2-6.

Cordellat, A. (2023). Las metodologías activas ganan peso en la universidad. El País. Disponible en línea: https://elpais.com/extra/formacion/2023-05-14/las-metodologias-activas-ganan-peso-en-la-universidad.html

Corominas, E., Tesouro, M., Capell, D., Teixidó, J., Pélach, J., y Cortada, R. (2005). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. Revista de Educación, 341, 301-336.

García Jiménez, E. y Lorente García, R. (2017). De receptor pasivo a protagonista activo del proceso de enseñanza-aprendizaje: Redefinición del rol del alumnado en la Educación Superior. Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales, 84, 120-153.

Jara, M., Salto, V., y Értola, F. (2016). Representaciones y perspectivas prácticas sobre las finalidades de la enseñanza de la historia en los/las estudiantes del profesorado. Clío&Asociaciados. La historia enseñada, 23, 69-78.

Valero-García, M. (2013). El desarrollo profesional del docente: Una visión personal. I Jornadas sobre Innovación Docente en Arquitectura (JIDA'13), Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Barcelona, 13 y 14 de Mayo de 2013. GILDA, 60-75.

EVALUACIÓN DE LA METODOLOGÍA CUANTITATIVA EN LAS TESIS DE PREGRADO DEL ÁREA DE PERIODISMO DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE PERÚ PARA EL MEJORAMIENTO DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

CAROLINA ALBORNOZ-FALCÓN
Universidad Nacional Mayor de San Marcos

1. INTRODUCCIÓN

La investigación científica sobre los medios de comunicación tuvo su origen en las disciplinas de la psicología y sociología en las universidades de los Estados Unidos a finales de la década del 50 del siglo XX (Wimmer y Dominick, 2001). Según estos autores, años más tarde, en los 60, se incrementaron las escuelas y facultades de periodismo, y a partir de entonces, los estudiosos de los medios entran a tallar con mayor vigorosidad en el escenario de la investigación científica.

La investigación en periodismo es abordada, por lo general, desde los paradigmas positivista –el más antiguo- e interpretativo. Es decir, a partir del enfoque cuantitativo y cualitativo, respectivamente. "Ambos enfoques parten de la forma en que el investigador concibe la naturaleza de los hechos y los fenómenos sociales" (Salas, 2011). En tal sentido, "los paradigmas se caracterizan por los métodos de recopilación de datos y el análisis de los mismos, así como por las estrategias metodológicas aplicadas en la investigación que, dicho sea de paso, ha venido generando mucha controversia entre los investigadores" (Eyisi, 2016, p. 2) [Traducción propia].

En su libro *La estructura de las revoluciones científicas*, Kuhn (1962) conceptualiza paradigma como "un conjunto de suposiciones interrelacionadas respecto al mundo social que proporciona un marco filosófico

para el estudio organizado de este mundo" (p. 82). El paradigma positivista que tiene sus bases en las ideas filosóficas de Comte, y que en sus inicios se utilizó con mayor preponderancia en las ciencias naturales, fue introducido en estudios de los medios de comunicación por teóricos como Lazasfeld, Schramm, Berlo, Lasswell, McCombs, entre otros. Precisamente, este paradigma es el que orienta la investigación cuantitativa; al respecto, Liang (2022) -citando a Bryman, 2012 et al- sostiene que "la base de la investigación cuantitativa es el (post-)positivismo con el supuesto de que los investigadores deben adoptar medidas exhaustivas para mantener la objetividad y eliminar cualquier sesgo a fin de descubrir una realidad objetiva y absoluta" (p. 5) [Traducción propia]. Según Olivé (2000), citado por Salas (2011), la objetividad "se refiere a un hecho objetivo, cuya existencia en nada depende de algún sujeto, ni individual ni colectivo, ni está dada intersubjetivamente."

En lo que concierne a los procedimientos metodológicos, Lozano (1996) señala que estos se basan "en el empirismo, es decir, en el estudio sistemático solamente de aquello que es detectable a través de los sentidos y que se diferencia de la subjetividad de los sentimientos, los principios filosóficos o éticos y el compromiso social." (p. 22). Por tanto, la investigación cuantitativa se caracteriza por la cuantificación, el establecimiento predeterminado de una hipótesis, comprobar las hipótesis, empleo del método experimental, manipulación de variables y medidas objetivas como normativa ideal durante el proceso de la investigación (Liang, 2022). Con referencia a los estudios experimentales en periodismo, estos son insuficientes a pesar de que "establecen con mayor rigurosidad relaciones causales entre las variables independientes y dependientes tanto para construir como para evaluar teorías", afirman Thorson et al (2012, p. 112). Esta falta es muy notoria, sobre todo, en las tesis de pregrado en disciplinas como las ciencias sociales.

En este mismo sentido, Hernández et al (2014), incide en que la investigación de tipo cuantitativo "utiliza la recopilación de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin de establecer pautas de comportamiento y probar teorías" (p. 4). Así, en estudios cuantitativos de las ciencias sociales, la estadística se ha convertido en un recurso casi imprescindible (Bonilla et al., 2009).

De la misma forma, autores como Litcman (2006) y Creswell (2009), referidos en Eyisi (2016, p. 94), coinciden en que la naturaleza lineal y restringida de un estudio cuantitativo hace que el investigador se ciñe en seguir un orden predeterminado: plantea la pregunta de investigación e hipótesis, revisa la literatura pertinente, recopila los datos, analiza esos datos y presenta los resultados. Además, este enfoque es replicable. Cabe resaltar también que, en los estudios cuantitativos los problemas de investigación surgen a partir de teorías o postulados existentes en el campo de interés del investigador.

Del mismo modo, Cadena-Iñiguez et al (2017), citando a Fernández (2002) indica que:

> la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, la relación y estructura dinámica, por otro lado la investigación cuantitativa trata de determinar la fuerza de las asociaciones o correlación entre variables, la generalización y objetivización de los resultados a través de una muestra para ser inferencia en una población (p. 1606).

En esta misma línea, Cook y Reichardt (1986), aludidos en González y Ruiz (2011), y coincidiendo con los autores más arriba señalados

> asocian la perspectiva cuantitativa con el positivismo, con lo medible y objetivo, con lo fiable, con los datos repetibles y generalizables, y la cualitativa con la fenomenología, con la observación y lo subjetivo, con los datos prolíficos y auténticos, aunque no generalizables.

Por consiguiente, de la aplicación conjunta de las metodologías cuali y cuantitativa se obtiene la investigación mixta, que según la definición de destacados metodólogos es "el tipo de investigación donde un investigador o equipo de investigadores combinan elementos de los enfoques cualitativo y cuantitativo de la investigación […] con el propósito de ampliar y profundizar la comprensión del fenómeno y corroboración de la información" [Traducción propia] (Johnson et al., 2007, citado por Baskarada & Koronios, 2018, p. 4). Además de comprender amplia y profundamente el fenómeno estudiado, la investigación mixta, también, "permite reducir sesgos" (Sánchez et al, 2021, p.124). Del Canto y Silva (2013) son aún más categóricas al apuntar "que la realidad misma es múltiple y por lo tanto, múltiples deben ser los enfoques para abordarlas" (p. 33). Pero, Caro-González et al (2014), apelando a Molina-

Azorín (2012), sostienen que "las investigaciones multimétodos tienen un mayor impacto que las que utilizan un único método." Del mismo modo, Hernández et al. (2014), reiteran que la complejidad de los fenómenos o problemas de investigación planteados ameritan un abordaje desde un enfoque mixto. En definitiva, en el presente milenio la controversia ha disminuido y se está logrando el consenso en torno a la complementación de ambos enfoques.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

- Evaluar el uso de las características de la metodología cuantitativa en las tesis de pregrado del área de periodismo de una universidad pública de Perú, para implementar mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas asociadas a la investigación científica, así como en las asesorías de tesis.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar las orientaciones temáticas predominantes en las tesis que aplicaron la metodología cuantitativa en su desarrollo.
- Evaluar las características más relevantes de la metodología cuantitativa empleadas en las tesis de pregrado.

3. METODOLOGÍA

Para lograr los objetivos de esta investigación se llevó a cabo una evaluación exhaustiva de la aplicación de las características de la metodología cuantitativa en las tesis de pregrado del área de periodismo de la Escuela Profesional de Comunicación Social (EPCS) de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Perú). Las once (11) tesis que formaron parte de la muestra, fueron sustentadas durante los años que comprenden las dos primeras décadas del presente siglo: 2005-2019. Todas ellas se encuentran disponibles en el repositorio digital cybertesis de la

universidad en mención (http://bit.ly/45sNZbr) con acceso abierto, y se descartó las de acceso cerrado.

La producción anual de tesis por esos años (2005-2019), -y aún en la actualidad- era muy ínfima, y en el área de periodismo esta quedaba relegada a un promedio de tres a cuatro tesis por año.

Las tesis que conforman la muestra indicada cumplieron con los criterios que buscábamos: usar la metodología cuantitativa en su desarrollo, por lo que incluimos, también, las tesis de enfoque mixto –cuantitativo y cualitativo-, y excluimos todas las tesis de corte cualitativo; asimismo, se omitieron las tesis que tienen el acceso cerrado, así como las tesis impresas que se localizan en los anaqueles de la biblioteca, que por falta de autorización del autor o por su antigüedad no se han subido a la plataforma digital. No está demás puntualizar que se excluyeron las tesis de las áreas de Comunicación organizacional y Comunicación audiovisual, ya que, nuestro interés se centró únicamente en los trabajos del área de periodismo de la Escuela arriba mencionada.

Para la evaluación de las tesis seleccionadas, nos apoyamos en algunos fundamentos de la investigación evaluativa con el fin de tener una aproximación real sobre el cumplimiento de las dimensiones requeridas en toda investigación que utiliza el método cuantitativo. Para ello, empleamos el instrumento de evaluación denominado lista de cotejo, herramienta que nos ayudó a verificar la presencia o ausencia de los criterios incluidos en las tesis que recurrieron a la metodología cuantitativa. En la lista de cotejo incorporamos una escala dicotómica: "sí" o "no", que de manera objetiva permitió observar y recoger las evidencias que necesitábamos en los textos académicos evaluados. De esta manera, nos enfocamos en evaluar exclusivamente los criterios establecidos en nuestra herramienta de medición, y mas no en analizar el contenido ni hacer una interpretación profunda de las tesis, en vista de que escaparon a los objetivos establecidos en el presente estudio.

Los criterios básicos que se han considerado en la evaluación son seis: Enfoque teórico, población y muestra, tipo de diseños de investigación, técnicas de investigación, validez del instrumento de medición y análisis de datos. Estas seis dimensiones de la metodología cuantitativa, a la vez,

fueron desglosadas en sus respectivos indicadores que en total fueron 19, tal como los iremos especificando y explicando en el apartado de Resultados que a continuación se expone.

4. RESULTADOS

4.1. OBJETO DE CONOCIMIENTO PREPONDERANTE

Entre los soportes mediáticos más estudiados por los tesistas destacan los diarios impresos de cobertura y distribución nacional (55%). La denominada prensa seria, como *El Comercio* y *La República*, diarios que se editan en la ciudad de Lima, capital de Perú –de tendencia derecha e izquierda, respectivamente- son los más abordados por los jóvenes investigadores. Es necesario subrayar que, en la muestra de tesis analizadas, la prensa sensacionalista simplemente estuvo ausente y la prensa regional se hizo presente tan solo en una tesis.

En la Tabla 1, se evidencia que el objeto de estudio casi predominante es el tratamiento informativo (55%) referido a distintos conflictos y problemas sociales, temas políticos y deportivos, esto con el propósito de conocer cómo los medios peruanos representan los fenómenos que se producen en la sociedad. Otros intereses de conocimiento giran en torno a la audiencia -36%- (efectos de contenidos, influencia sobre ella con relación a algunos fenómenos tratados, modo de interacción entre los usuarios) y solo en una tesis (9%) se investigó el perfil profesional de los periodistas que laboran en la versión digital de los medios convencionales.

TABLA 1. *Objeto de conocimiento más abordado*

Objeto de conocimiento	Número de tesis	Porcentaje (%)
Tratamiento de la información periodística	6	55
Audiencia	4	36
Perfil profesional del periodista	1	9
Total	11	100

Fuente: Elaboración propia

Una vez conocido los medios de comunicación más investigados y los temas de interés preferidos por los jóvenes investigadores de tesis de pregrado, en seguida se da a conocer cómo estos han aplicado la metodología cuantitativa en sus investigaciones.

4.2. LA METODOLOGÍA CUANTITATIVA Y SU APLICACIÓN

Del total de las tesis evaluadas, el 27% son eminentemente cuantitativas y el 73% tienen un enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo), en este último caso los métodos cuantitativos se complementaron con los cualitativos. Corresponde precisar que, la evaluación de la aplicación de la metodología cualitativa no es el objetivo de la presente investigación, sino el uso de los métodos cuantitativos.

Así, el 73% de las tesis revisadas parten de una teoría de la comunicación ya desarrollada (Teoría de la agenda setting, Usos y gratificaciones, Sociología de la producción de mensajes, Teoría del framing, entre otras), siendo la teoría de la agenda setting la más utilizada –presente en el 45% del total de la muestra-, las demás se dispersan en porcentajes menores: Usos y gratificaciones en el 27%, Sociología de la producción de mensajes en el 18%, y las otras se reducen a su mínima expresión. Asimismo, en la totalidad de las tesis (100%) se formularon hipótesis de investigación de manera predeterminada. Solo en una tesis no se cumplió con la identificación de las variables de investigación para su respectiva medición o análisis.

Para la recopilación de datos se utilizaron fuentes de información primarias representadas en la población de estudio y en su respectiva muestra. En el 82% de los trabajos analizados se definió una población de estudio pertinente, mientras en el 18% no fue así. Sin embargo, solo en el 55% de las tesis se determinó una muestra representativa, ya sea recurriendo a parámetros estadísticos o seleccionando casi a la totalidad de la población establecida previamente. De esta manera, el 45% de las tesis presenta carencias en la definición de una muestra representativa, ya que no cumplen con los estándares de la probabilidad, es decir, no hay un plan de muestreo establecido.

En lo que concierne a los tipos de diseño de investigación, en la Tabla 2, queda demostrado que el 91% de los textos evaluados son de corte transversal o transeccional, donde el fenómeno de la realidad es estudiado por un periodo corto de tiempo (semanas, meses, o un año), y únicamente una tesis (9%) cuenta con un diseño longitudinal. En cuanto a la manipulación deliberada o control de las variables por parte del investigador simplemente no existe, puesto que el 100% de las tesis son de diseño no experimental.

TABLA 2. *Diseño de la investigación*

Diseño de investigación	Número de tesis	Porcentajes (%)
Transversal	10	91
Longitudinal	1	9
No experimental	11	100

Nota: En esta Tabla se muestra solo tres tipos de diseño de investigación, los dos primeros son excluyentes y el último no
Fuente: Elaboración propia.

Si hablamos de las técnicas cuantitativas empleadas en la investigación (ver Tabla 3), sobresale el análisis de contenido de los textos periodísticos. Este se usó en el 82% de las tesis evaluadas para analizar el tratamiento de la información o la representación mediática de la realidad construida por las organizaciones periodísticas. En el 45%, se recurrió a la encuesta a fin de medir los hábitos de consumo de medios u opiniones de la audiencia. Cabe aclarar que, los autores de las tesis triangularon más de una técnica investigativa, entre ellas se usaron, también, técnicas cualitativas destacando la entrevista en profundidad en un 55% de las tesis, así como el análisis del discurso en un 36%, y en menor medida se apeló al grupo focal (18%) y análisis de diseño y composición (9%). Se observa que, en las tesis de enfoque mixto (73% del total) se utilizaron las técnicas cualitativas con el propósito de complementar la información recopilada mediante los métodos cuantitativos.

TABLA 3. *Uso de las técnicas cuantitativas y cualitativas*

Técnicas cuantitativas y cualitativas	Número de tesis	Porcentajes (%)
Análisis de contenido cuantitativo	9	82
Encuesta	5	45
Entrevista	6	55
Análisis del discurso	4	36
Grupo focal	2	18
Análisis de diseño y composición	1	9

Nota: El uso de las técnicas de investigación no es excluyente, en algunas tesis estas se triangularon
Fuente*:* Elaboración propia.

Otro criterio que consideramos en la evaluación de las tesis, es la validez interna de los instrumentos de medición aplicados en el recojo de datos, como es el caso del cuestionario para la encuesta y la ficha para el análisis de contenido, dos de las técnicas cuantitativas que se usaron con mayor énfasis en las tesis analizadas. Precisar que en cuatro tesis no se anexaron los instrumentos pero sí en las siete restantes. En ese sentido, hallamos que en el 55% (seis tesis) de la totalidad de la muestra, los instrumentos sí garantizan la validez interna de los mismos, en un 9% (una tesis) no se cumplió con tal requisito, y en un 36% (cuatro) no se encontraron dichos instrumentos puesto que no se incluyeron en los anexos de los textos académicos en mención. A pesar de eso, los tesistas se esmeraron en utilizar un instrumento que midió la variable o variables que se planearon estudiar.

Por último, solo en una tesis (9%) se hace uso de las herramientas estadísticas para el análisis de datos, y casi en la totalidad (91%) estas están ausentes.

5. DISCUSIÓN

La notoria inclinación por el estudio de los medios escritos (diarios) se debe al fácil acceso que se tienen a ellos, pues, los tesistas los pueden adquirir u obtener en las hemerotecas o en otros espacios físicos o virtuales. Entre estos medios, existe la prevalencia de los diarios capitalinos de cobertura nacional, entretanto, la prensa regional y especializada

tienen nula o escasa presencia como campo de estudio en una universidad pública de mayor envergadura y trascendencia en el país. El desinterés por investigar los medios escritos regionales se corresponde con el difícil acercamiento de los mismos ocasionado por la lejanía geográfica del tesista que, por lo general, radica en la ciudad capital del país (Lima), pues, el hecho de trasladarse a las regiones –con fines investigativos- implicaría asumir una serie de gastos, salvo encuentren financiamiento interno o externo a la universidad. Pero por otro lado, adelantamos también, que investigar los contenidos de la radio o televisión conlleva un mayor esfuerzo en el proceso de la investigación –dar con la muestra, grabar, transcribir, entre otras actividades-, y ahí una de las razones del vacío de estudios relacionados con esos medios audiovisuales que son consumidos de manera masiva. Aunque en estos años recientes está cambiando el panorama, ya que los medios digitales están empezando a despegar como objeto de investigación por los estudiantes.

Con referencia a la aplicación de las dimensiones de la metodología cuantitativa en las tesis evaluadas, encontramos una particularidad: la mayoría empezó como una investigación cuantitativa pero terminó con un enfoque mixto (73%), complementándose en ellas la información cuantitativa con la cualitativa para tener una mejor comprensión del problema abordado (Johnson et al., 2007, citado por Baskarada & Koronios, 2018). Añadir que, la técnica cualitativa preferida es la entrevista en profundidad. Y, el 27% restante representa tesis de carácter cuantitativo donde destacan dos técnicas de investigación: la encuesta y el análisis de contenido, dos de las técnicas más empleadas por los tesistas de pregrado. Coincidimos con Hernández et al (2014), cuando citan a Brannen (2008), en el sentido de que la triangulación de ambos métodos –cuali y cuantitativo- permite a los investigadores adquirir más destrezas y competencias investigativas, así como reforzarlas.

En lo que concierne al diseño de la investigación, descubrimos que hay nulo interés por desarrollar estudios de diseño longitudinal –se encontró solo una tesis de esa naturaleza-. En este sentido, no se estudia la evolución de un fenómeno –el tratamiento periodístico de la corrupción, por ejemplo- por un periodo largo para conocer cómo se comporta una determinada realidad social a través del tiempo y en diferentes contextos

socio-políticos. Es decir, los trabajos de investigación que amerita algún tipo de complejidad escapan de la motivación de los jóvenes investigadores quienes optan por la vía más rápida para conseguir sus propósitos de la titulación profesional. De igual modo, no se han encontrado tesis cuantitativas con diseño experimental, que en palabras de Thorson et al (2012), los estudios experimentales son importantes para el desarrollo teórico del periodismo y la comunicación de masas.

Asimismo, en la totalidad de las tesis analizadas se formularon hipótesis de investigación, para cuya comprobación -como fuente de información- se definió una población de estudio, y, a partir de ella, se intentó seleccionar una muestra representativa. Sin embargo, es aquí donde salta a relucir la falta de uso de herramientas estadísticas que son de mucha importancia para elaborar un plan de muestreo que se acerque a la probabilidad en la elección de los elementos de la muestra, ya que con recurrencia se apela al muestreo por conveniencia o criterio del investigador. En la etapa crucial del análisis de datos, tampoco se hizo empleo de las estrategias estadísticas por falta de conocimiento y manejo de esta disciplina. Las condiciones imprescindibles para revertir esta situación es enfatizar, fortalecer y direccionar mejor el diseño y desarrollo del curso de Estadística con miras a perfilar la solidez y rigurosidad de las investigaciones cuantitativas en las fases donde la participación de esta materia es clave, tal como lo da a entender Hernández et al (2014). Otro aspecto que se debe remarcar es la necesidad obligatoria de someter los instrumentos de medición a las pruebas de validación mediante el juicio de expertos y la prueba piloto (Rojas, 2011), u otras técnicas existentes para tales fines. En las tesis evaluadas no se precisan ninguno de estos procedimientos.

En la fase de recopilación de datos cuantitativos hay un predominio del uso de las técnicas como el análisis de contenido -en el 82% de las tesis- y la encuesta –en el 45%-. Este detalle implica y ratifica que sobresale la preferencia por el estudio del tratamiento de los contenidos noticiosos (notas informativas, columnas de opinión, editorial) sobre diversos fenómenos que se suscitan en la sociedad, en detrimento de otras problemáticas, como la precarización del quehacer profesional, por ejemplo.

Sobre la triangulación de métodos de investigación, cabe resaltar el esfuerzo que hacen los tesistas por triangular técnicas cuantitativas con algunas cualitativas, y así profundizar y comprender mejor la realidad social estudiada. Como refieren Baskarada & Koronios (2018), citando a Denscombe (2008) donde este autor:

> Ratifica que algunos investigadores utilizan métodos mixtos principalmente para mejorar la precisión de los datos, tener un panorama más amplio de la realidad y mitigar los sesgos del uso de un método único, mientras que otros pueden usar cuestionarios simplemente como una herramienta para la selección de entrevistados, o entrevistas para ayudar a explicar los resultados cuantitativos (p. 3). [Traducción propia].

Precisamente, en las tesis evaluadas, las entrevistas en profundidad se han empleado como una técnica de apoyo para explicar los hallazgos cuantitativos. Y no está demás repetir que, ambos enfoques se complementan en investigaciones ligadas a la comunicación mediática por lo que deben ser abordadas desde varios enfoques (Del Canto y Silva, 2013). Como lo sostienen González y Ruiz (2011), ambos métodos, el cuantitativo y el cualitativo, son métodos científicos y, a la vez, tienen sus propias ventajas y desventajas; pero la triangulación metodológica también contribuye a disminuir los sesgos (Sánchez et al, 2021), que, por cierto, a veces el investigador no puede controlarlos. Es preciso enfatizar que los estudios mixtos tienen un mayor grado de impacto en la sociedad (Caro-Gonzáles et al, 2014), tanto para la solución de los problemas o la construcción de nuevos conocimientos.

6. CONCLUSIONES

Estudios en torno a fenómenos como el comportamiento de las audiencias, la recepción de los mensajes, el quehacer profesional periodístico, la economía política de los medios, ética y deontología periodística, entre otros temas, son tímidamente explorados por los tesistas de pregrado del área de periodismo de la EPCS de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. El objeto de conocimiento de mayor interés, es el tratamiento o representación de las noticias sobre diversas realidades sociopolíticas. Para revertir esta situación se debe fomentar entre los estudiantes el desarrollo de trabajos de investigación referidos a problemas

más amplios y profundos del ámbito del periodismo y no circunscribirse a unos cuantos objetos de estudio.

En cuanto a la aplicación de la metodología cuantitativa en las tesis evaluadas, se evidencia que hay un esfuerzo por cumplir con las características que exige una investigación con enfoque cuantitativo: partir de una perspectiva teórica, establecimiento predeterminado de las hipótesis de investigación para su comprobación, identificación de las variables, definición de la población de estudio y su muestra representativa, diseño de la investigación, empleo de técnicas cuantitativas y el análisis de datos. No obstante, el hallazgo más importante de la presente investigación, es el uso inadecuado de las estrategias estadísticas, puesto que hay falencias en todas las fases que amerita su participación, es decir, desde la determinación de la muestra hasta el análisis de datos. Asimismo, existen carencias en el uso de programas estadísticos como el SPSS. Se requiere, pues, mejorar la consistencia y rigurosidad metodológica de las tesis que utilizan métodos cuantitativos en su desarrollo, por ello, es esencial proporcionar a los estudiantes los conocimientos y destrezas fundamentales para no afrontar dificultades en el proceso de investigación y, para tal fin, se debe priorizar la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje de todas las asignaturas asociadas a la investigación científica.

Por otro lado, los diseños de investigación simples son los que prevalecen en las tesis analizadas. El diseño transversal se impone ampliamente al longitudinal, diseño que requiere de mayor esfuerzo, tiempo y recursos para su desarrollo. Naturalmente, la ejecución de las tesis de pregrado es una oportunidad para los jóvenes tesistas, pues, en esta etapa ellos aprenden a investigar y se entrenan para asumir retos académicos mayores en un futuro próximo como puede ser la elaboración de tesis de mayor nivel y magnitud, en este caso, nos referimos a las tesis de maestría y doctorado.

Por último, el rol de los asesores o directores de tesis, también, se hace crucial en el desafío de la mejora de la calidad de las tesis; la orientación y acompañamiento de manera concienzuda de parte de ellos son vitales para el éxito en la ejecución de las tesis de pregrado. De cumplirse estas tareas pendientes, pues, se habrá incrementado la producción y, sobre

todo la calidad de las tesis que tanto se busca en toda comunidad académica universitaria.

7. REFERENCIAS

Arcila-Calderón, C., Piñuel-Raigada, J., & Calderín-Cruz, M. (2013). The e-research on media & communications: Attitudes, tools and practices in Latin America researchers. [La e-investigación de la comunicación: actitudes, herramientas y prácticas en investigadores iberoamericanos]. Comunicar, 40, 111-118. https://doi.org/10.3916/C40-2013-03-01

Bar, A. R. (2010). La metodología cuantitativa y su uso en América Latina. Cinta de moebio, (37), 1-14. https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2010000100001

Baškarada, S. & Koronios, A. (2018). A philosophical discussion of qualitative, quantitative, and mixed methods research in social science, Qualitative Research Journal, Vol. 18 No. 1, pp. 2-21. https://doi.org/10.1108/QRJ-D-17-00042

Bonilla, E., Hurtado, J. y Jaramillo, Ch. (Coord.) (2009). La investigación: aproximaciones a la construcción del conocimiento científico. Alfaomega.

Cadena-Iñiguez, P., Rendón-Medel, R., Aguilar-Ávila, J., Salinas-Cruz, E., de la Cruz-Morales, F. y Sangerman-Jarquín, D. M. (2017). Métodos cuantitativos, métodos cualitativos o su combinación en la investigación: un acercamiento en las ciencias sociales. Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas, vol. 8, núm. 7, septiembre-noviembre, 2017, pp. 1603-1617. https://bit.ly/45j7iob

Caro-González, F. J., García-Gordillo, M. y Bezunartea-Valencia, O. (2014). La metodología mixta de investigación aplicada a la perspectiva de género en la prensa escrita. Palabra Clave, 17(3), 828-853. http://dx.doi.org/10.5294/pacla.2014.17.3.11

Cuenya, L. y Ruetti, E. (2010). Controversias epistemológicas y metodológicas entre el paradigma cualitativo y cuantitativo en psicología. Revista Colombiana de Psicología, 19(2), 271-277. ISSN: 0121-5469. https://bit.ly/3Eb9Toe

Coutinho, C. P. (2011). Paradigmas, metodologías y métodos de investigación, en: Metodología de investigación en ciencias sociales y humanas: Teoría y práctica. Almedina.

Del Canto, E. y Silva, A. (2013). Metodología cuantitativa: abordaje desde la complementariedad en ciencias sociales. Revista Ciencias Sociales Núm. 141: 25-34 / 2013 (III). https://bit.ly/44m1tVI

Eyisi, D. (2016) The usefulness of qualitative and quantitative approaches and methods in researching problem solving. Ability in science education curriculum. Journal of Education Practice, 7, 91-100. https://bit.ly/3qLJev6

Gil, J. L., León, J. L. y Morales, M. (2017). Los paradigmas de investigación educativa, desde una perspectiva crítica. Revista Conrado, 13(58), 72-74. https://bit.ly/3YUwxdV

González, J. L., y Ruiz, P. (2011). Investigación cualitativa versus cuantitativa: ¿dicotomía metodológica o ideológica? Index de Enfermería, 20(3), 189-193. https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962011000200011

Hernández, R; Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. McGraw-Hil.

Kuhn, T. (1962). La estructura de las revoluciones científicas. Fondo de Cultura Económica.

Liang, Y. (2022). Paradigmatic compatibility matters: A critical review of qualitative-quantitative Debate in mixed methods research. SAGE Open, January-March 2022: 1–14. https://doi.org/10.1177/21582440221079922

Lozano, J. C. (1996). Teoría e investigación de la comunicación de masas. Longman de México Editores S.A.

Lozano-Ascencio, C. y Rodríguez-Díaz, R. (2022). La investigación sobre periodismo y Latinoamérica a través de las tesis doctorales defendidas en universidades españolas. Contratexto, (037), 77-97. https://doi.org/10.26439/contratexto2022.n037.5685

Marín, L. (2007). La noción de paradigma. Signo y Pensamiento, 25(50), 34-45. https://bit.ly/3OQK7KP

Martínez, M. (2006). Masa (en situación) crítica. La investigación sobre periodismo en España: comunidad científica e intereses de conocimiento. Anàlisi: quaderns de comunicación i cultura, N. 33 (2006) p. 135-170.

https://bit.ly/3QTCfLi

Miranda, S. y Ortiz, J. A. (2020). Los paradigmas de la investigación: un teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 11(21), e064. https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717

Piñeiro-Naval, V., y Morais, R. (2021). Tendencias de los artículos académicos sobre TIC y web social en el período 2013-2017. Cuadernos.info, (48), 1-26. https://dx.doi.org/10.7764/cdi.48.1746

Ramos, C. (2017). Los paradigmas de la investigación científica. Avances en Psicología, 23(1), 9-17. https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n1.167

Rojas, I. R. (2011). Elementos para el diseño de técnicas de investigación: una propuesta de definiciones y procedimientos en la investigación científica. Tiempo de educar, vol. 12, núm. 24, pp. 277-297.

https://bit.ly/3OQI75n

Salas, H. (2011). Investigación cuantitativa (Monismo metodológico) y cualitativa (Dualismo metodológico): El status epistémico de los resultados de la investigación en las disciplinas sociales. Cinta de moebio, (40), 1-21. https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2011000100001

Sánchez, M., Fernández, M. y Díaz, J. (2021). Técnicas e instrumentos de recolección de información: análisis y procesamiento realizado por el investigador cualitativo. Revista Científica UISRAEL, 8(1), 113–128. https://doi.org/10.35290/rcui.v8n1.2021.400

Sautu, R. (2003). Todo es Teoría. Objetivos y Métodos de Investigación. Lumiere.

Thorson, E., Wicks, R., & Leshner, G. (2012). Experimental methodology in journalism and mass communication research. Journalism & Mass Communication Quarterly, 89(1), 112-124. https://doi.org/10.1177/1077699011430066

Wimmer, R. y Dominick, J. (2001). Introducción a la investigación en medios masivos de comunicación. International Thomson Editores.

DIME CON QUIÉN ANDAS Y TE DIRÉ CUÁN CREATIVO ERES: RELACIONES ENTRE LA PERSONALIDAD CREATIVA Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

ANDREA NAVARRO GALIANA
Universidad de Alicante

PABLO VIZCAÍNO - ALCANTUD
Universidad de Alicante

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente, la educación en creatividad se presenta como un desafío para muchos docentes, ya que en varias ocasiones y en ciertas materias, puede suponer todo un reto la selección de técnicas y herramientas para explotar la creatividad del alumnado y su evaluación. En grados como el Grado de Publicidad y Relaciones Públicas, la creatividad es un factor determinante, pero hasta ahora no se ha contemplado la personalidad creativa del alumnado en la evaluación de su rendimiento académico.

El objetivo que tiene este estudio es explorar los perfiles creativos del alumnado de segundo curso del Grado de Publicidad y Relaciones Públicas de la Universidad de Alicante y analizar si la personalidad creativa de los mismos es determinante en cuanto a su calificación en la asignatura Fundamentos de la creatividad, cursada en el segundo curso del grado, de forma obligatoria. Para realizar esta investigación, desarrollaremos una metodología cuantitativa donde cotejaremos los datos del alumnado, así como sus calificaciones grupales y de dupla, frente los resultados de la prueba de personalidades creativas *My Creative Type*, creado por la empresa Adobe. Se ha utilizado una muestra de 101 alumnos y alumnas del Grado para estudiar cada uno de los perfiles creativos que componen los grupos de trabajo, a fin de argumentar los patrones o

relaciones planteadas en los objetivos de la investigación. El análisis de los datos se clasifica en tres itinerarios en el que cada uno analiza unas variables: variables individuales, de dupla y variables de grupo. En cada uno se han realizado análisis estadísticos descriptivos, tablas de contingencia y tablas ANOVA. En los resultados se contempla que las calificaciones obtenidas tanto a nivel grupal como a nivel de dupla pueden depender de los perfiles creativos de sus integrantes, de forma que se observa el predominio de ciertas personalidades cuya presencia en grupos de trabajo favorece a un alto rendimiento académico.

Tras el análisis de los resultados obtenidos en la investigación, se extraen unas conclusiones orientativas, como la de poder incorporar este mecanismo de conocimiento de las personalidades creativas del alumnado para una futura aplicación en las guías docentes, con el objetivo de proporcionar herramientas de evaluación acordes con el perfil creativo de cada estudiante.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivos Generales

- Identificar la posible relación entre los perfiles creativos y el rendimiento en la materia, explorando posibles correlaciones o patrones.
- Determinar la composición de los grupos y duplas, a través de las personalidades creativas de sus integrantes.

2.2. Objetivos específicos

- Analizar el porcentaje de cada personalidad creativa con respecto a toda la muestra.
- Identificar la calificación media de los grupos y de las duplas.
- Observar si la calificación final de las duplas y de los grupos tienen relación con respecto a su edad o género.

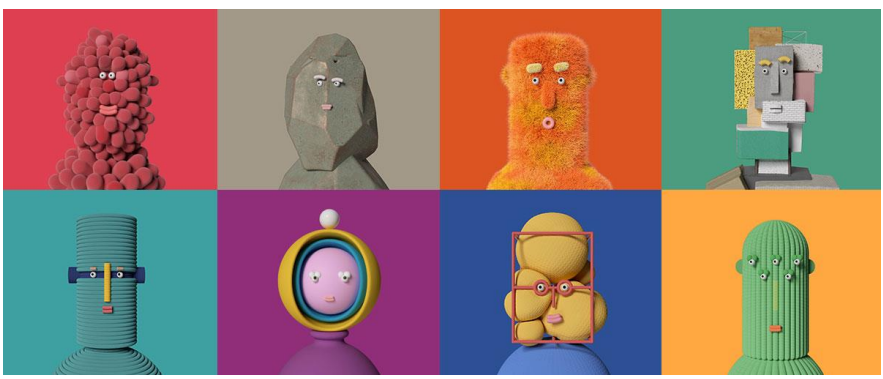
- Para acontecer estos objetivos, planteamos dos hipótesis de investigación:
- H_1: La calificación de los grupos depende de las personalidades creativas de los integrantes que las componen.
- H_2: La composición de las duplas determina el rendimiento académico de la materia, y por lo tanto su calificación obtenida.

3. METODOLOGÍA

La metodología empleada ha sido una metodología cuantitativa, centrada en la evaluación de las cifras y la interpretación de estas desde un enfoque objetivo.

Esta investigación ha tomado como punto de partida el test *My Creative Type*, un test creado por Adobe Creative Cloud, utilizándolo como herramienta para formar una base sólida de la que partir y de la que recoger información válida. Así mismo, se creó una encuesta con la que recoger los datos de la muestra y de la que poder partir de una información previa y una información posterior tras la realización del test.

FIGURA 1. *Tipos de personalidades creativas.*



Fuente: Creative Types de Adobe, s.f.

My Creative Type, es el test del que resultan 8 tipos de personalidades creativas: Artista, Aventurero, Pensador, Visionario, Ejecutor, Producto, Innovador y Soñador. Es una prueba de 15 preguntas dicotómicas cuyo

objetivo es que se pueda entender mejor cuál es nuestra personalidad durante el proceso creativo (*Creative Types by Adobe Create*, s. f.-b).

En primera instancia, se le entregó a la muestra la encuesta complementaria en la que debían de marcar su nombre, el grupo de clase al que pertenecían y el nombre de su dupla. A continuación, se les mostraba los perfiles creativos que podían resultar del test *My Creative Type* con una explicación breve de cada uno. Tras conocerlos los alumnos y alumnas marcaban el perfil con el que se sentían mayormente identificados en la encuesta complementaria.

Posteriormente, realizaban el test *My Creative Type* y al conocer el resultado debían marcar en la encuesta complementaria el perfil que habían obtenido y a continuación debían de marcar su grado de conformidad con el perfil resultante, a través de una escala tipo Likert.

Toda esta información se contrasta con calificaciones obtenidas en la asignatura Fundamentos de la creatividad cursada en el segundo curso del Grado de Publicidad y Relaciones Públicas en la Universidad de Alicante. Estas calificaciones se han clasificado de acuerdo con la evaluación de la materia mencionada, la que se divide en 40% calificación del trabajo en grupo y 40% calificación en trabajo por duplas. Así mismo, estas mismas calificaciones vienen proporcionadas por el tutor del trabajo, tras tabular y eliminar información identificativa de los alumnos y alumnas que conforman la muestra (n=101).

La investigación ha contado con una muestra formada por estudiantes de segundo curso del Grado de Publicidad y Relaciones Públicas de la Universidad de Alicante. La recogida de datos se llevó a cabo en el curso 2021-2022. La muestra total de participantes asciende a 101, formada por hombres y mujeres de entre los 18 y los 25 años, todos ellos estudiantes como ya se ha mencionado con anterioridad.

La recogida de información se realizó en los cinco grupos de la materia Fundamentos de la creatividad (Grupos 1,2,3,4 y 88), en los que se invitaba al alumnado a que participarán en la realización de las encuestas cuya participación era voluntaria y no se tenía en cuenta para la calificación final de la asignatura. Tratando de observar la tasa de respuesta obtenida se tiene en cuenta el universo total de los alumnos y alumnas

matriculados en la asignatura Fundamentos de la creatividad en el curso 2021-2022, repartidos en los distintos grupos: G1=60; G2=40; G3=57; G4=42; G88=20, haciendo un total de n=219. Atendiendo al universo total de matriculados observamos un 46,11% de participación con respecto al total.

A posteriori, una condición de la muestra a la hora de analizar los datos recogidos era que debía estar formada por alumnado que haya sido sometido a evaluación continua de la asignatura. De esta forma, se contaba con sus calificaciones, tanto del trabajo en grupo como el trabajo en duplas, y así poder analizar ambas variables: por un lado, sus calificaciones académicas y, por otro lado, la personalidad creativa resultante del test de cada alumno.

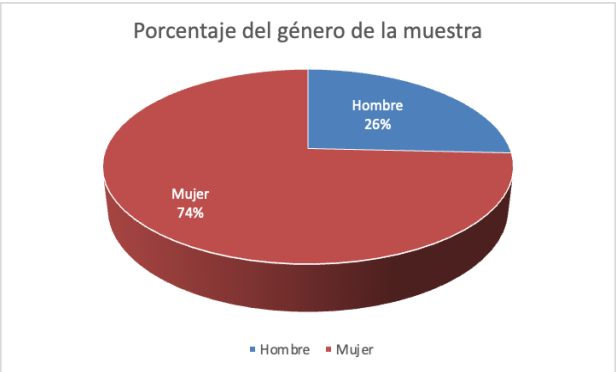
4. RESULTADOS

El análisis de los resultados obtenidos se llevará a cabo mediante una clasificación por itinerarios en los que se realizará una estadística descriptiva, tablas de contingencia para conocer las relaciones entre variables y una tabla ANOVA para conocer la relación de dependencia/independencia de una variable frente a la otra.

4.1. Análisis 1: variables individuales

La primera de las variables estudiadas es la variable género. La muestra está compuesta mayoritariamente por mujeres, cuyo género ocupa un 74% mientras que el género masculino ocupa un 26% de la misma. Así mismo, a través de la estadística descriptiva realizada, se observa que la tendencia central de la muestra es el género femenino, y en cuanto a la desviación estándar (0,439) no se dispersa mucho de la media (0,742).

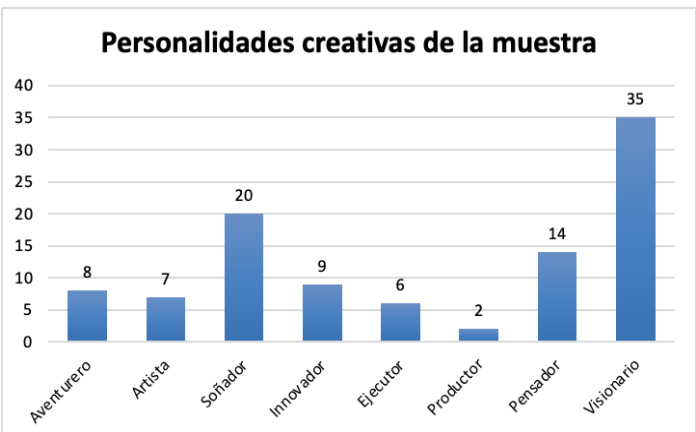
GRÁFICO 1. *Porcentaje del género de la muestra*



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos

Se registra que la tendencia central de la muestra es la edad de 19 años. La edad mínima desciende a los 18 años y la máxima a los 25 años. Estos datos están acordes con las edades promedio de los estudiantes universitarios del Grado de Publicidad y Relaciones Públicas.

GRÁFICO 2. *Personalidades creativas de la muestra*



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos

Como se observa en el gráfico, la tendencia general de la personalidad creativa en la muestra es la de Visionario siendo esta un 34,6%, seguida de la personalidad de Soñador con un 19,8% y tras ellas el perfil del Pensador con un 13,86% del total. La estadística descriptiva señala que

la moda de las personalidades creativa es Visionario, es decir, nos indica que la mayoría de los grupos y duplas tendrán en su composición un integrante con esta personalidad.

Se contempla que pueda haber alguna relación entre las personalidades más repetidas: Visionario (#1), Soñador (#2), Pensador (#3) e Innovador (#4). Debido a que la combinación de estas cuatro personalidades, pueden crear dos duplas ideales ya que el Visionario (#1) colabora bien con el Pensador (#3) y el Soñador (#2) colabora bien con el Innovador (#4), como se argumenta en la web de Adobe.

La mayoría de la muestra dice estar de acuerdo con los perfiles resultantes de la prueba realizada, a pesar de que solamente el 19,8% de la muestra acertara con la personalidad creativa resultante.

A la hora de relacionar las variables de forma individual, el estudio de este primer itinerario se centra en la relación que puede tener la personalidad creativa de la muestra con respecto al género.

Se contempla que la personalidad de Productor está formada en su totalidad por hombres, siendo esta un 2% del total de la muestra. Así mismo, la personalidad con mayor porcentaje en el género femenino es la de Visionario con un 27,7% del total de la muestra.

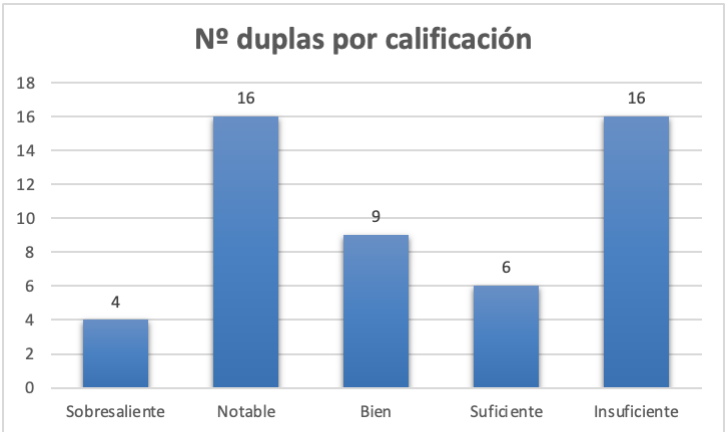
Por lo tanto, puede haber una posible relación entre personalidad y género más que entre personalidad y edad, al observar que ciertas personalidades como la de Productor, tienen un alto porcentaje del género masculino frente al femenino. En este caso se quiere analizar si los promedios de ambos géneros son estadísticamente iguales entre ellos y, además, si los promedios de las personalidades son estadísticamente iguales entre ellas. Para ello se utilizará una tabla ANOVA de dos factores.

Tras el análisis estadístico de ANOVA, se concluye que se acepta la hipótesis inicial, en la que se planteaba que los promedios de las personalidades son estadísticamente iguales, es decir, no hay ningún perfil creativo que sea significativo, pues todos se contemplan de igual forma en la muestra. En segundo lugar, se afirma que ambos géneros tienen promedios estadísticamente iguales, por lo que no puede haber una relación significativa entre las variables personalidades creativas y género

y por tanto, estas variables no tienen una influencia sobre la variabilidad de la muestra, configurando así la afirmación de que no existe una correlación entre ambas variables. De esta forma, se concluye que las personalidades creativas resultantes de la prueba no dependen del género para configurar unas u otras.

4.2 Análisis 2: variables de dupla

GRÁFICO 3. *Calificación de las duplas*



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos

En la muestra hay un total de 49 duplas y un trío. En cuanto a sus calificaciones se observa que la tendencia general es de un Bien (6) mientras que la calificación promedio es de un Suficiente (5,84). La nota mínima obtenida es un 2, y la nota más alta ha sido un 10. Las calificaciones mayoritarias son el notable y el insuficiente, siendo 16 grupos con notable y 16 grupos con insuficiente.

La personalidad creativa que más presente está en las duplas es la del Visionario, por lo que casi la mayoría de ellas tienen esta personalidad en su composición. Por detrás, la otra personalidad con mayor presencia en las duplas es la del Soñador. Por el contrario, las personalidades creativas con menos presencia en las duplas son las de Productor y la de Ejecutor.

Teniendo en cuenta que la personalidad del Visionario es la más presente en las duplas, se pretende analizar si es posible que la "mejor" combinación de dupla, hablando en términos de calificación numérica, tenga en su composición esta personalidad. De esta forma se analizan las posibles combinaciones de Visionario junto con otra de las 8 personalidades creativas presentadas: Vis + (personalidad creativa), en la que "Vis" hace referencia a Visionario.

La combinación Visionario + Aventurero y Visionario + Soñador, son las duplas que han obtenido un mayor número de insuficientes, en total 6 duplas, 3 de Vis + Aventurero y 3 de Vis + Soñador. Comparando las demás calificaciones de las duplas que tiene estas combinaciones, se observa como posible conclusión que la dupla formada por Visionario + Aventurero es la *peor* dupla, en cuanto a calificaciones.

Así mismo, se contempla que la *mejor* dupla podría considerarse la dupla formada por Visionario + Productor, ya que es la única formación junto a la personalidad de Visionario que ha obtenido la nota más alta, un sobresaliente.

Para relacionar las variables de las duplas, se contempla la relación que puede tener la calificación de las duplas con respecto a su composición.

La personalidad de Aventurero tiene la calificación de dupla predominante de insuficiente. En la personalidad del Artista, no se observa una calificación predominante.

Por otro lado, en la personalidad del Soñador predomina la calificación notable, mientras que en la personalidad del Visionario no predomina ninguna calificación. Cabe destacar la personalidad Productor, en la que la calificación predominante, aún con un único miembro de la muestra con esta personalidad, es de sobresaliente.

Si analizamos las duplas con una calificación de sobresaliente, en total 4 duplas, observamos la anteriormente analizada Productor + Visionario, además, dos de las 4 duplas con esta calificación están formadas por Soñador + Pensador. La teoría de Adobe no contempla esta combinación como la dupla ideal, pero analizando la muestra es una de las que mejor rendimiento académico ha tenido.

Para un segundo análisis, se ha contemplado la variable repetición de personalidades creativas en las duplas, es decir, si en la dupla ambos componentes cuentan con la misma personalidad. En primera instancia, se observa que hay un mayor número de duplas cuyos componentes no comparten la misma personalidad creativa (84%) mientras que hay un 16% de duplas que sí comparten la misma personalidad.

Así mismo, se contempla una posible relación entre las personalidades creativas de los componentes de las duplas y la calificación obtenida. Por lo tanto, se pretende analizar por un lado si los promedios de la repetición o no de personalidad creativa en la dupla son estadísticamente iguales entre ellos y, por otro lado, si los promedios de las calificaciones son estadísticamente iguales entre ellos. Para ello se utilizará una tabla ANOVA de dos factores.

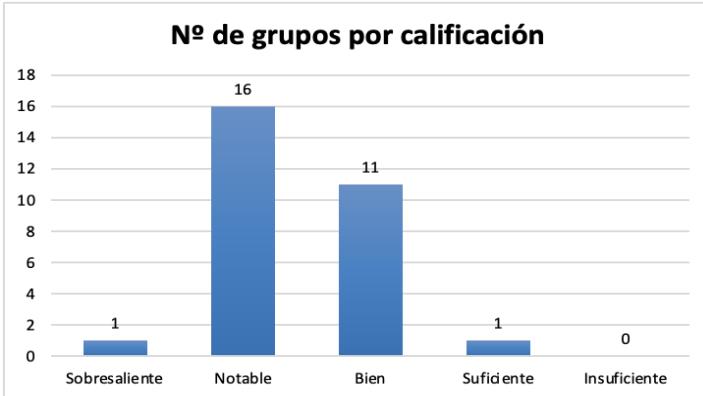
Se afirma la hipótesis inicial en que los promedios de las calificaciones son estadísticamente los mismos y se rechaza que la repetición de las personalidades creativas tenga el mismo promedio estadísticamente.

Mediante los resultados obtenidos se contempla, por un lado, que no hay una relación significativa con la variable calificación de las duplas, de forma que esta variable no tiene una gran influencia sobre la variabilidad de la muestra. Sin embargo, se contempla que existe una relación significativa con la variable repetición de la personalidad creativa en su composición. Por lo tanto, esta variable tiene una influencia sobre la variabilidad de la muestra. Así mismo, puede existir una diferencia entre las duplas formadas por las mismas personalidades creativas y entre las que están conformadas por diferentes perfiles, la cual se observa en la variabilidad de las calificaciones.

De esta forma, se contempla que las calificaciones de las duplas pueden verse afectadas dependiendo de si en su composición encontramos más de una personalidad creativa igual.

4.3 ANÁLISIS 3: VARIABLES DE GRUPO

GRÁFICO 4. *Calificación de los grupos*



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos.

El número total de grupos de trabajo es de 29 grupos. Los grupos están compuestos de entre 2 y 4 miembros, se observa cuatro grupos de 2 componentes (13,7%), siete grupos de 3 componentes (24,1%) y dieciocho grupos de 4 componentes (62%). La tendencia general de las calificaciones obtenidas es de un notable (8,5), al igual que el promedio de estas (7,36). La nota mínima obtenida por los grupos ha sido un suficiente (5,5) y la nota máxima es un sobresaliente (9,5). Cabe destacar que no ha habido ningún grupo con una calificación de insuficiente.

La personalidad creativa que más presente está en los grupos, al igual que en las duplas es la del Visionario, cuya presencia ocupa un 72% del total de los grupos, por lo que casi la mayoría de ellas tienen esta personalidad en su composición.

Por detrás, la otra personalidad con mayor porcentaje en el total de las duplas es la del Soñador con un 62%. Por el contrario, las personalidades creativas con menos presencia en las duplas son las de Productor con un 7% y la de Ejecutor con un 21%.

Los grupos son heterogéneos, es decir, no encontramos ningún grupo con las mismas personalidades creativas y los mismos porcentajes, por

lo que posiblemente no se encuentre ningún patrón en cuanto a la composición, en este aspecto de heterogeneidad y homogeneidad.

Por otro lado, se observa que 21 grupos de los 29 que conforman el total, tienen en su composición el perfil de Visionario, en mayor o menor porcentaje.

El grupo con la calificación más baja de los grupos, un suficiente, es el formado por dos componentes cuyas personalidades son Aventurero + Visionario. La personalidad de Productor, solamente se encuentra en dos grupos. El primero de ellos está formado por cuatro componentes y su calificación es de notable. El segundo grupo está formado por dos componentes Productor + Innovador, cuya calificación es también de notable.

Se observa en las personalidades de Aventurero, Artista, Soñador, Visionario, Productor e Innovador, la calificación de grupo predominante en esta personalidad es el notable. Por otro lado, en la personalidad del Pensador y Ejecutor predomina la calificación bien.

Para un segundo análisis, se ha contemplado la variable repetición de personalidades creativas en los grupos. Se observa que hay una ligera diferencia entre el número de grupos cuyos componentes no comparten la misma personalidad creativa (55%) y el número de grupos que tienen en su composición alguna personalidad repetida (45%).

Al observar la heterogeneidad de los grupos, tienen un mayor resultado los grupos con cierta homogeneidad con alguna de sus perfiles creativos que los que no comparten ninguno en su composición. Sin embargo, se debe de tener en cuenta que en cada composición de grupo puede haber un perfil predominante que dé como resultado cierta calificación a nivel grupal.

Después de realizar el análisis estadístico ANOVA de dos factores se observa la diferencia de promedios entre personalidades creativas y la calificación grupal y la calificación grupal y la repetición de personalidad creativa en la composición de los grupos.

Con los resultados, se contempla que puede haber una relación significativa entre las variables personalidades creativas y calificación grupal, de forma que tienen una gran influencia en la variabilidad de la muestra.

Por lo tanto, se concluye que la calificación obtenida por los grupos depende de la composición de estas y de los perfiles creativos que las componen. Mediante los resultados obtenidos se observa, por un lado, que hay una relación significativa con la variable calificación grupal, de forma que esta variable tiene una gran influencia sobre la variabilidad de la muestra.

Sin embargo, también existe una relación que no es significativa para la muestra, con la variable repetición de alguna personalidad creativa en los grupos. Por lo tanto, esta variable no tiene una influencia sobre la variabilidad de la muestra.

Así mismo, se puede concluir que la composición de los grupos puede influir en la calificación de estos pero que la repetición de alguna personalidad en su composición no es una variable influyente.

5. DISCUSIÓN

Según los resultados obtenidos, consideramos necesario explorar estas posibles correlaciones entre personalidades creativas del alumnado y su rendimiento académico para que la creatividad, a modo de capacidad transversal, pueda tener más presencia y aplicación en las guías docentes, pudiendo proporcionar herramientas de evaluación acordes con el perfil creativo de cada estudiante. Cada perfil creativo se identifica con un tipo de personalidad que cada persona adopta en el proceso creativo, por lo que se debería de plantear a nivel docente la identificación de este tipo de personalidades creativas a la hora de realizar trabajos en los que la creatividad, implique una condición. De esta forma, el rendimiento de los propios estudiantes se puede ver potenciado ya que conocen su perfil y saben cómo potenciarlo para llevar a cabo un proceso creativo que dé como resultado un alto rendimiento académico.

6. CONCLUSIONES

Tras el análisis de los resultados obtenidos en la investigación, se extraen unas conclusiones orientativas y diseccionadas que tienen como eje principal la creatividad en el ámbito educativo. Las características de

este estudio experimental, a través de una muestra muy específica, provoca que dichas conclusiones indiquen ciertas evidencias, aunque no tengamos todos los indicadores estadísticos para contrastarlas.

La intención de este estudio es identificar esa posible relación entre los perfiles creativos y su rendimiento académico explorando posibles correlaciones o patrones en los grupos de trabajo y duplas de la asignatura Fundamentos de la creatividad. Tanto a nivel calificación como a nivel personalidad, el objetivo era conocer las mejores combinaciones de personalidades que pudieran llevar a cabo un proceso creativo que diera como resultado una alta calificación en esta asignatura. Y todo ello desde una perspectiva individual, de dupla y grupal.
A nivel individual, los análisis descriptivos atestiguan que la naturaleza de la muestra, tanto por género como por edad, son representativas del alumnado del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas, habiendo una presencia femenina superior, según el porcentaje de género sobre la muestra.

A partir de este reparto por género, los perfiles creativos con más prevalencia para el género femenino son el visionario y el soñador, mientras que ellos se definen de forma mayoritaria como visionarios y, en menor medida, pensadores o soñadores. Se trata por tanto de perfiles que se repiten entre ambos géneros, pero que tienen más peso en el ámbito femenino debido a que hay un 74% de mujeres en la muestra.

Es curioso que ninguna de las combinaciones que ofrecen los perfiles creativos más recurrentes obedezca a lo que dicta la teoría, al respecto de los perfiles que mejor podrían trabajar entre sí. esto supone una conclusión por sí misma, ya que podría ser el punto de partida para una futura línea de trabajo al respecto de la idoneidad, o no, entre personalidades creativas. Además, a nivel estadístico, se llega a la conclusión de que las personalidades creativas resultantes del test no dependen del género de manera significativa; tampoco la edad parece ser una variable relevante aquí, por lo que tenemos un punto de partida sólido para proyectar este experimento de cara a un futuro.

En términos de dupla, podemos decir que la calificación obtenida por las duplas sí depende de la composición de las mismas, por lo que las

personalidades creativas de sus componentes pueden llegar a ser un catalizador en sus calificaciones finales. También es significativo apuntar que la evaluación de la dupla, en términos numéricos, puede verse afectada si ambos tienen la misma personalidad creativa, como se señala en los resultados mostrados anteriormente.

La aparición de algunas combinaciones de personalidades creativas de las duplas, tanto por su recurrencia como por la calificación obtenida, hacen que tengamos ya algunos patrones evidentes en la composición de las mismas; pese a lo experimental del estudio, vemos cómo algunos perfiles se encaminan hacia calificaciones más altas mientras que otros lo hacen en el polo opuesto.

Este hecho es relevante en una disciplina como la creatividad publicitaria, donde el trabajo en parejas o duplas creativas es una constante histórica. Que el alumnado aprenda los mecanismos de la profesión simulando esta realidad laboral hace que la importancia de elegir a una dupla afín sea, tras la investigación realizada, algo que va más allá de la afinidad personal que nuestros alumnos y alumnas puedan tener.

Se abre aquí un debate, a la hora de determinar si docente debería de poner el foco en el rendimiento (tratando de generar un mecanismo que afiance las mejores combinaciones de duplas) o si el docente debe dejar libertad a su alumnado en la selección de su pareja creativa, apostando por el proceso de trabajo en lugar del producto final, en forma de calificación.

En última instancia, los grupos de trabajo nos ofrecen algunas lecturas interesantes. En líneas generales, podemos concluir que la calificación obtenida por los grupos también depende de su composición, es decir, de lo perfiles creativos de sus integrantes. Sin embargo, se contempló que al contrario que en las duplas, la repetición de alguna personalidad creativa en los grupos no es influyente para su calificación.

Partimos aquí de un componente heterogéneo inesperado, pues ninguno de los grupos comparte las mismas personalidades creativas; un hecho que ayuda en nuestra investigación, eliminando posibles patrones estadísticos previos. En cualquier caso, la existencia de algunas personalidades creativas de forma repetida sí establece criterios estadísticos que

expresen que hay composiciones de grupos más acertadas que otras, si nos atenemos a un criterio numérico en la calificación.

Podríamos decir, en términos conclusivos, que los resultados indican algunas evidencias sobre cómo se podría percibir esa relación entre capacidad creativa y rendimiento, a través del conocimiento del perfil creativo de cada alumno y los iguales con los que trabajará. Una lógica que, por tanto, da sentido al nombre de este trabajo.

Estos resultados, marcados por un carácter exploratorio, vienen condicionados por una serie de limitaciones añadidas. Por un lado, a través del actual Comité de Ética de la Universidad de Alicante, se nos notificó que durante el desarrollo de esta investigación (2022/2023), cada uno cumplimentara una hoja de cesión de derechos a fin de poder participar en este proyecto como parte de la muestra, pero la circunstancia de que la recogida de datos ya estaba realizada (2021/2022) hizo que la muestra se viera reducida y alterada, pues tanto a nivel de número de alumnos y alumnas como a efectos de grupos que quedaron incompletos, hubo que reorganizar toda la información.

Esto nos llevó a una limitación estadística, aunque la muestra final no haya sido de todo escasa, no hemos podido trabajar con las herramientas de rigor y contraste habitualmente empleadas en este tipo de trabajos.

La variable sobre el grado de conformidad también queda un tanto deslucida en el cómputo global del trabajo, pues no muestra durante el mismo ningún indicador de relevancia que muestre filiaciones muy sólidas con uno u otro perfil. Quizás, a la hora de medir la motivación del estudiante universitario tendríamos que abordar otra serie de indicadores, quedando esto como algo a futuro.

Aunque ya se desligan algunas posibles vías de trabajo a futuro, el hecho de validar este proceso de investigación y poder refinarlo, incorporando nuevas variables, como la asistencia a clase del alumnado o su motivación por la asignatura, y grupos de distintos cursos lectivos (e incluso grupos de control de otras carreras universitarias) hace que apostemos por seguir trabajando en esta dirección.

Abrir la perspectiva de las personalidades creativas a otras carreras es un indicador de cómo de versátil puede ser este mecanismo de investigación cuando las habilidades y competencias creativas toman forma. Si solicitamos a nuestro alumnado que afronte problemas con una actitud creativa, podríamos aprovecharnos cara a un futuro, de algunas lecturas que este estudio ofrece y las que pueden ser utilizadas.

En conclusión, la evaluación de la creatividad es un aspecto que en muchas ocasiones supone una cuestión sin resolver por los propios docentes, los cuales deberían de tener en cuenta las personalidades creativas de sus alumnos y alumnas y las combinaciones de estas, a la hora de calificar trabajos cuyo valor principal es la creatividad. Puede que los estudiantes vean bajar sus calificaciones en materias de creatividad y se lleguen a plantear mil y una forma de abordar sus ideas para conseguir ese rendimiento académico, que les proporcione la calificación merecida a su esfuerzo. Sin embargo, puede que no esté en ellos mismos, sino que esté con quién anden, es decir, su grupo de trabajo. Este mismo grupo podría estar formado por ciertas personalidades cuya combinación no consiga un buen rendimiento académico.

Esta es la cuestión que los docentes deberían de tener en cuenta para la formación de grupos o duplas en sus materias. Pues… ¿a quién no le gusta rodearse de personas que encajen en tu proceso creativo y dejen fluir tus ideas más allá de un simple trabajo en grupo?

7. REFERENCIAS

Alegre Rodríguez, I., (2009). La Enseñanza de la Creatividad en los estudios de Publicidad de las Universidades Españolas. (Tesina, Universitat Autònoma de Barcelona. Facultat de Ciències de la Comunicació) Recuperado de: https://bit.ly/47WG9sz

Aranguren, M., (2014). Validez de constructo del Test de Pensamiento Creativo de Torrance en una muestra de jóvenes argentinos. Anuario de Psicología, 44(1), 55-70.

Ballester, A. (2002). El aprendizaje significativo en la práctica. Cómo hacer el aprendizaje significativo en el aula. Barcelona: Paidós.

Bermejo Paredes, S., & Maquera Maquera, Y. A. (2015). El trabajo en grupo en la enseñanza de las ciencias sociales. Revista de investigaciones Altoandinas, 17. Recuperado de: https://bit.ly/3P3I0mS

Caerols, R. (2013). La creatividad, el mito del genio y la educación del talento a través de la obra de Woo-dy Allen. Revista Electrónica de Investigación, Docencia y Creatividad, (2), 27-45. Recuperado de: https://bit.ly/45Vza1x

Campos Cancino, G. y Palacios Picos A. (2018). La creatividad y sus componentes.Creatividad y Sociedad, (27), 167-183. Recuperado de: https://bit.ly/3R5CFhK

Cañadas Osinski, I., & Sánchez Bruno, A. (1998). CATEGORÍAS DE RESPUESTA EN ESCALAS TIPO LIKERT. Psicothema, 10(Número 3), 623–631. Recuperado de: https://bit.ly/44zW2T7

Cascales, J. R. G., & Pérez, P. H. (1999). Trabajo en Grupo: trabajo agrupado: realidades en el aula. Revista de investigación educativa, RIE, 17(2), 559-569. Recuperado de: https://bit.ly/3sCGhgZ

Castelló-Martínez, A. (2020).Las asignaturas de creatividad y estrategia en los Grados en Comunicación en España. Revista Latina de Comunicación Social, (77), 143-178. Doi: https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2020-1453

Castillo-Delgado, M., Ezquerro-Cordón, A., Llamas-Salguero, F. y López-Fernández, V. (2016). Estudio neuropsicológico basado en la creatividad, las inteligencias múltiples y la función ejecutiva en el ámbito educativo. ReiDoCrea, 5, 9-15. Recuperado de: https://n9.cl/50u51

Creative Types by Adobe Create. (s. f.). Creative Types by Adobe Create. https://mycreativetype.com/the-creative-types/

Creative Types by Adobe Create. (s. f.-b). Creative Types by Adobe Create. https://mycreativetype.com/about/

Csikszentmihalyi, M. (1998). ¿Dónde está la creatividad? en El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención en Creatividad. Barcelona: Paidós https://fundai.org/Mihaly_2.pdf

Cuevas, S. (2013). La creatividad en educación, su desarrollo desde una perspectiva pedagógica. Journal of Sport and Health Research, 5(2), 221-228. Recuperado de: https://bit.ly/47XCLh7

David, A. P. & Morais, M. d. F. (2012). Pensando a Criatividade: apontamentos sobre o percurso explicativo do conceito. Revista Recrearte.1 6-17.Recuperado de: https://bit.ly/3QYAL2h

De la Torre, S. (2003) Dialogando con la creatividad. De la identificación a la creatividad paradójica. Barcelona: Octaedro Ediciones.

Educa, W. C. (2019). ¿Se puede medir la creatividad de los alumnos? Canal Educa. Recuperado de: https://bit.ly/3qYu1H5

Elisondo, R. y Donolo, D. (2013). La lámpara maravillosa y la creatividad. Experiencias en la biblioteca. Revista Creatividad y Sociedad, (21), 1-26. Recuperado de: https://bit.ly/3OU8irI

Estanyol i Casals, E. (2012). La enseñanza de la creatividad aplicada en relaciones públicas, en el mercado de los grados adaptados al EEES. Comunicación y riesgo: Congreso Internacional Asociación Española de Investigación de la Comunicación. Recuperado de: https://n9.cl/zept7

Estébanez Pastor, A. B. (2021). Construyendo mi identidad docente desde la creatividad. (Trabajo de fin de Grado. Universidad de Valladolid. Facultat de educación de Segovia) Recuperado de: https://uvadoc.uva.es/handle/10324/47680

Fernández Souto, A. y Balonas, S. (2021). La creatividad en la enseñanza como factor de aproximación de la universidad a los desafíos sociales, Icono 14, 19(2), 11-35. https://doi.org/10.7195/ri14.v19i2.1754

Fontao, G., & Del Pilar, M. (2003). Los factores de creatividad como determinantes del rendimiento académico. Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación: revista de estudios e investigación en psicología y educación, 9, 59-68. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1032572

Garaigordobil, M., Torres, E., & Universidad del País Vasco. (1996). Evaluación de la creatividad en sus correlatos con inteligencia y rendimiento académico. Revista de Psicología, 18.Recuperado de: https://acortar.link/d1mF3Q

García, J. (2005). Cómo ser creativo. Aplicaciones prácticas para afrontar los cambioscon éxitos. Editorial Trillas.

González, T. (17-18 de noviembre de 2016). Aprendizaje a través del trabajo de grupo [Discurso principal]. III Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el ámbito de las TIC, Las Palmas de Gran Canaria. Recuperado de: https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/20488/1/0730076_00000_0047.pdf

Tur-Viñes, V. (2008). La creatividad publicitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. III Simposium de profesores universitarios de creatividad publicitaria, (pp.153-160). http://bit.ly/tur-vines-2008

Gregoire, C. G. (2019, 23 abril). Todos tenemos un tipo de creatividad. Creative Cloud Adobe. Recuperado en: https://creativecloud.adobe.com/es/discover/article/we-all-have-a-creative-type

Klimenko, O. (2008). La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI.Educación y Educadores, 11(2), 191-210. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2859457

Marimón Llorca, C. (2020). La creatividad: genealogía y contextos sociales de un término (muy) reciente en español. Tonos Digital, 38. Recuperado de: http://hdl.handle.net/10045/101469

Mitjáns Martínez, A. & Universidad de La Habana. (1993). ¿Cómo evaluar la creatividad? Revista Cubana de Psicología, 10. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v10n2-3/03

Pérez-Ordóñez, C., Castro-Martínez, A., Torres-Martín, J.L. y Villena Alarcón, E. (2021). La creatividad en la universidad española. Un análisis crítico de los planes de estudio, la actividad docente y las necesidades del sector profesional en los grados de comunicación audiovisual, publicidad y relaciones públicas, Icono 14, 19(2), 36-65. https://doi.org/10.7195/ri14.v19i2.1674

Romero, J. (2010). Creatividad distribuida y otros apoyos para la educación creadora.Pulso, (33), 87-107. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es › descarga › articulo

Universidad de Alicante. (s.f.) ¿Por qué estudiar el Grado de Publicidad y Relaciones Públicas? Estructura de los estudios.https://web.ua.es/es/grados/grado-en-publicidad-y-relaciones-publicas/por-que-estudiar-el-grado.html#Estructura

Universidad de Alicante, (s. f.). Fundamentos de la Creatividad. Universidad de Alicante. Recuperado de: https://cvnet.cpd.ua.es/Guia-Docente/GuiaDocente/Index?wlengua=es&wcodasi=22513&scaca=2022-23

Valqui, R. (2009). La creatividad: conceptos, métodos y aplicaciones. Revista Iberoamericana de Educación, 49(2), 1-11. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2966325

EL DOCENTE DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR EN MÉXICO ANTE EL RETO DE LA EDUACIÓN 4.0

CAROLINA GABRIELA ANALCO PANOHAYA
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

MARÍA TERESA MACHADO DURÁN
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

ELIZABETH ROJAS VALERIO
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

1. INTRODUCCIÓN

Las herramientas digitales 4.0 clasifican dentro de las tecnologías emergentes que hoy han dado un vuelco esencial a la vida social; sus implicaciones desde el punto de vista de la formación del hombre tienen una expresión concreta en la escuela, particularmente en el nivel Medio Superior, encargado de articular la educación básica y la educación superior en una serie de saberes instruccionales pero sobre todo, procedimentales y actitudinales que deben apuntar al éxito de los futuros egresados en la esfera técnica o su seguimiento a la universidad con altos niveles de respuesta a los desafíos del mundo laboral en un entorno cada vez más digitalizado. Este entorno altamente tecnológico se constituye en un reto indiscutible dentro de la capacitación continua de los docentes, de manera que, se hace impostergable la actualización metodológica de dichos docentes para la gestión pedagógico - didáctica que les compete para la integración efectiva de estas competencias y herramientas en la educación utilizando enfoques pedagógicos innovadores, pero sobre todo, para la preparación de los estudiantes en función de esos retos que la sociedad del conocimiento impone.

Las exigencias arriba mencionadas forman parte de las emergencias en cuanto a tendencias, enfoques y prácticas educativas ajustadas a los cambios sociales, tecnológicos y culturales que vive hoy un mundo

globalizado el cual, requiere ciudadanos mejor preparados con un amplio potencial en conocimientos instruccionales, actitudinales y procedimentales que colocan en el centro de los retos: la preparación del docente como director fundamental, el proceso de enseñanza aprendizaje y la manera en que este incorpora de forma coherente las herramientas digitales educativas para la creación, organización, ejecución y difusión de contenidos.

En este trabajo las autoras – docentes, hacen un paneo por la evolución de las herramientas tecnológicas 3.0 a la 4.0 centrado en el movimiento pedagógico - didáctico que este tránsito ha llevado en México, y colocan su atención en las potencialidades que las herramientas digitales 4.0 imprimen a sus preparaciones de asignatura en un modelo educativo 4.0.

De manera que, en un primer momento, se sistematiza con un sentido crítico, la teoría acerca de las tendencias actuales en cuanto a las herramientas digitales que permiten a los docentes encontrar los mecanismos facilitadores del desarrollo en las competencias digitales (Tics), con énfasis en la Web 4.0, Educación 4.0 y su arreglo didáctico para las asignaturas correspondientes del Nivel Medio Superior en México y en un segundo momento se presentan algunos ejemplos a través de los cuales hacen suyo el reto de preparar a los estudiantes para una Educación 4.0.

Se precisa que, si bien los estudiantes del Nivel Medio Superior son usuarios indiscutibles de múltiples aplicaciones en diferentes entornos tecnológicos, y un amplio entramado de softwares, y tecnologías en tendencia, al docente se le plantea como imperativo concomitante a ello, su actualización, la integración de las herramientas digitales a la actividad académica del estudiante a sus necesidades de aprendizaje y muy especialmente, a la toma de decisiones en cuanto a una profesión, carrera técnica etc. (Ramírez, et ál., 2020).

Se reconoce que, el paso de las herramientas 3.0 a las 4.0 ha favorecido el posicionamiento idóneo de los docentes para el diseño metodológico de actividades ajustadas al llamado modelo educativo 4.0, esto se considera un avance en la escuela mexicana, aunque se sabe que no solo de ella, pues ya son numerosos los países que han incorporado estos avances de la tecnología a la práctica educativa, por ello se considera

importante la socialización del resultado que se ha obtenido en México el cual, con las adecuaciones necesarias pueden aplicarse a otros contextos pedagógicos.

La experiencia se enfocó desde lo pedagógico didáctico, en el enfoque socio formativo (Tobón et. al., 2015), de ahí que se considere esencial al docente como ente activo, facilitador, emisor fundamental y favorecedor del desarrollo de las destrezas requeridas en el aprendizaje continuo de los alumnos, como subrayan otros autores como (Svensson & Baelo, 2014, Tobón, 2014) entre otros. En este sentido, muy a pesar de que las autoras identifican el moví-miento que ya se suscita hacia las herramientas 5.0, inclusive las 6.0 la Web 4.0 en México, ha sido una oportunidad al tiempo que reto en el crecimiento de las "competencias docentes" y consecuentemente en la eficacia del aprendizaje de los estudiantes.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo General

- Sistematizar la teoría y la práctica del uso de herramientas digitales en docentes del Nivel Medio Superior con énfasis en la Web 4.0 en función de los retos que impone la Educación 4.0.

2.2. Objetivos Particulares

- Caracterizar con un sentido crítico, las principales herramientas 4.0 en función de la Educación 4.0 en el Nivel Medio Superior.
- Diseñar propuestas de actividades para la enseñanza basadas en herramientas digitales 4.0 que favorezcan una perspectiva de Educación 4.0.

3. METODOLOGÍA

Se utilizó el método cartografía conceptual para rastrear el movimiento tendencial a nivel teórico metodológico de la educación 3.0 en su

movimiento hacia la educación 4.o y se determinaron las principales herramientas tecnológicas caracterizadoras de cada enfoque.

El análisis documental y métodos del nivel teórico sirvieron de base para sistematizar el aparto categorial develado y determinar las potencialidades de las herramientas Web 4.0 en función de una Educación 4.0, asimismo, operacionalizar los llamados retos de la Educación 4.0 para el docente del Nivel Medio Superior en México según autoridades entre las que cuentan UNESCO (2019), Cabero & Martínez (2019), Cabero (2020), entre otros.

Se escogió de manera intencional a los docentes de una Preparatoria Urbana y una Regional que pertenecen a la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México, estas son: "Preparatoria 2 de octubre de 1968" de ciudad Puebla y la "Preparatoria Simón Bolívar" del municipio Atlixco, Puebla, quienes trabajan con estudiantes de entre 15 a 18 años, los cuales cursan el 3er semestre de Nivel Medio Superior.

Se realizaron acciones de capacitación basadas en el uso de herramientas digitales 4.0 y Educación 4.0 para los docentes, se intencionó el trabajo colaborativo y la auto preparación – guiada, como estilo de trabajo para la generación de actividades integradoras basadas en el uso de herramientas 4.0 y un enfoque orientado desde la socioformación.

Se consideró como premisa la actualización del docente en tecnologías 4.0 para el logro de las transformaciones en el aprendizaje enfocado a la Educación 4.0 y una perspectiva socioformativa, esto es:

> Una perspectiva educativa que se orienta a la formación integral de los ciudadanos a partir del abordaje de problemas del contexto, en un marco de trabajo colaborativo, considerando el proyecto ético de vida de cada uno de los actores, el emprendimiento mediante proyectos transversales, la gestión y cocreación de los saberes y la metacognición, tomando como base las tecnologías de la información y la comunicación (Tobón, 2015, p. 10).

La capacitación a los docentes en temas Web 4.0 se inicia con un ejercicio diagnóstico que develó a través de una lluvia de ideas el contraste entre las opiniones de los docentes y las percepciones dadas por teóricos como el "profesor ideal" (Roa, 2021).

Especial énfasis al capacitar a los docentes, se coloca en la tesis de La-Torre (2018) en cuanto a soluciones que ofrece la Web 4.o a partir de toda la información que se le ofrece más la ya existente en dicha Web. En este sentido, se presta atención al tratamiento de los cuatro pilares que a continuación se mencionan: 1) El entendimiento del lenguaje original hablado, escrito y tecnologías (de voz a texto y viceversa); 2) Nuevo medio de comunicación a través de una computadora a otra (M2M); 3) Aplicación de la información dependiendo el contexto. Por ejemplo, lugar que aporta el GPS, ritmo cardíaco que registra el Smartwatch, etc.; 4) Nuevo modelo de interacción con el usuario. Asimismo, la generación de estrategias de enseñanza que permiten deshacer el modelo que muestra que la educación debe predominar de manera permanente en los salones de manera física (Means & Neisler, 2021).

Se partió de concebir la Web y los mundos virtuales en evolución concéntrica desde la Web 1.0 a la 2.0, 3.0 y se ha llegado a la Web 4.0 con un avance importante en el área de la educación a distancia, presencial y espacios virtuales educativos que fueron asumidos en esta experiencia no únicamente como desarrollo de contenido, sino como generación de contenido para comunicarse e interactuar en entornos colaborativos.

Una precisión importante al abordar la preparación metodológica de los docentes fue la relacionada con la Web 3.0 vs Web 4.0 en el sentido de que la Web 3.0 ó Web semántica, maneja de forma eficaz los datos: Data Web con un lenguaje en la red, que puede ser para indagación de un contenido de vocabulario especifico, (Król, 2020) mientras que, la Web 4.0, exhibe una automatización más avanzada.

4. RESULTADOS

La caracterización de las principales herramientas digitales pertenecientes a la Web 4.0, en función de la Educación 4.0 sirvió de base para establecer el aparato categorial que guio la capacitación a los docentes y la contextualización de las herramientas a los objetivos y contenidos del Nivel Medio Superior.

Se precisó como contenido preliminar, lo relacionado con la categoría E-learning o aprendizaje electrónico, con énfasis en la aplicación de

Google Apps for Education o Microsoft 365, que aporta herramientas nuevas, favorecedoras de la forma de aprender y espacio enorme en el Drive.

El análisis documental permitió consolidar a nivel teórico un principio de trabajo ya establecido por los profesores mexicanos de preparatoria, que tiene que ver con que el diseño de las plataformas y sus bondades para cualquier usuario que tenga una cuenta personal de correo. (Ramírez et al., 2020). Se destacó la manera en que el trabajo con las plataformas rompe el canal tradicional de la clase inscrita solamente en el contexto áulico tradicional.

Se delimitó la noción Educación 3.0, como antecedente y en su relación con Educación 4.0. Cabe señalar que estos términos, no siempre están suficientemente delimitados y sistematizados en la práctica magisterial, sin embargo, existe acuerdo en que una Educación 3.0 es la expresión cualitativamente superior de modelos pedagógicos tradicionales (Smowltech, 2023).

Desde una perspectiva socioformativa, se develó cómo la Educación 3.0 es de importancia capital para el uso de la tecnología en el diseño pedagógico didáctico de la actividad para el estudiante.

Se consideró que, es de obligada referencia la Web 3.0 por todo lo que ha ofrecido al proceso de enseñanza aprendizaje en un escenario dinámico, y en cómo se destaca su condición activa en la gestión del saber y en el cómo el estudiante puede ir por la información, buscarla, crearla y compartirla para obtener realimentación (Suárez-Triana, 2020). En este sentido, se concordó con que, toda plataforma y herramienta colaborativa permite estimular el aprendizaje de los estudiantes, mejorar su desempeño académico y sobre todo, le permite realizar las actividades de forma dinámica y positiva, consiguiendo así un aprendizaje significativo (Anahuarqui Gualan, 2021).

La gamificación por su parte, se identificó con un lado importante de la Educación 3.0 y también de la Web 3.0 en tanto busca generar experiencias divertidas que permiten al estudiante recordar lo que aprende de manera dinámica. Esta técnica o estrategia permite obtener mejoras en

el desarrollo de habilidades y dinamiza las actividades del contexto pedagógico (Sillagana, 2022).

Por su parte la Educación 4.0 se caracterizó desde su compromiso con la introducción de las tecnologías digitales y disruptivas en el ámbito educativo, lo que constituye uno de los retos de la sociedad digital actual y marca una pauta esencial en la calidad de la educación del siglo XXI (Ávalos, 2022).

Una mirada a los recursos tecnológicos involucrados en la Educación 4.0, permite develar su sintonía con el desarrollo tecnológico alcanzado en cuanto al manejo de dispositivos móviles, amplitud y perfecciona-miento de aplicaciones, una variedad suntuosa de plataformas de aprendizaje en línea, realidad virtual y aumentada, inteligencia artificial y una amplia gama de recursos para la analítica de datos, lo cual ha favorecido la personalización del aprendizaje y ha garantizado el acceso a información y recursos educativos en tiempos reales de diferentes espacios (Zapata, Babativa-Novoa & De la Peña-Consuegra (2022), Vera (2023), entre otros.

La Educación 4.0 aunque se sabe tiene su continuidad en proyecciones que el propio desarrollo tecnológico impone en versiones como la 5.0, inclusive 6.0, es hoy día un reto para los educadores y se encuentra en el presente ampliamente documentado su enfoque, según destacan autores como Rodríguez (2022),Vázquez (2022), Barajas (2022), Rico, (2023), hacia el fomento de la colaboración entre los estudiantes pero también con el docente y otros actores educativos como son los tutores, los especialistas psicopedagógicos, los gestores de información, expertos, entre otros a través de plataformas en línea, redes sociales y herramientas de comunicación.

Se precisó que, la Web 4.0 o Web Móvil (Mobile Web), está más enfocada en la producción de modo que, con solo una acción se despliegue un conjunto de acciones que dé como resultado lo que se pide, se desea, se dice. Esta es una cualidad que el docente debió considerar como nuevo tipo de comunicación, tanto de personas con objetos, y objetos entre sí (comunicación M2M, máquina a máquina). (Król, 2020, p. 40) por lo que se destacó la posibilidad de la Web 4.0 para construirse y reconstruirse en el contexto de forma constante.

Se destacó que, la Educación 4.0 se enfoca en cómo puede llevar se a cabo el ejercicio pedagógico:

a. La cooperación es indispensable en el proceso de enseñanza aprendizaje, donde el docente, alumno, escuela y familia están implicados.
b. La comunicación es el factor primordial para una interacción constante entre alumnos y docentes.
c. Empieza la enseñanza a partir del desarrollo de "competencias digitales" (Barragán-López, 2021), activar los conocimientos previos para solucionar dificultades reales.
d. Fomentar el aprendizaje activo, así el alumno puede procesar a través del pensamiento estratégico, a través del juego y la creación de medios de aprendizaje reales para un mejor aprendizaje.
e. En la evaluación la retroalimentación debe ser continua, esta ayuda a corregir y avanzar.
f. Aplica las herramientas digitales TIC como acceso, desarrollo, elaboración y compartir materiales. (Muñoz, 2021).

Se abrazó desde el punto de vista operacional a la Educación 4.0 como un modo total de concebir el proceso formativo basado en las principales estilos de invención y cambio, que busca un aprendizaje activo, utiliza las TIC como herramientas de acceso, organización, creación y difusión de contenidos, y posee amplias fortalezas entre las que cuentan la colaboración y la interacción entre profesor, alumno, escuela y familia como principal vehículo para el aprendizaje que sin dudas, fortalece el uso de herramientas Web 4.0.

A propósito de las relaciones Educación 4.0 y las herramientas digitales de la Web 4.0, se introdujo la noción Metaverso en la Educación 4.0, y se precisó que son más amplias que el uso de "lentes de realidad virtual o avatares", pues están sujetas a la demanda de la Industria 4.0 en la colaboración, generación de desarrollo del pensamiento complejo y propagación de conocimiento (García & Ramírez (2019), Kipper et al.(2021), Miranda et al.; (2021).Se implicaron prácticas formativas que utilizan una amplia gama de "herramientas digitales como por ejemplo,

HoloLens con las que se puede explorar modelos anatómicos de enfermedades utilizando realidades aumentadas y virtuales" (Stromberga et al., 2021), las llamadas "plataformas de realidad virtual y aumentada para construir modelos moleculares" (Cortés et al., 2022), la gamificación en sitios simulados que motivan el conocimiento. (Park & Kim, 2022).

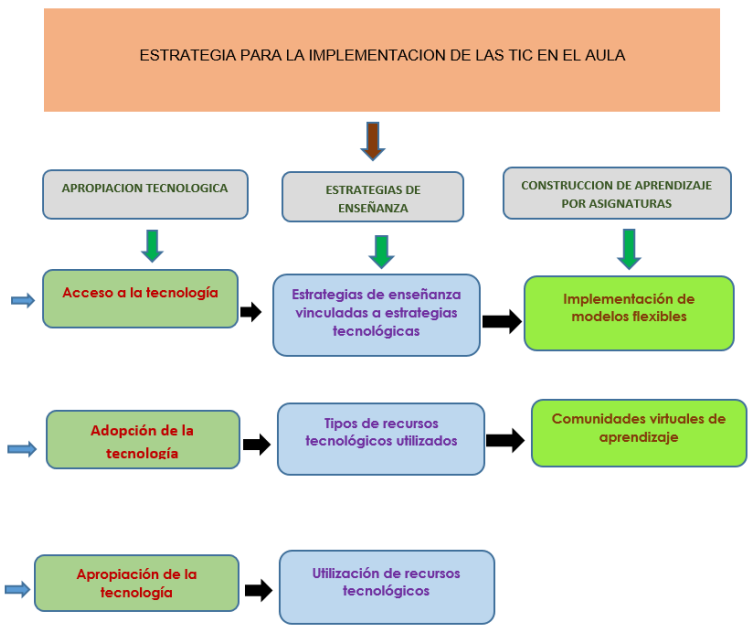
Se precisó que los mundos virtuales se destacan por la posibilidad de tener prácticas atractivas que facilitan y adaptan el acceso a los conocimientos, y ser más participativas y sostenibles según hacen notar Díaz (2020) y Lee & Hwang (2022). En específico, el metaverso es un mundo virtual enfocado a distintas tecnologías digitales de "Realidad Virtual" (VR), la "Realidad Aumentada" (AR), "Big Data y Blockchain": el otro paso en la futura educación según Gu & Gao (2022). En este sentido, Lee (2022) aporta una importante precisión en cuanto a que, en los procesos formativos existen diversas estrategias de enseñanza enfocadas en la cooperación de mundos digitales a través de "avatares" con otros, que permiten afirmar que el Metaverso está siendo parte de un espacio nuevo para enseñar a las nuevas generaciones.

Se precisó entonces que, el Metaverso a nivel conceptual ha dado lugar a grandes controversias debido a su gran fama por la noticia de la compañía Facebook respecto a la innovación a Meta, un ambiente unido de "entornos virtuales que permite a las personas socializar, ayudar y divertirse para la aplicación realidades extendidas y el financiamiento de experiencias inmersivas de alta calidad en el aprendizaje". (Meta, 2022, p. 2).

y que el docente precisa de su conocimiento como parte de las premisas que requiere su proyección pedagógico didáctica actual.

Del análisis epistemológico anterior se colige que, entre los retos que la Educación 4.0 demanda de los docentes para garantizar la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje en el Nivel Medio Superior se encuentran los siguientes:

a) Alfabetización informática, como saber básico para el entendimiento de las nociones relacionadas con las tecnologías aplicadas a la informática, el funcionamiento de componentes tales como hardware y el software, así como procesos relacionados con la gestión de información, uso de base de datos, seguridad informática, entre otros.
b) Competencias para operar con plataformas, navegadores web, correo electrónico y software, procesadores de texto, hojas de cálculo, buscar, cotejar y procesar información confiable.
c) Utilización de diferentes motores de búsqueda para acceder a bases de datos de reconocido prestigio, generar referencias, gráficos, figuras, mapas conceptuales
d) Comunicación de manera segura a través de redes.
e) Colaboración, para compartir información de manera segura.
f) Responsabilidad ética ante el manejo de la información



Fuente: (Pérez, Builes, & Rivera, 2017)

En cuanto al diseño de propuestas de actividades para la enseñanza basadas en herramientas digitales 4.0, que favorecieran una perspectiva de Educación 4.0 se obtuvieron los siguientes resultados.

Propuesta - Ejemplo:

Asignatura: Laboratorio, la cual forma parte de la disciplina Biología I.

Tema: Reglamento de laboratorio.

En esta práctica se plantea como objetivo: Familiarizar a los estudiantes con las instalaciones del laboratorio en un primer acercamiento a los materiales, reactivos y material de seguridad que en él se maneja.

Herramienta digital recomendada: Padlet

Justificación: Se escogió la herramienta Padlet por ser una herramienta digital que ofrece ventajas para su la implementación en el aula, sus posibilidades de aplicación a los diferentes programas de asignatura, y de manera concomitante favorecer la colaboración entre iguales. Otras ventajas tienen que ver con que los estudiantes pueden trabajar en línea de manera síncrona, y manejar otro tipo de recursos como power point, documentos en formato PDF, videos, presentaciones con audio agrega-do por ellos mismos que lo convierten en gestor de su propio aprendizaje con alto nivel de creatividad.

Las prácticas ya están estructuradas en un formato asequible. La herramienta permite realizar las preguntas que solicita la práctica. Se favorece la vinculación entre las herramientas 3.0 y 4.0.

Orientaciones metodológicas: En el laboratorio de Biología se cuenta con una computadora de escritorio para cada equipo (6 estudiantes), los grupos oscilan entre los 39 y 40 estudiantes por aula, de manera que se forman aproximadamente 6 equipos por sesión de laboratorio, cuando los estudiantes ingresan, se les presenta de manera expositiva información acerca del laboratorio de Biología, el docente proyecta un vídeo recomendado sobre los niveles de bioseguridad en el laboratorio, y a través de preguntas dirigidas los discentes pueden deducir en qué nivel de bioseguridad se encuentra el laboratorio.

Una vez que los equipos de estudiantes han trabajado en conjunto con su docente se realiza un recorrido por el laboratorio explicando el porqué de la ubicación de cada área dentro de este y los materiales que hay en el interior e incluso el exterior, finalmente, a través de preguntas detonadoras que, para Biología significan preguntas de cierre, los estudiantes identifican todas las áreas del laboratorio, señalética de seguridad, así como el material y las salidas de emergencia que este tiene. Se incorporan técnicas de gamificación.

Los equipos de estudiantes realizan su trabajo y ubican la señalética y materiales correspondientes, después de haber identificado los niveles del laboratorio y las normas que integran el reglamento, posteriormente, se organizan para la realización de la práctica en la que deben mencionar algunas propuestas de mejora, identificar a qué nivel pertenece su laboratorio e integrar un video utilizando la herramienta digital Padlet en función de un mural colaborativo en el cual integren el reporte final de su práctica en formato PDF. Las actividades realizadas tienen lugar dentro de la plataforma Teams. Los estudiantes, usan su creatividad, para integrar todo tipo de actividades en su Padlet, y con posterioridad ser evaluados con la rúbrica correspondiente, según el objetivo planteado.

Realización de la actividad práctica: secuencia didáctica

La práctica se desarrolló tomando como base videos sugeridos y una presentación en power point. La herramienta digital a utilizar en este caso Padlet, la cual se explicó en las actividades iniciales al demostrar el docente cómo se utiliza esta y dar indicaciones. El desarrollo de la práctica cuenta con el mayor tiempo de la actividad. El estudiante debe identificar las instalaciones del laboratorio, la señalética con la que cuenta, medidas de seguridad, así como normas básicas de ingreso, permanencia y egreso al laboratorio de biología, para que finalmente realice como actividad de conclusión, la ubicación de la señalética, los equipos, materiales e infraestructura.

Las estrategias de enseñanza fueron: la lluvia de ideas y la herramienta digital Padlet. Como estrategias de aprendizaje se emplearon la investigación documental y el análisis de espacio o área de trabajo en el laboratorio, con base en la gamificación y el enfoque socioformativo. Como

materiales de apoyo se emplearon la guía metodológica de actividades del estudiante, el manual de prácticas de laboratorio para Biología I, así como videos de apoyo sugeridos, recursos digitales para la gamificación como Kahoot, Genially, Quizplay y Educaplay.

Como productos esperados los estudiantes entregaron un reporte de práctica de laboratorio en la plataforma digital Microsoft Teams, la elaboración de un apartado en el mural de colaboración Padlet el cual cuenta con los apartados como título, introducción (Padlet) competencia, objetivos, desarrollo, metodología, resultados, discusión y conclusión, así como la citación correspondiente de su bibliografía, esto fue evaluado con un instrumento propio para práctica de laboratorio y una rúbrica para evaluar un mural electrónico.

La secuencia se trabajó con dos grupos de 39 estudiantes cada uno. Se formaron equipos de cinco estudiantes pertenecientes al tercer semestre. El 100% de los estudiantes entregó el trabajo utilizando la herramienta Padlet según muestra la figura 1, y se puede corroborar en la siguiente liga, donde puede observarse el resultado del mural colaborativo correspondiente a la secuencia arriba apuntada y que a continuación se resume:

https://es.Padlet.com/bioely08/reglamento-de-laboratorio-5yjcp21t6des5bhz

FIGURA 1: *Descripción del mural colaborativo para la práctica: Reglamento del Laboratorio.*

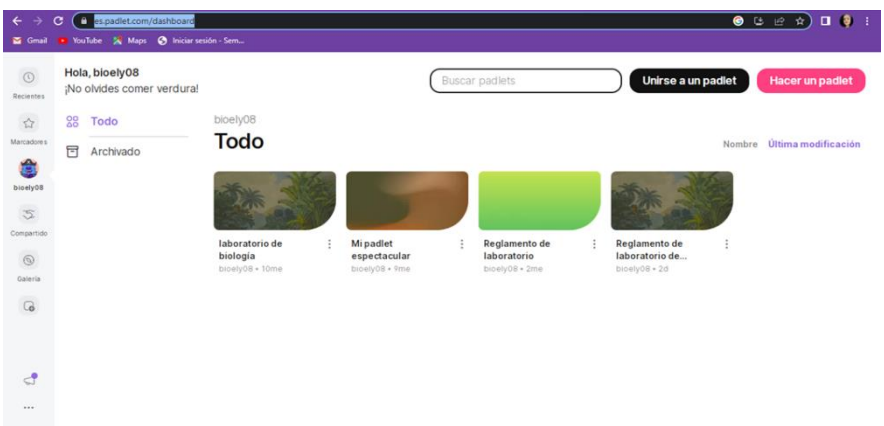
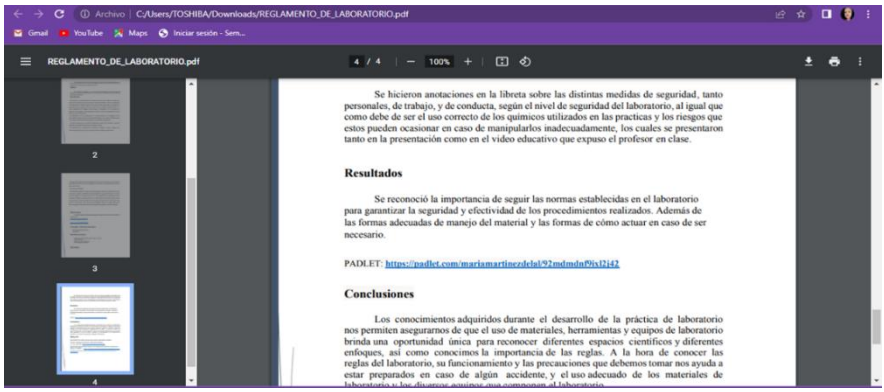


***FIGURA 2**: Murales elaborados por los equipos.*

***FIGURA 3**: Vista de la práctica de uno de los equipos, cargada en formato PDF, para su revisión.*

Como se puede observar, cada uno de los integrantes de cada equipo hizo su contribución, lo cual permitió integrar el reporte en el Padlet y finalmente subir completa la actividad experimental a la plataforma Teams, según se aprecia en Figura 3.

FIGURA 4. *Documento en formato PDF presentado por un equipo de estudiantes inserto en Padlet.*



Se hicieron anotaciones en la libreta sobre las distintas medidas de seguridad, tanto personales, de trabajo, y de conducta, según el nivel de seguridad del laboratorio, al igual que como debe de ser el uso correcto de los químicos utilizados en las practicas y los riesgos que estos pueden ocasionar en caso de manipularlos inadecuadamente, los cuales se presentaron tanto en la presentación como en el video educativo que expuso el profesor en clase.

Resultados

Se reconoció la importancia de seguir las normas establecidas en el laboratorio para garantizar la seguridad y efectividad de los procedimientos realizados. Además de las formas adecuadas de manejo del material y las formas de cómo actuar en caso de ser necesario.

PADLET: https://padlet.com/marianmartinezdelal52mdmdnf9ix12i42

Conclusiones

Los conocimientos adquiridos durante el desarrollo de la práctica de laboratorio nos permiten asegurarnos de que el uso de materiales, herramientas y equipos de laboratorio brinda una oportunidad única para reconocer diferentes espacios científicos y diferentes enfoques, así como conocimos la importancia de las reglas. A la hora de conocer las reglas del laboratorio, su funcionamiento y las precauciones que debemos tomar nos ayuda a estar preparados en caso de algún accidente, y el uso adecuado de los materiales de

Al realizar esta actividad los estudiantes fueron guiados a la realización del mural colaborativo para posteriormente colocar la liga de Padlet en la herramienta Microsoft Teams y proceder a hacer sus correcciones y subir la liga a la plataforma, según se aprecia en Figura 4.

5. DISCUSIÓN

La incorporación de herramientas digitales en el contexto educativo es, una perspectiva de trabajo obligada en la enseñanza general y la Enseñanza Media Superior en particular, se concuerda con (Svensson & Baelo, 2014) en cuanto a que es la tendencia que pone en sintonía la transformación digital que caracteriza hoy al enfoque global de apropiación del conocimiento, donde queda señalado el docente como emisor del conocimiento y las habilidades que son necesarias para aprender de manera permanente en los estudiantes, de nivel medio superior así como superior.

Se está de acuerdo en que la implementación de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula precisa reconocer, aceptar y adoptar en el proceso de enseñanza; las herramientas digitales que deberá desarrollar el docente para que el proceso educativo satisfaga los objetivos de aprendizaje que marcan los programas del sistema educativo según aparece ampliamente fundamentado en los trabajos de (Hernández

et al., 2016), de ahí que, en esta experiencia se haya insistido en la capacitación del docente como piedra angular en el direccionamiento de la transformación de la enseñanza-aprendizaje, pues la praxis pedagógico didáctica de México ha demostrado que no siempre están alineadas las exigencias que se deben enfrentar respecto a la utilización de las tecnologías por parte de los docentes y sus competencias para hacerlo.

El diagnóstico inicial permite constatar que los docentes ya han incorporado en sus secuencias didácticas el uso de las herramientas digitales, sin embargo, trabajar con una perspectiva enfocada en los retos de la Educación 4.0, exige de una enculturación del docente en el uso de las herramientas de la Web que conducen a ello.

Es una verdad de Perogrullo que si el docente diseña su actividad apoyado en herramientas tecnológico - digitales genera un ambiente atractivo e interesante en el aula que puede acercar a los estudiantes a sus intereses etarios, ampliar el pensamiento crítico, desarrollar habilidades para la vida laboral, para el desarrollo de la creatividad y reforzar su compromiso con la sociedad de que forma parte. En este sentido, se concuerda con La Torre (2018) en que, un aspecto teórico importante para el docente que utiliza herramientas de la Web Semántica es que al gestionarla en la nube, se ejecuta desde cualquier dispositivo móvil de manera compleja y personalizada incluyendo un nuevo tipo de web, lo que permite añadir contenido de tipo semántico a los documentos que en ella se forman.

Es importante la posición de M Covadonga (2019) quien resalta en su artículo Box of Tools (Caja de Herramientas) que el accionar del docente involucrando en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación tiene más de dos décadas y ha ido evolucionando de manera vertiginosa. Se inicia con los procesos de educación bidireccional es decir, docente - alumno, y da origen a una educación estática, sin interacción, pero el estudiante tiene libre acceso a los contenidos y a la información así como a los recursos, se favorece el intercambio con un proceso más auto guiado en el cual los estudiantes edifican su aprendizaje con la elaboración de contenidos para su utilización personal o colectiva, siempre dirigido por el profesor, de donde se obtiene una web semántica adaptada a las formas de acceso a la información.

Sin embargo, como se asumió el enfoque socioformativo como perspectiva pedagógica de la capacitación metodológica el último paso a dar, correspondiente a Educación 4.0 que hace hincapié en el papel preponderante del alumno, integración y cooperación de los diferentes agentes de manera bidireccional, esto es, el docente y el alumno desarrollan contenidos, herramientas y obtenien oportunidades para la cimentación de conocimientos a través de la elaboración de contenido propio, de ahí que, no se minimiza el valor de ninguna herramienta digital de la Web, antes bien, se considera necesario continuar de manera concéntrica profundizando en las posibilidades de herramientas como Google classroom, Teams, Virtual Horizon, entre otras plataformas digitales disponibles para los estudiantes de la Enseñanza Media Superior mexicana.

La evolución de las herramientas 3.0 como Padlet, Gennially, la Gamificación con Gmagic, entre otras, ceden el paso a las herramientas 4.0 como Google Classroom, Moodle, Simbaloo, Teams, sin embargo, no debe olvidarse que todas las aulas, y por tanto maestros y estudiantes, no se encuentran siempre en contexto de amplio acceso a la conectividad, a las posibilidades de computadoras en calidades y cantidades suficientes, mucho menos de los recursos a nivel hardware para las habilitaciones necesarias, esta es una variable que requiere un análisis casuístico sobre todo en la escuela rural mexicana, muy a pesar de que las autoras están de acuerdo en que la innovación en el ámbito educativo no se limita al equipamiento de infraestructura tecnológica en la institución, a su integración en el currículo o al empleo en el salón de clases, sino que, incluye diversas prácticas de naturaleza variada, entre ellas, y fundamental, la capacitación de los docentes en herramientas digitales actualizadas, en función de los fines descritos en el presente trabajo para una Educación 4.0 efectiva.

Se debe admitir que los estudiantes de las aulas mexicanas cuentan con una amplia gama de habilidades, tecnológicas, informáticas que han sido aprehendidas de manera autónoma, así como un rápido acceso a la información. Por lo cual el docente necesariamente debe conocer y aplicar las tecnologías de la información y la comunicación para efectuar el proceso de formación de manera eficiente.

En este sentido, y como dialéctica subyacente en los resultados obtenidos se corroboró que, los estudiantes de tercer semestre en el Nivel Me-

dio Superior, donde se aplicaron las propuestas de los docentes capacitados, presentaron un avance significativo, en el uso de herramientas digitales 3.0 y 4.0. La elaboración del Padlet con una interfaz sencilla, que sirvió de ejemplo, devela su utilidad para que los estudiantes de-mostraran desempeños intencionados en la actividad relacionados con: cargar sus trabajos, tareas, vídeos y actividades escolares, en un espacio de aprendizaje lúdico y divertido.

Asimismo, se valora altamente por los docentes la posibilidad de hacer evaluaciones más objetivas, sencillas y con posibilidades de vinculación con otras herramientas como Kahoot para la parte de edición o Teams en la cual los estudiantes trabajan la práctica de manera remota para la organización, elaboración y entrega de la misma.

Finalmente, se desataca que, en México, a partir del año 2022, la Secretaría de Educación Pública se ha preocupado por implementar en los programas educativos, el uso de la tecnología como una herramienta innovadora y útil para desarrollar los conocimientos de los estudiantes y con ello construir nuevos saberes para ponerlos en práctica en diferentes contextos, léase, personal, profesional o social en general. Los recursos sociocognitivos que marca el Marco Curricular Común tienen como objetivo principal implementar todo lo que está dentro de la cultura digital como una herramienta para el acceso y búsqueda de información que los estudiantes requieren para ampliar el nivel de conocimientos en las diferentes asignaturas que marca el programa del Nivel Medio Superior y Nivel Superior con un propósito: desarrollar las habilidades digitales de los educandos.

En las escuelas mexicanas, existen múltiples experiencias acerca de cómo los docentes cuentan con materiales y recursos de elaboración propia dentro de los que pueden citarse videos, lecturas de libros de texto digitales, demostraciones grabadas, presentaciones digitales, artículos, gráficos, documentos descargables, imágenes, infografías, audios, hipervínculos a bibliotecas digitales en texto completo, sitios web, blogs, portales educativos, archivos con capítulos de libros o artículos de revistas digitalizados, videos de YouTube, entre otros, en función de los retos que hoy demanda la Educación 4.0, al menos en un primer acercamiento.

6. CONCLUSIONES

El estudio de sistematización teórica realizado en cuanto al uso de herramientas digitales en docentes del Nivel Medio Superior, con énfasis en la Web 4.0 en función con la Educación 4.0 permite identificar el reto teórico metodológico que ello implica en relación con la capacita-ción de los docentes para enfrentar la trasformación y evolución tecno-lógica con base a las principales necesidades en términos de contemporaneidad.

Son referentes teóricos esenciales para una capacitación docente pertinente hacia una Educación 4.0, todo lo relacionado con los hitos que diacrónicamente han marcado el movimiento de las herramientas digitales en su evolución y su tributo al uso de herramientas tecnológicas para el acceso, organización, creación, difusión de contenidos que tiendan a una Educación 4.0.

El diseño de propuestas de actividades para la enseñanza basadas en herramientas digitales 4.0 demuestra en la práctica el desarrollo favorable de la Educación Media Superior mexicana hacia una perspectiva de Educación 4.0. En este sentido, se desea destacar la sinergia comunicativa entre los actores del proceso involucrados en la experiencia pedagógica que se presenta.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

De manera muy particular, agradecemos a los maestros de las escuelas que fueron capacitados y compartieron sus inquietudes en el propósito de generar actividades basadas en TICs en función de una Educación 4.0.

8. REFERENCIAS

Anahuarqui Gualan, A. F. (2021). Herramienta Colaborativa Educaplay y el diseño académico de los estudiantes del 7mo Grado de la Escuela de Educación Básica "Jerusalen". Universidad Técnica de Ambato. https://bit.ly/44cH1qL

Avalos, M. A., & Castellanos, D. (2022). La Disrupción de la Educación Presencial a la Modalidad Virtual, Una Propuesta de Diseño Instruccional-Tecnopedagógico. Hamut´ay, 9(2), 27-36. https://bit.ly/3PJ0WcB

Barajas, J. M. (2022). . Educación 4.0, modalidad educativa y desarrollo regional integral. IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 13(1), 1-14.

Cabero, J., & Martínez, A. (2019). Las tecnologías de la información y comunicación y la formación inicial de los docentes: modelos y competencias digitales. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 23(3),, 23(3), 247-268. bit.ly/3NdaVEI

Carrillo, D. T. (2022). Educación 4.0: cuestiones actuales sobre la docencia universitaria. Laborum. https://bit.ly/3XCPUHK

Cortés, F., Dal Peraro, M., & Abriata, L. A. (2022). Online tools to easily build virtual molecular models for display in augmented and virtual reality on the web. Journal of Molecular Graphics and Mode-lling, 114. https://bit.ly/3rjg3PE

Díaz, J. (2020). Virtual world as a complement to hybrid and mobile learning. International Journal of Emerging Technologies in Learning, 15(22), 267-274. https://bit.ly/3XHAVfF

García, A., & Ramírez, M. S. (2019). Systematic Mapping of Scientific Production on Open Innovation. Opportunities for Sustainable Training Environments. Sustainability, 11(6), 1781. https://bit.ly/44eGsgg

Guo, H., & Gao, W. (2022). Metaverse-powered experiential situational English-teaching design: An emotion-based analysis method. Frontiers in Psychology, 13. https://bit.ly/3NHjuHF

Hernández, C., Arévalo, M., & Gamboa, A. (2016). Competencias TIC para el desarrollo profesional docente en Educación Básica. Praxis & Saber, 7(14), 41-69. https://bit.ly/3JJHxoc

Kahale, D. T. (2022). Educación 4.0: cuestiones actuales sobre la docencia universitaria. Laborum. https://bit.ly/3JJHFUI

Kipper, L. M., Lepsen, S., Dal Forno, A. J., Frozza, R., Furstenau, L., Agnes, J., & Cossul, D. (2021). Scientific mapping to identify competencies required by industry 4.0. Technology in Society(64), 101454. https://bit.ly/3PCKBpU

Król, K. (2020). Evolution of Online Mapping: From web 1.0 to WEB 6.0. Geomatics. Landmanagement and Landscape, 1(1), 33-51. https://bit.ly/3pDXQvK

Latorre, M. (2018). Historia de las web 1.0, 2.0,3.0, 4.0. (U. Champagnat, Ed.) Retrieved 5 de Junio de 2023, from https://bit.ly/3D12bfK

Lee, H., & Hwang, Y. (2022). Technology-enhanced education through VR-making and metaverselinking to foster teacher readiness and sustainable learning. Sustainability, 14(8). https://bit.ly/3rgSUO5

Lee, H., Woo, D., & Yu, S. (2022). Virtual reality metaverse system supplementing remote education methods: Based on aircraft maintenance simulation. Applied Sciences, 12(5). https://doi.org/bit.ly/3CZNqK5

Meta. (8 de 05 de 2023). Meta Immersive Learning. Create, learn, and grow in the Metaverse. https://bit.ly/3CZNqK5

Muñoz,, . E., Velázquez, G., & Barragán, J. (2021). Análisis sobre la evolución tecnológica hacia la Educación 4.0 y la virtualización de la Educación Superior. Transdigital,, 2(4), 1-14. https://bit.ly/3r5ipBF

OECD. (2019). Higher Education in Mexico: Labour Market Relevance and Outcomes, HigherEducation, OECD . Publishing, Paris.

Park, S., & Kim, S. (2022). Identifying world types to deliver gameful experiences for sustainable learning in the Metaverse. Revista Sustainability, 14(3). https://bit.ly/3JLRqSm

Ramírez, M. d., Rivera, C. E., Hernández, J., & Solorio Núñez, M. T. (2020). Educación 4.0 Acercamiento A Una Nueva Manera de Aprender. Revista Cognosis, 5(2), 1-12. https://bit.ly/4370U1i

Rico, I. D. (2023). Enfoque 4.0 offline: Prácticas docentes y casos de éxito. Revista Comunicación Ciencia y Filosofía, 9(10), 64-76.

Roa, K., Rojas, C. G., González, L. J., & Ortiz, E. G. (2021). El docente en la era 4.0: una propuesta de formación digital que fortalezca el proceso de enseñanza y aprendizaje. Revista Virtual Universidad Católica Del Norte, 63, 126-160. https://bit.ly/43s0H9f

Rodríguez González, J. M. (2022). Innovación educativa: un reto para educación superior. En R. Zavala, & L. Rodrigéz, Investigación en ámbitos eduactivos a nivel superior (págs. 75-96). Texere.

Sillagana Torres, J. D. (2022). La Gamificación en el aprendizaje de la Matemática de los estudiantes de Octavo. Bachelor's thesis, Universidad Técnica de Ambato-Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación-Carrera de Educación Básica. https://bit.ly/3PJp8f8

Smowltech. (2023). Educación 3.0: la innovadora metodología para el aula. E-learning y aprendizaje: https://bit.ly/3XHiNCS

Stromberga, Z., Phelps, C., Smith, J., & & Moro, C. (2021). Teaching with disruptive technology: The use of augmented, virtual, and mixed reality (HoloLens) for disease education. Advances in Experimental Medicine and Biology, 1317, 1317-1347. https://bit.ly/43fgZlz

Suárez, Y. M., Rincón, R., & Niño, J. A. (2020). Aplicación de herramientas web 3.0 para el desarrollo de competencias investigativas en estudiantes de educación media. Revista Pensamiento y Acción, 12(2), 256-272. https://bit.ly/44bCLIe

Svensson, M., & Baelo, R. (2014). Teacher students' perceptions of their digital competence. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 180, 1527-1534. https://bit.ly/44a4PMc

Tobón, S. (2018.). Prácticas pedagógicas: Análisis mediante la cartografía conceptual. Espacios, 39(53), p.31.

Tobón, S., Gonzaléz, L., Nambo, J. S., & Vazquez, J. M. (2015). La Socioformación: Un Estudio Conceptual. Scielo, 26(1), 1-23. https://bit.ly/44cnCXa

UNESCO. (2019). Marco de competencias de los docentes en materia de TIC UNESCO. UNESCO. https://bit.ly/46E8tzm

Vázquez, M. L., Alcivar, I. A., & Aguilar, G. F. (2022). La Educación Superior 4.0: retos y perspectivas. Serie Científica de la Universidad de las Ciencias Informáticas. Serie Científica de la Universidad de las Ciencias Informáticas, 15(4), 71-89.

Vera, F. (2023). Integración de la Inteligencia Artificial en la Educación superior: Desafíos y oportunidades. Transformar. Revista Boletín Redipe, 4(1), 551-564. https://bit.ly/46NfP3Q

Zapata, S. A., Babativa, C. A., & De la Peña, G. (2022). Formación de la autonomía de estudiantes universitarios en entornos virtuales. Revista Interamericana de Investigación Eduación y Pedagogía RIIEP, 15(1), 45-47. https://bit.ly/3py8ioJ

EL USO RESPONSABLE DE LAS TIC COMO EDUCACIÓN NO FORMAL EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE PRIMARIA

JESÚS E. ALBERTOS SAN JOSÉ
Universidad Internacional de Valencia

1. INTRODUCCIÓN

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se han introducido en los centros educativos como una herramienta más al servicio de los aprendizajes. Esta utilización de las TIC ha conllevado necesariamente el desarrollo de unas competencias por parte del alumnado y el profesorado (Elmira et al., 2022; Fombona & Pascual, 2020). Dentro de estas competencias se encuentra la del uso responsable de las nuevas tecnologías en un marco de alfabetización digital. Para cumplir este objetivo se han desarrollado programas en la educación Primaria que se enmarcan dentro de la educación no formal, es decir, estructurada y con objetivos, pero fuera del currículo establecido para las asignaturas y el currículo de carácter académico, muchas veces como innovación o proyecto.

De igual manera, a nivel internacional se han desarrollado planes de fomento de la lectura (Gómez, 2008; Ramos, 2009; Langendonk & Broekho, 2017; Guevara et al., 2020) que persiguen el desarrollo de competencias que en algunos casos son similares a las de la alfabetización digital y el uso responsable de las TIC (Martínez-Bravo et al., 2021) y que forman parte de la alfabetización lingüística del alumnado. Nuestro estudio es de carácter descriptivo, y busca conocer el grado de implantación existente en los centros educativos de Primaria de la Comunidad de Madrid de estos programas, especialmente en estos aspectos: si existen programas de educación no formal y en qué porcentaje; si existen específicamente programas de educación para la utilización responsable de las TIC; si existen programas de fomento de la lectura; y si

ofrecen información acerca de los resultados de estos programas. También hemos analizado como dimensiones en qué grado se realizan en centros educativos de financiación pública, concertada, o privada.

Los resultados nos permitirán analizar hasta qué punto se están desarrollando estos programas respecto del conjunto existente, y qué perfil de programas se ofertan en mayor medida en función del tipo de centros.

1.1. La incorporación de las TIC en el entorno educativo

La incorporación de las TIC en los centros educativos ha vivido un incremento en las últimas décadas (Boza et al., 2009). Ha sido un proceso en el que se han tomado decisiones de la mano de las metodologías, pero también de la percepción de progreso que generaban, y no siempre con una formación adecuada por parte de los alumnos, las familias o los profesores (Elmira et al., 2022; Fombona & Pascual, 2020). La adquisición de habilidades relacionadas con las TIC se ha convertido también en el centro de la educación en el ámbito escolar (Blannin et al., 2022), desarrollando los alumnos y profesores competencias necesarias para su correcta utilización dentro de un contexto orientado al aprendizaje.

Tal como señalan Zanotti y Grasso (2020), la incorporación de las TIC implica afrontar una serie de retos relacionados principalmente con el potencial que éstas tienen para los alumnos, no solo desde la perspectiva operativa, más vinculada a la ofimática, sino también a las posibilidades de gestión de la información, la comunicación y la transformación en contextos sociales, donde también cabe la simulación y la mezcla de contenido, o la gestión de la multitarea o de los contenidos transmedia. Otro de los aspectos que señalan estos autores son los relativos a la necesidad de afrontar las brechas de acceso, uso y apropiación, que hacen que los que disponen de mayores habilidades puedan gestionarlas antes y mejor. Abordar esta realidad desde los centros educativos permite aminorar la posibilidad de que esa brecha pueda convertirse en un problema social. Esta educación permite abordar satisfactoriamente la inserción de los alumnos en un contexto de ciudadanía en el que lo digital adquiere un papel cada vez más relevante (Cabero-Almenara, et al., 2019) al establecer nuevos nodos de relación e interacción en el marco de la sociedad civil que van más allá de la ubicación física. Este punto nos lleva al

plano de las redes sociales y de la construcción del conocimiento en un contexto global, que requiere de la consolidación de las habilidades asociadas por parte del alumnado.

Los estudios han mostrado que, desde una perspectiva teórica, las herramientas utilizadas en las aulas tienen impacto en el desarrollo de aprendizajes y competencias por parte de los alumnos (Mattar et al., 2022). En este sentido cualquiera de las herramientas señaladas anteriormente están avaladas por estudios que demuestran su utilidad y efectividad.

No obstante, también es necesario señalar que la utilidad mostrada no tiene por qué coincidir con la práctica. En este sentido la formación para el uso (responsable) de las tecnologías es un aspecto fundamental que debe formar parte del proceso de aprendizaje del alumno (McClure & Pilgrim, 2022).

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE) incide en la necesidad del desarrollo de la competencia digital desde la Educación Primaria. Esta ley recoge la inquietud expresada por la Comisión Europea (2018) en el informe elaborado sobre la educación digital en las etapas de Primaria y Secundaria. Se puede señalar que los estudios han mostrado una buena aceptación del profesorado hacia la incorporación de las nuevas tecnologías en el entorno educativo (Fuentes & Albertos, 2017). Según han podido definir Gómez-Fernández y Mediavilla (2022), son tres los aspectos que influyen fundamentalmente en la incorporación de herramientas TIC en Primaria: las características o preferencias personales del profesor, las características de los alumnos y, por último, las políticas que ponen en marcha las instituciones educativas. Por un lado, se encuentra la incorporación de estos avances en el marco social más amplio, y por otro la integración de estas tecnologías a esferas más educativas, habiéndose podido comprobar un gran impulso a raíz de la pandemia (Glietenberg, Petersen & Carolin, 2022), debido a los retos a los que tuvieron que hacer frente para continuar con la docencia mediante herramientas online (Suárez-Guerrero, Lloret-Catalá & Lizandra, 2022).

Para llevar a cabo este impulso hay que contar con el desarrollo de competencias digitales (Mattar, Santos & Cuque, 2022), lo cual representa

un aspecto que está siendo abordado por la Comisión Europea, mediante el desarrollo de un programa de certificación. De la misma manera, la OCDE y otros organismos están llevando a cabo análisis sobre el perfil que debe tener este tipo de competencias en el marco educativo (Bravo, Chalezquer & Serrano-Puche, 2021), con el objeto de perfilar acciones formativas y de evaluación en un marco intencionalidad en el que la aplicación de estas herramientas y la necesidad de estas herramientas es cada vez más homogénea. Velasco Burgos (2022) indica tres niveles de competencia, de acuerdo con UNESCO (2019): adquisición de competencias; profundización de conocimientos; y creación de conocimientos.

Los estudios muestran que cada avance conlleva una cierta adaptación metodológica y su correspondiente modificación en la forma en que se evalúan los aprendizajes de los alumnos. No obstante, gran parte de esta evolución es consecuencia de los incentivos externos o de los procesos de adaptación, más que de la propia iniciativa de un número amplio del profesorado (Fuentes & Albertos, 2017).

Almerich, Orellana y Díaz-García (2015) dan un salto más allá y entran en marco propio del estudio que hemos realizado, ya que una vez abordada la evolución y las competencias necesarias entramos en el uso y la percepción que se tiene de estas herramientas, siendo el propio dominio de las mismas un aspecto esencial. Del desarrollo de la competencia y el uso, necesariamente debemos dar un último paso que nos oriente hacia el uso correcto de estas tecnologías. Tal como nos muestra el informe "Desafíos para la integración de las TIC en las escuelas: Implicaciones para el liderazgo educativo" (Hepp et al., 2017), uno de los principales desafíos consiste en saber integrar correctamente tres ejes: el pedagógico, el contenido y la tecnología, desde la perspectiva del profesor, pero también desde la de los alumnos, integrando en este punto el aspecto ético de uso correcto. Es en este marco final en el que se desarrolla nuestro estudio, que se centra en la existencia de programas que permitan a los alumnos aprender a usar la tecnología de manera consciente y responsable.

Los alumnos son los principales promotores de la integración de las tecnologías. No solo por su aceptación y promoción de las innovaciones, sino también, sobre todo, porque el contexto en que se mueven tiene incorporado ya la utilización de las herramientas tecnológicas, algo que

responde a las características propias del siglo XXI (Elmira et al., 2022). No obstante, el hecho de que hayan crecido en un entorno digital no significa necesariamente que conozcan cómo utilizar correctamente las herramientas de que disponen y todo su potencial.

Es aquí donde nos encontramos con la necesidad de formación para la correcta utilización de estas herramientas en el entorno escolar, en el contexto de los centros educativos, conscientes de que representa solo una faceta de todas las que conforman la realidad del alumno. En este sentido Montrieux et al. (2014) señalan tres dimensiones esenciales: la actitud, más relativa a la percepción de la utilidad; las normas subjetivas, que tienen su origen en las personas que rodean al alumno (profesores, alumnos, compañeros, etc.); y finalmente el control percibido. Entendemos que una formación sobre el uso responsable de las TIC debe tener en cuenta estos aspectos, especialmente el relativo a las normas y el control de las mismas. Así, podemos afirmar que uno de los aspectos que más ha destacado la comunidad educativa es la necesidad de formar a los alumnos en su uso responsable, tanto de las herramientas, como de Internet. (García-Ruiz & Pérez Escoda, 2021).

Tal como señala Chacón (2015), uno de los mayores retos de la educación no formal es la manera en que se afronta el seguimiento del alumno, debido fundamentalmente a la falta habitual de instrumentos de seguimiento de resultados, que ayuden a tomar decisiones metodológicas y de evaluación. Este ángulo requiere también de un ámbito propio de estudio, ya que tal como muestran Martínez-Pérez et al. (2023) en su estudio acerca del uso de las TIC en el ámbito de la educación social, existen muchas carencias que deben ser abordadas.

En cuanto su desarrollo en contextos de educación no formal, podemos señalar que la educación no formal responde a la formación que responde a unos objetivos, pero que se imparte fuera de la educación estructurada. Tal como señala Pastor (1999) "El sector educativo no formal presenta tal heterogeneidad y extensión que resulta difícil, no sólo caracterizarlo, sino también elaborar taxonomías y clasificaciones que permitan incluir de manera exhaustiva, ordenada, coherente y comprensiva la amplia gama de manifestaciones y medios que abarca en la actualidad." La denominación tiene su origen en el trabajo de

investigación Coombs y Ahmed, (1975) y su estudio acerca de los medios para abordar la pobreza rural, entre los cuales se encontraban los recursos educativos que se podían aplicar. La propuesta de definición de Pastor (1999) es la siguiente:

> "Comprende todo proceso educativo diferenciado de otros procesos, organizado, sistemático, planificado específicamente en función de unos objetivos educativos determinados, llevado a cabo por grupos, personas o entidades identificables y reconocidos, que no forme parte integrante del sistema educativo legalmente establecido y que, aunque esté relacionado con él, no proporcione directamente ninguno de sus grados o titulaciones."

Este tipo de formación denominada no formal es habitual en los centros educativos, en la medida en que viene a reforzar determinadas habilidades y competencias que no están incluidas en las programaciones curriculares, y que pueden tener también el carácter de instrumentales (Pastor, 2001).

Tal como Grajcevci, & Shala (2016) señalan, mientras que la educación formal se encuentra enfocada fundamentalmente hacia la adquisición de aprendizajes de carácter curricular, el aprendizaje no formal tiene el foco puesto en el aprendizaje de habilidades y el desarrollo de actitudes en el alumno relacionadas con la vida real y los retos que ésta le pueda plantar, y aunque se imparte en entornos educativos específicos, puede ser también abordada de manera estructural en la organización educativa de un país o una institución (Brennan, 2017).

1.2. Comparación con planes de fomento de la lectura

Los planes de fomento de la lectura son un instrumento de educación no formal que tiene como objetivo la promoción de la lectura, especialmente durante la Educación Primaria, época en la que se consolidan los hábitos relativos a la familiarización con los textos (Chalá & Pérez, 2019). Su existencia, consolidada a nivel internacional (Gómez, 2008; Ramos, 2009; Langendonk & Broekho, 2017; Guevara et al., 2020), es debida al enorme valor que tiene la iniciación a la lectura en las edades más tempranas, ya que la habituación a la utilización y comprensión de textos escritos es el cauce natural para el desarrollo intelectual del alumno, no solo durante su vida como estudiante, sino también desde

una perspectiva intelectual y de realización personal, desarrollando competencias en los alumnos que en ocasiones son las mismas que las de la alfabetización digital (Martínez-Bravo et al., 2021). Son muchos los autores y estudios los que han subrayado sus enormes beneficios, en términos de estimulación intelectual, existiendo una relación directa entre la capacidad de lectura y el desarrollo de otras habilidades o competencias (Langendonk & Broekho, 2017). El desarrollo de la competencia lectora es esencial para el desarrollo de la persona, no solo en términos académicos, sino también sociales, formando parte de lo que consideramos como progreso (González de la Torre, 2021), aunque no se puede establecer una relación causal entre hábitos de lectura y resultados académicos (Jaraíz-Cabanillas et al., 2020).

Como hemos visto, un aspecto clave de la sociedad contemporánea es el relativo también a la alfabetización digital, y no solo en lo que se refiere al aprendizaje del uso, sino también a la necesidad de su uso responsable, ya que muchas de las competencias de la alfabetización digital se ven reforzadas por la las competencias adquiridas mediante el fomento de la lectura (Gallo et al., 2014).

Consideramos interesante en este sentido, como punto de contraste, comprobar la implementación de Programas de Fomento de la Lectura, en comparación con los programas de uso responsable de las TIC, ya que el contraste nos dará información sobre la importancia que otorgan los centros educativos a este tipo de programas, relacionados con la alfabetización (digital y escrita) y, por lo tanto, al desarrollo de ambas competencias. Esta información sirve como termómetro de la sensibilidad y priorización que existe en estos momentos en los centros educativos de Primaria acerca de estas dos realidades.

2. OBJETIVOS

Nuestro estudio es de carácter descriptivo. Tiene por objeto los centros de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid, y de ellos busca conocer:

- Si existen programas de educación no formal y en qué porcentaje.
- Si existen específicamente programas de educación para la utilización responsable de las TIC y en qué porcentaje.
- Si existen específicamente programas de fomento a la lectura y en qué porcentaje
- En qué grado se realizan estos programas en centros educativos de financiación pública, concertada, o privada.

3. METODOLOGÍA

3.1 Población y muestra

El estudio se ha realizado sobre la población del total de colegios de la Comunidad de Madrid. Se ha elegido la Comunidad de Madrid por ser la Comunidad Autónoma uniprovincial con mayor número de centros educativos, además de encontrarse en ella la capital de España, razones por las cuales tiene un carácter de representatividad sobre el conjunto del país. Para obtener la información sobre los centros educativos y poder acceder a sus respectivas páginas web, lugar desde donde se ha obtenido la información sobre los programas o proyectos, hemos acudido al registro de centros no universitarios disponible en la página web del Ministerio de Educación de España. El resultado ha sido que en la Comunidad de Madrid existen 1.335 centros educativos de Educación Primaria. Para alcanzar un 98% de nivel de confianza y un 5% de margen de error con una diversidad del universo del 50% (la máxima) era necesaria una muestra aleatoria de 386 centros. En este caso se ha realizado sobre 404, por lo que es posible afirmar que es una muestra suficientemente representativa de la población objeto de estudio. El 100% de los centros educativos de la muestra disponía de página web.

La distribución entre la tipología de centros objeto del estudio es la siguiente:

Centros privados: 49 (12,13%)

Centros concertados: 132 (32,67%)

Centros públicos: 223 (55,20%)

Total: 404

3.2. Instrumento

Para llevar a cabo este estudio hemos analizado cada una de las páginas web de estos centros educativos. Esta metodología se ha mostrado muy eficaz para estudios de este perfil (Harber, 2021), ya que resulta adecuada al objeto de investigación y permite objetivar numéricamente con más eficacia que la realización de cuestionarios a individuos sobre los programas ofertados en los centros educativos. Hemos comprobado que el 100% de los centros disponía de página web.

3.3. Procedimiento de recogida y análisis de datos

La comprobación de las páginas web se ha realizado de manera sistematizada y visual, monitorizando en cada página la existencia de las variables indicadas, e incorporándolas a una tabla que permitiera su posterior análisis. La recogida de datos se realizó durante el mes de diciembre de 2022.

4. ÁNÁLISIS Y RESULTADOS

Como primer dato relevante, de los 404 centros educativos consultados de manera aleatoria, todos disponían de página web, es decir, el 100% de los centros educativos consultados disponía de una página web accesible con información sobre él. Este dato es relevante, ya que es la clave de acceso al muestreo. Por este motivo no hemos considerado necesario incluir una tabla que contuviera esta información.

La primera pregunta que vamos a responder es si los centros educativos muestran proyectos o programas en su página web embarcados en educación no formal, mediante la siguiente tabla:

TABLA 1. *Porcentaje de centros educativos que muestran información sobre proyectos en su página web*

	Público	Concertado	Privado	Total	% / total
Ofrecen información proyectos	173	102	40	315	77,97%
No ofrecen información proyectos	50	30	9	89	22,03%
	223	132	49	404	100,00%

Fuente: elaboración propia

Comprobamos como datos más relevantes de esta tabla que prácticamente el 78% de los centros educativos de la muestra incorpora información sobre proyectos o innovaciones insertos en la denominada educación no formal.

La tabla de resultados sobre las variables analizadas nos ofrece la siguiente información:

TABLA 2. *Resultados de variables analizadas*

	Muestra colegios Primaria		Plan Lectura		Programas TIC Responsable	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Públicos	223	55.20%	57	25.56%	63	28.25%
Concertados	132	32.67%	27	20.45%	43	32.58%
Privados	49	12.13%	10	20.41%	14	28.57%
Total	404	100.00%				

Fuente: elaboración propia

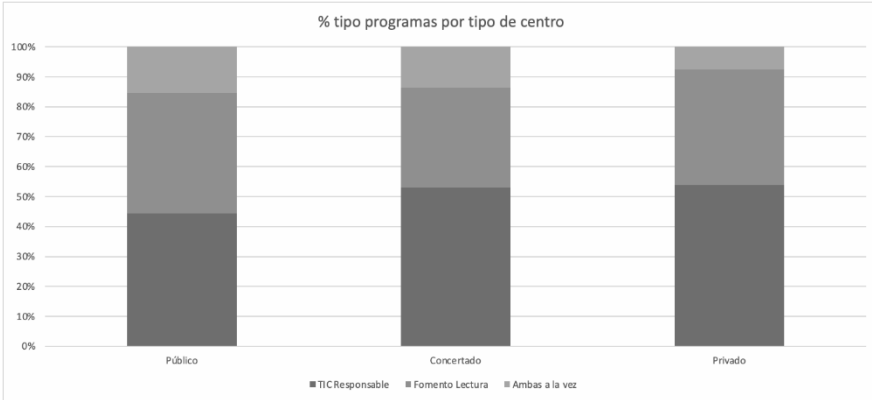
Cabe destacar en este punto como dato más relevante que no llega a un tercio el número de centros educativos de Primaria que muestran planes de educación sobre el uso responsable de las TIC.

TABLA 3. *Comparativa del tipo de programas por perfil de centro*

	Público	Concertados	Privado	Total	% / Total
TIC Responsable	63	43	14	120	29,70%
Fomento Lectura	57	27	10	94	23,27%
Ambas a la vez	22	11	2	35	8,66%

La distribución de programas en función del tipo de centro nos ofrece la siguiente información.

GRÁFICO 1. *Porcentaje de tipo de programa por tipo de centro*



Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

Nuestro análisis comienza por observar el porcentaje de centros educativos que disponen de proyectos o programas de educación no formal, asociados habitualmente a "innovaciones", y que se muestran en las webs de los centros educativos. El resultado permite deducir dos afirmaciones: que los centros suelen realizar actividades de educación no formal en el centro educativo, y que suele ser habitual mostrarlo en la página web. El dato de que casi un 80% ofrezca información en este sentido a través de su web permite también afirmar la fiabilidad de la metodología utilizada. De acuerdo con esta premisa, la información obtenida la mostraremos en base al total del muestreo. No hemos encontrado estudios con los cuales contrastar los datos obtenidos.

Los resultados que arrojan los datos de la tabla 2 nos muestran que la implantación de programas para un uso responsable de las TIC no llega a un tercio de los colegios que tienen Educación Primaria en ninguno de los tipos de centros analizados. Estos programas se muestran más en colegios concertados, es decir, que tienen gestión privada y financiación pública. No obstante, dentro del conjunto total no se observa una

diferencia muy grande, ya que solo es de un 4 % respecto de los públicos y los privados. Tal como se puede ver, el porcentaje de existencia de estos programas es muy similar entre los colegios privados y públicos, resultando en torno al 28%, cinco puntos menos que los colegios concertados. Si este dato lo llevamos al ámbito de los centros que tienen implantados planes de educación no formal, podemos comprobar que en torno a un 38% de los centros que disponen de programas de educación no formal en horario escolar lo dedica también a la educación en el uso responsable de las TIC, mientras que solo el 27% lo dedica a planes de lectura.

Si analizamos los datos de planes de lectura se observa un patrón diferente, existiendo en un porcentaje mayor en los centros públicos, con resultados muy similares entre los centros concertados y privados. No obstante, resulta llamativo que en todos los casos es menor la existencia de programas de fomento de lectura respecto de programas de uso responsable de las TIC.

Por último, cabe destacar también que, tal como se puede observar en el gráfico 1, que apenas existen centros que compatibilizan ambos programas, independientemente del tipo de centro que se trate. En este sentido menos de un 20% de los centros educativos ofrecen ambos programas a la vez, destacando en este punto los privados por la ausencia de coexistencia de ambos.

Tal como hemos señalado en la Tabla 1, es destacable la cantidad de centros que muestran información sobre sus proyectos, lo cual hace que la metodología utilizada se pueda considerar representativa, dada la objetividad de la información obtenida, ya que procede de la misma institución.

A partir de aquí, también resulta destacable que en torno a un 30% ofrezca programas de uso responsable de TIC. Además, en línea con lo anterior, un dato llamativo es que existe un mayor porcentaje de centros que ofrecen programas de uso responsable de las TIC respecto de los que ofrecen un plan de fomento de la lectura. Una explicación puede ser que en muchos centros la lectura viene asimilada a la educación formal que se imparte en el área de Lengua, mientras que la educación en el uso

responsable de las tecnologías requiere de una mayor intervención fuera de las horas docentes ordinarias, mediante actividades de educación no formal, al no estar integrada dentro de ninguna materia específica en Educación Primaria. No obstante, dado el énfasis existente sobre la educación digital, el desarrollo de competencias TIC, y la apelación al uso responsable de las mismas, es igualmente llamativo que apenas uno de cada cinco centros incorpore proyectos específicos en este sentido, sobre todo si tenemos en cuenta que la digitalización de la educación vivió un notable impulso a partir de la pandemia, y de manera paralela una concienciación sobre la necesidad de un uso adecuado de estos medios (Mañares y García-Martín, 2022). Otra explicación puede ser que existan, pero que no forme parte de los aspectos que se muestran y se exponen en la página web del centro educativo. No obstante, este último punto es discutible por dos razones: los centros educativos muestran, en general, los proyectos que desarrollan en la página web (Tabla 1); y, en segundo lugar, se trata de un aspecto especialmente sensible en la sociedad contemporánea, tal como se ha mostrado en la introducción.

El hecho de que exista una disyuntiva para más del 80% de los centros al ofrecer un tipo de programa u otro es algo que merece la pena ser investigado, ya que no aparecen a priori razones por las cuales un centro educativo tenga que determinar opcionalidad en este sentido. Sería interesante establecer variables de los centros educativos que les puedan estar predeterminado a elegir o descartar.

Por último, aunque es un aspecto reciente y del que falta análisis sosegado, un aspecto que habrá que valorar especialmente durante los próximos años es el escenario que se abre en el ámbito educativo con la introducción de la Inteligencia Artificial en dos órdenes: el profesorado y las metodologías docentes, y los procesos de aprendizaje de los alumnos. Si acaso será necesario un mayor énfasis educativo, especialmente en lo relativo a la discriminación de las metodologías de acceso a información veraz y al método científico.

6. CONCLUSIONES

Hemos podido comprobar cómo en los últimos años se ha experimentado una gran introducción de herramientas TIC en las aulas, que ha necesitado de un mayor desarrollo de competencias por parte del profesorado y de los alumnos en este sentido. Esta introducción y desarrollo de competencias ha recibido también el impulso de las autoridades educativas bajo el impulso de la Comisión Europea, y especialmente durante la Pandemia (COVID-19), y ahora con la incorporación de la Inteligencia Artificial. Dentro de estas competencias, denominadas también alfabetización digital, se ha podido comprobar la existencia también de un interés en la educación para el uso responsable de las TIC, tanto dentro como fuera del aula. Esta alfabetización responde a los retos que la sociedad actual está afrontando, en el que cada vez son menos las áreas que se quedan fuera de la inserción de tecnologías de la información, y que requiere de la adquisición de habilidades orientadas a su buen uso.

Hemos podido ver que los centros educativos son un buen entorno para el desarrollo de programas que permitan el desarrollo de estas habilidades, ya que son un contexto escolar, pero también aportan opciones para que sean impartidas en contextos al margen de la educación reglada, como programas complementarios. La implantación de estos programas requiere de un profesorado preparado con capacidad para ponerlos en marcha de manera regular, siendo este uno de los grandes retos actuales. Este punto abre un nuevo aspecto, como es el de la preparación del profesorado, no solo para el uso de la TIC en su ámbito laboral, sino para también transmitir mediante programas específicos las competencias y habilidades necesarias a los alumnos para su utilización responsable.

Nuestra investigación busca conocer la existencia de programas dentro del ámbito de la educación no formal para el uso responsable de las tecnologías. La información obtenida la hemos situado en el marco de las actividades que ofertan los centros educativos en el contexto de la educación no formal y hemos realizado una discriminación de los datos entre los centros públicos, los privados y los concertados.

Los resultados nos muestran que el dato de implantación de planes de educación no formal en centros educativos es de más de un 70% en el

conjunto, y que, respecto a este, apenas llega al 30% en términos generales.

Estos datos nos dejan algunas reflexiones. Consideramos que el porcentaje de programas es bajo en los tres tipos de colegio en comparación con el número de centros que ofertan programas de educación no formal, y en cuanto a la necesidad identificada de formar a los alumnos para gestionar adecuadamente las TIC, muy en la línea de las afirmaciones expresadas por Martínez-Pérez, Lezcano-Barbero, Casado-Muñoz y Zabaleta-González (2023). Por este motivo una posible línea de investigación es valorar cómo poner en marcha programas de este tipo en centros educativos, con metodología adecuada que logre el desarrollo de las competencias asociadas de una manera sencilla y atractiva.

8. REFERENCIAS

Alenezi, A. (2017). Obstacles for teachers to integrate technology with instruction. Education and Information Technologies, 22(4), 1797–1816. https://doi.org/10.1007/s10639-016-9518-5

Almerich, G., Orellana, N. & Díaz-García, I. (2015). Las competencias en TIC en el profesorado en formación y su relación con las creencias pedagógicas, la autoeficacia y la percepción del impacto de las TIC en la educación. AIDIPE, Investigar con y para la sociedad, 2. 589-597. Recuperado de http://aidipe2015.aidipe.org

Blannin, J., Redmond, P., McLeod, A. & Mayne, F., (2022). Positioning the technologies curriculum: a snapshot of Australian initial teacher education programs, The Australian Educational Researcher, 49, 979–999. https://doi.org/10.1007/s13384-021-00473-5

Boza, Á., Toscano, M., & Méndez, J. M. (2009). El impacto de los proyectos TICs en la organización y los procesos de enseñanza aprendizaje en los centros educativos. Revista de Investigación Educativa, 27(1), 263-289. https://revistas.um.es/rie/article/view/94401/103031

Bravo, M.C.M., Chalezquer, C.S. & Serrano-Puche, J. (2021). Meta-framework of digital literacy: A comparative analysis of 21st-century skills frameworks. Revista Latina de Comunicación Social, 79, 76–109. https://doi.org/10.4185/RLCS-2021-1508

Cabero-almenara, J., Torres-Barzabal, L., & Hermosilla-Rodríguez, J. M. (2019). Las TIC y la creación de una ciudadanía crítica e-digital, Education in

the Knowledge Society (EKS), 20(10). https://doi.org/10.14201/eks2019_20_a22

Chacón, M. (2015). El proceso de evaluación la educación no formal: un camino en construcción, Revista electrónica Educare, 19(6), 21-35. http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.2

Chalá Molina, B. & Pérez Padrón, M. C. (2019). El proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura en la asignatura Lengua Castellana, primer ciclo de la Educación Básica Primaria. Universidad y Sociedad, 11(4), pp. 171-176. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202019000400171yscript=sci_arttextytlng=pt

Coombs, Ph, H. & Ahmed, M. (1975) La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal, Tecnos.

Comisión Europea (2018). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on 'the Digital Education Action Plan'. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018DC0022&from=EN

Elmira, U., Abay, D., Shaimahanovna, D. A., Erzhenbaikyzy, M. A., Aigul, A. & Rabikha, K. (2022). The importance of game technology in primary education. World Journal on Educational Technology: Current Issues, 14 (4), 996-1004. https://doi.org/10.18844/wjet.v14i4.7652

Elmira, U., Duisengalievna, E. A., Akgul, Z., Zhorabekovna, B. B., Yntyk, B., & Meiramkul, K., (2022). Primary school teachers' acceptance levels of educational technologies. Cypriot Journal of Educational Science, 17(6), 2187-2198. https://doi.org/10.18844/cjes.v17i6.7557

Fombona, J., & Pascual, M. A. (2020). Percepción de los estudiantes de Maestro de Educación Primaria sobre su competencia digital: urgencias formativas detectadas. Educatio Siglo XXI, 38(3),105-128. http://dx.doi.org/10.6018/educatio.425691

Fuentes, J. L. & Albertos, J. E. (2017). Tablets en el aula: percepciones de los profesores españoles como agentes de transformación didáctico-tecnológica. Cadmo, 1, 81-100. https://doi.org/10.3280/CAD2017-001009

Gallo, E., Deaño, M., Conde, A., Ribeiro, I., Cadime, I. & Alfonso, S. (2014). Psicothema, 26(4), 464-470. https://doi.org/10.7334/psicothema2014.42

Glietenberg, S., Petersen, N., & Carolin, A. (2022). Teacher educators' experiences of the shift to remote teaching and learning due to COVID-19. South African Journal of Childhood Education, 12(1). https://doi.org/10.4102/sajce.v12i1.1189

Gómez-Fernández, N. & Mediavilla, M. (2022). Factors Influencing Teachers' Use of ICT in Class: Evidence from a Multilevel Logistic Model. Mathematics, 10, 799. https://doi.org/10.3390/math10050799

Gómez, M. & Badia, A., (2016). Exploring the use of educational technology in primary education: Teachers' perception of mobile technology learning impacts and applications' use in the classroom. Computers in Human Behavior, 56, 21-28. https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.11.023

González de la Torre, Y. (2021). La hora del cuento en la biblioteca pública. Un análisis de las prácticas de lectura. Sinéctica, 56, pp. 1-21. Recuperado el 22 de enero de 2023 de: https://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n56/2007-7033-sine-56-e1173.pdf

Grajcevci, A., & Shala, A. (2016), Formal and non-formal education in the New Era. Action Researcher in Education, Action Researcher in Education, 7, 119–130. http://bit.ly/3JJb2Xk

Guevara J. P., Erkoboni D., Gerdes M., Winston S., Sands D., Rogers K., Haecker T., Jimenez M. E. & Mendelsohn A. L. (2020). Effects of Early Literacy Promotion on Child Language Development and Home Reading Environment: A Randomized Controlled Trial. The Journal of Pediatrics, X(2), 1-7. https://doi.org/10.1016/j.ympdx.2020.100020

Hepp, P. Pérez, M. Aravena, F. & Zoro, B. (2017). 'Desafíos para la integración de las TIC en las escuelas: Implicaciones para el liderazgo educativo'. Informe Técnico No. 2. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/09/IT-02-2017.pdf

Iglesias, A., Martín, Y. & Hernández, A. (2023). Evaluación de la competencia digital del alumnado de Educación Primaria. Revista de Investigación Educativa, 41(1), 33-50. https://doi.org/10.6018/rie.520091

Jaraíz-Cabanillas F. J., Gutiérrez-Gallego J.A, Soto-Vázquez J. & Pérez-Parejo, R. (2020), Estimando la relación entre la lectura en Educación Primaria, el nivel educativo y el índice de bienestar social. El caso de Extremadura. Estudios sobre educación, 39, 59-86. http://bit.ly/3SBjTgT

Langendonk, A. y Broekho, K., (2017). The Art of Reading: The National Dutch Reading Promotion Program, Public Library Quarterly, 36(4), 293-317. https://doi.org/10.1080/01616846.2017.1354351

Lee, K., Courtney, M., McGlashan, A. et al. (2020) Initial teacher education students' perceptions of technology and technology education in New Zealand. International Journal of Technology and Design Education, 30, 437–458. https://doi.org/10.1007/s10798-019-09516-6

Martínez-Bravo, M.C., Sádaba-Chalezquer, C. & Serrano-Puche, J. (2021). Meta-marco de la alfabetización digital: análisis comparado de marcos de

competencias del siglo XXI. Revista Latina de Comunicación Social, 79, 76-110. https://doi.org/10.4185/RLCS-2021-1508

Martínez-Pérez, A., Lezcano-Barbero, F., Casado-Muñoz, R. & Zabaleta-González, R. (2023), La formación tecnológica en la Educación no formal Española: una revolución pendiente, European Journal of Social Work, 13(3) 1-15. https://doi.org/10.3390/educsci13030231

Martínez-Pérez, A., Lezcano-Barbero, F., Zabaleta-González R. & Casado-Muñoz R. (2023), Usage of ICT among Social Educators-An Analysis of Current Practice in Spain, Education Sciences, 13(3). https://doi.org/10.3390/educsci13030231

Mañares, J., García-Martín, J., (2022). La competencia digital del profesorado de Educación Primaria durante la Pandemia (COVID-19). Profesorado. 26(2), 125-140. https://doi.org/ 10.30827/profesorado.v26i2.21568

Mattar, J.; Santos, C.C.; Cuque, L.M. (2022). Analysis and Comparison of International Digital Competence Frameworks for Education. Education Sciences, 12, 932. https://doi.org/10.3390/educsci12120932

McClure, J & Pilgrim, J. (2022). Implementing a 1:1 technology program in a rural, public school: a study of perceptions of technology integration. Journal of Research on Technology in Education, 54(2), 302-316. https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1852455

Mercader, C. & Gairín, J. (2021). The Perception of Teachers' Digital Competence of Preservice Pre-Primary and Primary Education Teachers. The Influence of Degree and Entrance Path, IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje, 16(1), 100-106. https://doi.org/10.1109/RITA.2021.3052684

Montrieux, H., Courtois, C., De Grove, F., Raes, A., Schellens, T., & De Marez, L. (2014). Mobile Learning in Secondary Education: Teachers' and Students' Perceptions And Acceptance Of Tablet Computers. International Journal of Mobile and Blended Learning, 6(2), 26-40. http://doi.org/10.4018/ijmbl.2014040103

Navarro, A. (2021) Análisis a la pertinencia de desarrollar la competencia digital en estudiantes de primaria para lograr un uso responsable y crítico de las TIC. Revolución en la Formación y la Capacitación para el Siglo XXI, 4(2). 494-501. https://doi.org/10.5281/zenodo.5708704

Nikolopoulou, K. (2020). Secondary education teachers' perceptions of mobile phone and tablet use in classrooms: benefits, constraints and concerns. Journal of Computers in Education, 7, 257–275. https://doi.org/10.1007/s40692-020-00156-7

Olivares, D.D. & Castillo, R.R. (2018). ICT in the classroom: Primary education student teachers' perceptions of the interactive whiteboard during the teaching practicum. Education and Information Technologies, 23, 2309–2321. https://doi.org/10.1007/s10639-018-9716-4

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2019). Marco de competencias de los docentes en materia de TIC UNESCO. Versión 3. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024

Pastor, I. (2001). Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. Revista española de pedagogía, 220, 525-544. https://www.jstor.org/stable/23765896

Pastor, I. (1999), Ámbitos de intervención en educación no formal. Una propuesta taxonómica, Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 11, 183-215. https://doi.org/10.14201/2850

Ramírez M. C., Cózar-Gutiérrez, R., Roblizo, M. & González-Calero, J. A., (2021) Towards a coordinated vision of ICT in education: A comparative analysis of Preschool and Primary Education teachers' and parents' perceptions. Teaching and Teacher Education, 100. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103300

Ramos, E. (2009). Plan de fomento de la Lectura en Chile: Un proceso de construcción participativa. Serie Bibliotecología y Gestión de información, 45. Recuperado el 22 de enero de 2023 de: http://eprints.rclis.org/13323/1/serie_45_Enrique_Ramos.pdf

Suárez-Guerrero, C., Lloret-Catala, C. & Lizandra, J. (2022). Imagen educativa de la tecnología en la COVID-19. La mirada del alumnado de Magisterio con mención TIC. Teknokultura. Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales, 19(2), 177-188. http://dx.doi.org/10.5209/TEKN.77951

Velasco, B. M. (2022). Tecnologías de Información y Comunicación y su apropiación en instituciones educativas. Revista Venezolana De Gerencia, 27(100), 1755-1770. https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.100.28

Zanotti, A., & Grasso, M. A. (2020). Innovative experience in non-formal education, Question, 65(1), 1-18. https://doi.org/10.24215/16696581e261

EL TEATRO DE CONCIENCIA COMO HERRAMIENTA EN EL AULA: LA «REVOLUCIÓN» DE HALMA ANGÉLICO

LORENA ALEMÁN ALEMÁN
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Desde comienzos del siglo XX, la inclusión de la Expresión Dramática y la Teatral en el sistema educativo ha supuesto un excelente método pedagógico para el docente, en cualquiera de sus manifestaciones: expresión oral, expresión corporal, juego dramático, taller teatral, dramatización, etc.

Desde que, en Inglaterra, Henry Caldwell Cook publicó en *The play way* (1917) los beneficios del juego dramático para el aprendizaje del alumno, se ha visto en la enseñanza no directiva y en el *learning by doing* (método heurístico) los mejores aliados para la asimilación de sus conocimientos (Caldwell Cook, 1917: 1), así como para su crecimiento y desarrollo personal, como sostiene Sedano Solís (2021; cit. Pérez, 2003): «La educación es, bajo este punto de vista, un medio para la superación personal y la transformación social».

En la década del treinta, en Francia, vuelve a ponerse de relieve el juego dramático a partir de la investigación de Chancerel y, en el cuarenta, se comienza a recurrir a la dramatización en los centros escolares gracias al grupo de Juan Louis Barrault, denominado La Educación por el Juego Dramático (Pérez Solís, 2016: 238). Pero no solo en Europa comienza a experimentarse con el teatro en las aulas, ya que, en Norteamérica, la profesora Winifred Ward es pionera en introducir el juego teatral como ejercicio educativo en la Universidad de Northwestern, Evanston

(Illinois), a partir de lo cual crea el concepto «creative dramatics» o «dramática creativa» (Pérez Gutiérrez, 2004: 72).

En este momento es cuando comienza a desarrollarse el teatro desde un punto de vista más emocional, como un arma de concienciación de participantes y espectadores, en el que tuvo suma influencia en Italia el Movimiento di Cooperazione Educativa (1951); o el método de Stanislavski, para el cual «la dimensión física, cognitiva y emocional» (Canals Casellas, 2014: 22) del intérprete eran imprescindibles e indivisibles para demostrar verdad en escena.

En España, aunque la Expresión Teatral no se desarrolla como disciplina en sí, desde la fundación en 1876 de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) a cargo de Francisco Giner de los Ríos, se había consolidado el krausismo como método pedagógico para construir una educación moral, ante la «necesidad» de que el intelecto y otras competencias del individuo tomaran una «dirección racional» (Giner de los Ríos, 1879: 126). Para ello, se empleaban recursos menos convencionales que fomentaban la creatividad y el librepensamiento de los estudiantes, como la lectura colectiva de poesía y relatos, el acceso a la imprenta o la representación de pequeñas obras de teatro de temática social. Algunos docentes y pedagogos se aventuraron incluso a implementar la pedagogía Freinet a principios de siglo XX, como, por ejemplo, Antoni Benaiges, que supo introducir a sus alumnos en la concienciación a través de la lectura de cuentos y creó una imprenta en su centro educativo, en Burgos, para que estos pudieran expresar públicamente sus pensamientos al mundo.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

En cuanto al objetivo general del estudio, se propone el teatro de conciencia como una herramienta para la reflexión y la capacidad crítica del alumnado. A este se suman diversos objetivos específicos, como la exploración de la voz como herramienta de expresión, el acercamiento de las técnicas teatrales a los alumnos, la mejora de su competencia oral, el aumento de su autoestima, su desinhibición y su autonomía; la creación de un hábito de conducta para una mejor convivencia y que contribuya

al trabajo mutuo; el desarrollo de la creatividad, la espontaneidad, la imaginación y las inquietudes intelectuales; la estimulación del pensamiento crítico; y mostrar la importancia de la comunicación y el valor del mensaje.

Para alcanzar los objetivos señalados, nos adecuamos al marco legal educativo según la Ley Orgánica 3/2020 del 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 del 3 de mayo (BOE n.º 340 del 30 de diciembre de 2020), por el que se establece el currículo de Lengua y Literatura; así como a la Orden 7 de junio del 2007, dentro del decreto 105/2010 del 29 de julio. Asimismo, si se aplica la Expresión Teatral en la ESO y Bachillerato, se deberá implementar el Plan de Atención a la Diversidad y los contenidos de la Programación General Anual que marca cada centro educativo. Concretamente, dicha disciplina se ajustará a los proyectos derivados de la asignatura de Lengua y Literatura y a las adaptaciones curriculares de ciclo, con la intención de desarrollar en el alumnado las competencias legalmente establecidas.

3. DISCUSIÓN

Como hemos señalado anteriormente, a lo largo del siglo XX, la idea de moralización como deber educacional abarcó todos los aspectos de la enseñanza reglada desde el punto de vista físico, intelectual y moral; hasta lograr en el alumnado «la formación de un criterio propio que le procure acomodo autónomo ante las diversas situaciones de la vida» (Fernández Soria, 2007: 65-66), lo que conlleva a una transformación de la sociedad. Y todo ello, evadiendo los rígidos dogmas de la enseñanza directiva que, por entonces, dominaban los centros escolares:

> El alma de la Institución, Francisco Giner, se pronuncia desde muy pronto sobre la enseñanza de una época que instruye, si acaso, pero no educa. Basándose en que la racionalidad del ser humano conlleva potencialidades que no se circunscriben al aprendizaje intelectual, sino que también afectan al alma y que le elevan a su auténtica dignidad de ser humano –«el amor a lo bello y a las grandes cosas, el espíritu moral, el impulso voluntario, y sobre todo, el sentido sano […]»–, reconoce la urgencia de una reforma educativa que en la casa y en la escuela atienda al cultivo de esas potencias del alma. En una sociedad positivista y pragmática, en la que se enseñan cosas pero no se educa al hombre, Giner

> desea una educación que enseña a pensar y a vivir, a formar hombres que no ignoren «el arte de formar ideas propias» que hace innecesario servirse de las ajenas (p. 66).

El teatro se desarrolla en las escuelas como recurso para fomentar la sensibilidad, la expresividad y la comunicación de sus alumnos, así como para potenciar las posibilidades expresivas de su cuerpo, gracias a lo cual el Teatro en la Educación, movimiento llevado a cabo por el director Juan Louis Barrault durante la década del treinta, evoluciona al Teatro Aplicado, que busca llevar el modelo dramático hacia diversos contextos (Pérez Solís, 2016: 238), hasta desembocar en el *Theatre-in-Education* (*TIE)* del *Belgrade Theatre)*[91] de Coventry, en Inglaterra. Este destacó por ser un espacio de investigación, dentro del Teatro Aplicado, centrado especialmente en introducir el teatro en las aulas, no con un fin lúdico, sino apoyándose en las corrientes pedagógicas que insistían en potenciar el desarrollo personal del alumno (Pérez Gutiérrez, 2004: 70-71); lo cual se convirtió, gracias a la labor de profesores, profesionales del teatro y autoridades, en un símbolo del progreso tras el desastre de la Segunda Guerra Mundial, mejorando, como afirma Sedano Solís (2021), «los procesos de enseñanza y aprendizaje»:

> Swortzell (1990) define los Programas de Teatro en Educación (Theatre in Education Programmes-TIE), como un teatro de aprendizaje a través del cual el público, jóvenes y adultos mayores pueden comprender los problemas relacionados con su entorno social y las posibles soluciones a estos problemas. Sus temas se basan, por lo general, en el currículo escolar, además de problemas sociales o históricos relevantes. Su objetivo principal era llevar las técnicas del teatro al aula […].

De este modo, el sistema educativo deja de apoyarse en el modelo tradicional de la enseñanza directiva y se fundamenta en un modelo constructivista, a través del cual se aboga por el desarrollo integral del estudiante, en el que la superación personal del mismo repercute en una mejora de la sociedad, más reflexiva y con un mayor conocimiento de la realidad de su entorno. Según Bowater (1985), la Expresión Teatral o

[91]«Pese al enorme aporte que significó el teatro de Belgrado, el reconocimiento formal del drama como método de aprendizaje no surgió hasta después de la Segunda Guerra Mundial. Uno de los profesionales más influyentes de esta época fue Way (1967), fundador del Theatre Centre London en 1953, quien se abocó al desarrollo de la imaginación creativa de los niños mediante la narración de cuentos» (Sedano Solís, 2021).

Dramática en el aula eran «espacios para la recreación, la libre expresión o el ensayo de espectáculos, ajenas a su dimensión formativa» (Vieites, 2017: 1524); en los que el alumno, mediante el juego, adquiría las competencias sociales, emocionales y culturales que actualmente contiene el currículo: «desde el teatro del Oprimido, *role-play*, teatro de títeres, etc., se trataron conflictos tan recurrentes en esta época como la violencia, el racismo, las enfermedades de transmisión sexual o el embarazo adolescente» (Sedano Solís, 2021).

La puesta en práctica del teatro como método pedagógico implica que sus recursos sean adaptados a las necesidades de cada nivel educativo. Por ende, Vieites (2017: 1530-1531) realiza una distinción entre la «expresión dramática», orientada a los alumnos de Primaria; y la «expresión teatral», hacia los que cursan Secundaria y Bachillerato. No obstante, ambas áreas mantienen en común su vinculación con la realidad cotidiana de sus participantes y una clara dimensión social. A continuación, nos referiremos únicamente a la Expresión Teatral, dado que nuestro estudio se centra en el teatro aplicado a Educación Secundaria y Bachillerato.

En primer lugar, debemos tener en cuenta que la implicación del docente en toda actividad educativa lleva implícita una moralización hacia sus alumnos; o bien para la mejora de su conducta, o bien, como aportación de conocimientos con los que conformar un juicio propio hacia su realidad social. Como bien afirma Fernández Soria (2007: 69; cit. Causí, 1929: 102-105):

> lo cierto es que «no hay más que una educación: aquella que consiste en formar almas», y formar almas no es sujetar la educación a lo material, no es «recortar las alas del espíritu […]; es despertar la vida del sentimiento […]; es dotar a la inteligencia de un sentido crítico […]; es fecundar la imaginación y ennoblecer el pensamiento.

Sin embargo, esa moralización no debe caracterizarse por una tendencia aleccionadora a partir de ideologías sesgadas, sino que el docente tan solo debe ser transmisor de realidades objetivas y aportar las herramientas necesarias para la «formación moral» de sus alumnos; es decir, trabajar en pro de la concienciación de las generaciones venideras: «la educación precisa integrar un elemento moralizador que haga a la sociedad más justa y más cohesionada» (p. 133).

En efecto, la Expresión Teatral dispone de recursos de tipo social y emocional que los profesionales de la enseñanza pueden emplear en beneficio del alumnado y su conciencia de la humanidad. De acuerdo con Motos y Ferrandis (2015), la metodología cambia dependiendo del espacio en el que se desarrolla, de manera que distinguen, por un lado, «el teatro para el cambio en la educación», que se da en los centros escolares con un fin pedagógico; y, por otro lado, «el teatro para el cambio social, personal y corporativo», referentes a la realidad social de sus integrantes y el público. En este sentido, el Teatro Aplicado busca insertar este último en el primero, para que en el ámbito educativo se planteen cuestiones que lleven a la reflexión, acerca de la problemática social en la actualidad y que, en mayor o menor medida, pueda afectar al entorno del alumnado: desigualdad, exclusión, acoso escolar, violencia, etc. En definitiva, el teatro como herramienta para denunciar «las transgresiones morales contra la ley civil del deber que otros cometen» (Fernández Soria, 2007: 112).

Para lograr dichos objetivos, el docente deberá poner en práctica el trabajo escénico a partir de ciertos dogmas pedagógicos. Concretamente, nos ceñimos a la idea de Cerda y Cerda (1989: 42) acerca de la pieza teatral como vía para el entendimiento, el razonamiento y el juicio objetivo del alumnado, evitando los innecesarios consejos finales o cualquier intención supersticiosa; es decir, derivadas de teorías mitológicas o fatalistas. Con ello, logramos la formación de un criterio propio que, unido al sentimiento de empatía y solidaridad surgido de la convivencia y la colaboración, tiene su base en la afectividad y la intelectualidad. La enseñanza reglada aporta, así, el «sentido social» señalado por Fernández Soria (2007: 132-133), que forme «su fondo interior» (p. 145); algo tan requerido en los centros educativos y que refleja la «racionalización o la humanización del instinto social», fomentando los valores morales a través de la intuición, la observación y la participación activa. En otras palabras, permitir que el estudiante se familiarice con los derechos y deberes de los ciudadanos, mientras lleva a cabo el aprendizaje de las materias curriculares: «Esto equivale a hacer de la enseñanza un instrumento que habitúe a los niños a pensar por sí mismos, a producirse con espontaneidad, a obrar con independencia de criterio, a formarse su propio

juicio personal, a manifestarse con libertad, en definitiva, a autogobernarse» (p. 242).

En los años treinta, Bergson (1932: 7) ya había señalado este vínculo entre el «yo individual» y el «yo social»; es decir, entre las relaciones humanas y la concienciación, cuyo deber de la enseñanza reglada es trabajarlos en el aula, con el fin de orientar al alumnado a ser capaz de observar e interpretar la realidad que le rodea, para después mirar hacia su interior. En efecto, en un Estado ideológicamente libre, el alumno ha de evolucionar en su proceso de aprendizaje sin olvidar que «ser uno mismo es la norma» (p. 245), de la misma manera que Kant afirmaba que «el hombre es fin en sí mismo y nunca medio» (Maeztu, 1938: 36). Es decir, la educación debe desarrollarse en un ambiente sin imposiciones ni restricciones de corte moral, en el que se planteen ideas y valores universales en armonía con las acciones del alumnado.

Esta es la máxima premisa transmitida por la Institución Libre de Enseñanza (ILE) a finales del siglo XIX y comienzos del XX, como ya hemos señalado; y para llegar a su objetivo, sus integrantes desarrollaron un plan de actividades creativas e innovadoras que antepusieran ante todo el interés del alumnado en un proyecto de indagación, cooperativo e integrador, sin abandonar su individualidad. Estas actividades se centran en hechos históricos o de la vida cotidiana en los que se traten asuntos morales («la moral en acción»), que pueden ser a través de la lectura de poesía o relatos que reflejen la disimilitud entre lo bueno y lo malo. El alumnado pone a prueba, así, su capacidad de juicio, mediante la reflexión y la objetividad, que lo conduzca hacia diálogos socráticos acerca de su conducta (Russell, 1912: 334-337). Como hemos señalado, Giner de los Ríos (1927: 239-240) promovió la lectura de textos a través de la ILE, adaptados en todo caso a la etapa escolar en la que se encuentre el alumnado, para «dejar que esa moral se abra camino por sí misma en la vida de sus discípulos, cuidando solo de que su espíritu halle en esos materiales alimentos elevados para su nutrición». Por ende, señalaba que en niveles educativos inferiores debían utilizarse fábulas y narraciones; y, en los superiores, textos literarios e históricos, que lleven a «cultivar el juicio moral e inspirar nobles ideales» (p. 242-243). El aprendiz

adquiere valores morales del exterior para cultivar su interior, sin evadir su libertad individual:

> El ideal de la moderna pedagogía es la libertad interior –«la libertad es, entonces, voluntad moral», dirá María de Maeztu–, la formación de dentro a fuera que desemboca en la autonomía (la ley que el individuo se dicta a sí mismo), opuesta a la manera de proceder de la escuela tradicional que se apoya en la autoridad externa, imponiendo normas, suministrando conocimientos, obrando, en fin, como quiere Rosa Sensat, de fuera a dentro (heteronomía) (Fernández Soria, 2007: 243; cit. Maeztu, 1938: 39-40 y Sensat, 1934: 543).

En este sentido, para una educación basada en la concienciación, los métodos empleados por la pedagogía de corte liberal, más que en los contenidos presentes en la programación curricular, se centraban en mayor medida en los hechos y los hábitos del ser humano; es decir, en todo aquello que pudiera llevarse a la práctica y, para ello, era fundamental la experiencia propia del alumno (Fernández Soria, 2007: 255-256). Se trata, por tanto, de una enseñanza basada en el testimonio, en el discurso individual, que da mayor énfasis a las historias personales y comunitarias de la juventud, centradas en problemáticas que cuestionen su moralidad (Vieites, 2016: 28). Y, en esta línea, la práctica teatral es una vía idónea para la mediación (Tovar, 2015), la inclusión e integración social –sobre todo, del alumnado con necesidades especiales– (Bidegain, 2011; Sofer, 1997); y, como consecuencia, un buen método para integrar el Trabajo Social en la educación (Grady, 2000).

De acuerdo con Coburn-Staege (1980), el teatro en el aula ofrece multitud de beneficios para la sociedad, puesto que su práctica se basa en la espontaneidad, la creatividad, la comunicación, la resolución de problemas, la cooperación, la sociabilidad y el buen trato de sus participantes; lo que los lleva a una total «comprensión de la alteridad». A su vez, Boquete Martín (2014a: 269-274; 2014b: 8-9) señala a lo largo de su investigación que el teatro es un medio eficaz para el aprendizaje y la adaptación del alumnado a su entorno, ya que lo sitúa en una realidad que no es más que el reflejo de la realidad externa del aula; de modo que se convierte en un estímulo cognitivo que los introduce en su contexto intercultural. También para Vieites (2016: 23), la Expresión Teatral en el ámbito educativo induce al debate, a la reflexión y, por tanto, a un

ejercicio de toma de decisiones, que no solo es responsabilidad de quienes participan en su representación, sino, además, de los espectadores, pues se trata de una actividad de carácter colectivo en la que unos y otros «se reconocen mutuamente».

En este punto, conviene destacar una tendencia teatral sistematizada que pedagógicamente es de utilidad para el proceso de concienciación del alumnado: el Teatro del Oprimido. Según Balao y Medel de Albuquerque (2021: 37-38), la lectura y representación de este tipo de obras llevan a la observación e interpretación de la realidad, mediante una transformación moral que «podrá ser la implementación de un nuevo orden con nuevas estructuras sociales». Los autores continúan argumentando lo siguiente:

> tanto a nivel práctico como teórico, consideramos que este [el Teatro del Oprimido] funciona como un instrumento eficaz en la comprensión de diferentes realidades y en la búsqueda de alternativas para los problemas sociales, potenciando con ello estrategias de emancipación social. […] también destaca la importancia de tener una actitud de cuestionamiento constante para posibilitar nuevas formas de mirar la realidad (p. 37-38).

El Teatro del Oprimido, de Augusto Goal, acerca al alumnado a la cultura y el conocimiento, lo que conlleva a la liberación de sus sentimientos y, por ende, a un vínculo social, emocional e intelectual entre los intérpretes y los espectadores; por lo que estamos ante la práctica del teatro colectivo. El objetivo es mejorar las condiciones de la comunidad a través del pensamiento sensible; es decir, de la comunicación y la empatía, que consiga ampliar «sus capacidades de explicación, razonamiento, persuasión, planeación, anticipación y toma de decisiones» (García García, Ossa Montoya y Parada Moreno, 2019). Esta sensibilización solo es posible por medio de la catarsis, pues la realidad es percibida y cuestionada por la expresión teatral, que, con la intención de atrapar al espectador, busca en todo momento lo nuevo y lo original. Así, este comprende es capaz de entender los problemas de la sociedad desde la «racionalidad moderna amparada en el cogito cartesiano y en el *a priori* kantiano», que definen García García, Ossa Montoya y Parada Moreno (2019); es decir, desde una «educación de la sensibilidad».

A la puesta en práctica del Teatro del Oprimido debemos añadir una pedagogía acorde a las necesidades del estudiante y a su nivel de empatía hacia las problemáticas sociales, así obtendremos mayores beneficios en el proceso de aprendizaje. De hecho, Freinet centra su teoría pedagógica en la realidad social del alumnado y rechaza totalmente la «explicación a ultranza»; es decir, la convencional instrucción docente en la que «la voz del maestro es el principal instrumento» (Freinet, 2005: 20-21), ya que esta anula el razonamiento y la acción de sus oyentes, y «atrofia» su capacidad de reflexión y conciencia. Para Freinet, la inteligencia solo se cultiva mediante la creación y la experiencia (p. 26), para lo cual, el texto libre y la especialización de los profesionales docentes son los mejores aliados: «consagra oficialmente esa actitud del niño para pensar y expresarse y pasar también de un estado de menor en lo mental y lo afectivo a la dignidad de un ser capaz de construir experimentalmente su personalidad y de orientar su destino» (p. 18).

En definitiva, el teatro, como sostiene Vieites (2017: 1535), es encuentro, diversión, expresión, comunicación y, al mismo tiempo, un medio de conocimiento, «que nos sitúa frente *al otro*, a *lo otro*, y frente a *la historia*». Con ello no aludimos a la práctica escenográfica en la que destaque el vestuario, el maquillaje y un complicado *atrezzo*; sino a ese simple acto de reflexión sobre un escenario, en el que se profundiza en un dilema en lugar de tan solo hablar sobre él (Pérez Gutiérrez, 2004: 74). El teatro es un medio idóneo para formar al individuo en un ideal, que sea capaz de deconstruirse y derribar dogmas morales impuestos por la sociedad, para formar su criterio, educarse en la conciencia del mundo al que pertenece y poder, así, «vivir como piensa» (Luzuriaga, 1957: 143). Tanto es así que sociólogos como Goffman y antropólogos como Batenson atribuyen la facilidad de adaptación del individuo con su la capacidad de desempeñar un rol en la sociedad (Vieites, 2017: 1532); de modo que el teatro no solo contribuye a la moralización de los alumnos, sino también a la mejora de su dimensión emocional, imprescindible para el desarrollo de la dimensión social. Aunque no se lleve a cabo una representación final, tan solo la práctica y la experimentación teatral como juego en el aula posee un gran valor didáctico, siempre que su temática y contenido ofrezcan un mensaje significativo y

comprometedor, que fomente esa «voluntad de cambio y transformación» (Canals Casellas, 2014: 26-27).

4. RESULTADOS: PROPUESTA DE OBRA TEATRAL PARA ESO Y BACHILLERATO

En 1937, durante la Guerra Civil española, Halma Angélico publica en la revista *Técnicos (CNT/AIT)* su artículo «La revolución en la escena» (5-8-1937: 8), en el que defiende el teatro como una poderosa herramienta para la sensibilización y el conocimiento de sus integrantes y espectadores; y, por tanto, es un recurso idóneo para la educación colectiva:

> el teatro es la más potente fuerza educadora y la más eficaz escuela para intuir en el ánimo de la multitud expectante, de esa multitud de la que ya no se podrá asegurar que «no mete ruido en la Historia y que, sin embargo, desarrolla el inagotable tesoro de la energía humana», porque, en lo sucesivo, la Historia tendrá que llenarse de los ruidos de esa multitud, heroicos o deleznables, pero de ellos siempre, para narrar la gesta y odisea incomparable como ningún otro acontecimiento que hoy y en este año estuvimos y seguimos viviendo.

Cabe destacar que, en pleno conflicto bélico, existía en el ámbito teatral una urgente necesidad de revolucionar las tablas escénicas, que no solo conllevara una renovación estética, sino también a la preparación ideológica del espectador, en un momento en el que, citando a la autora, el teatro se mostraba «desdentado y tambaleante». En efecto, la escena española de carácter comercial solo ofrecía zarzuelas y comedias evasivas de contenido trivial que indicaban el «anquilosamiento» de un género, de manera que «mirar las carteleras de espectáculos pone triste al que analiza y piensa»:

> Al año de guerra y revolución, nuestro teatro continúa fosilizado sin que las grandes conmociones sufridas en todos los aspectos hayan venteado los escenarios ni la vieja y caduca estructura teatral. Todo sigue lo mismo. No, peor. Porque abochorna, desmoraliza y deprime, más que antes, considerar y conocer que ni un solo título nuevo de cuanto se está representando llena las necesidades educadoras o emocionales de nuestro momento.

Evidentemente, el objetivo de este tipo de obras era el de evadir a los espectadores de la dura realidad en un contexto de guerra, sin más pretensión que la de disfrutar de algo anecdótico y privado de profundidad moral. No obstante, es este el contexto en el que más se necesitan representaciones de carácter ideológico, que expongan y debatan sobre valores morales y de concienciación. De modo que Halma Angélico se pregunta: «¿Por qué ese miedo?».

Según la autora, las obras deben evitar tener una finalidad evasiva y comercial, para que sean capaces de renovar realmente la escena española y darle un valor trascendental, «porque el teatro, vivero perenne de ideas e ideales, propulsor de todo lo noble, gran renovador de fuerza pasional, le aburre por su languidez y misérrima vulgaridad». En otras palabras, el teatro debe hacer uso de la palabra como método redentor y escenificar hechos que llamen «a la acción» (Levy, 2005: 23); con lo cual el espectador puede observar esa realidad, conmoverse por ella, reflexionar y juzgar, en lugar de caer en el ensimismamiento. Se libera así su conciencia y el individuo abandona toda idea infundada por su entorno, acercándose a una realidad social de la que forma parte y que el teatro convencional había intentado que evadiera: «a la muchedumbre hay que decirle la verdad siempre, nunca adularla dando por buenas sus equivocaciones, si las tiene, que sería tanto como engañar su buena fe afianzándola en sus ignorancias» (Angélico, 5-9-1937: 8). Aun así, «ningún autor parece enterarse de ello»; es más, muchos de los más reconocidos y consagrado acaparaban la cartelera española con sus textos marcados por el decoro y carentes de novedad, de reflexión, de significado: «todo ensayo de lo mismo».

Además, el discurso de Halma Angélico adquiere mayor relevancia en los años treinta, caracterizados por los notables avances en el teatro educativo en Inglaterra o Norteamérica, así como por el enfoque de la ILE en el librepensamiento del alumnado. También la pedagogía de Freinet se difundía en algunos centros educativos de España; por lo que ya en una época se comenzaba a dar relevancia a las emociones y las habilidades del estudiante por encima de la mera instrucción. En el artículo de Halma Angélico advertimos la idea de que el teatro es el medio más idóneo para la «educación del sentimiento» (p. 8), ya que la audiencia

se halla inmersa en un ambiente propicio que favorece el estímulo intelectual. Esto le permite distinguir entre lo correcto y lo incorrecto que se representa en el escenario, lo que contribuye a su desarrollo ético y estético, algo que no consiguen las comedias de evasión. De esta manera, la experiencia teatral y el fomento del pensamiento crítico crea ciudadanos conscientes, como sostiene la autora: «Si en esos momentos en vez de enseñar deleitando se embrutece y hasta se envenena el buen gusto, por lo menos, del espectador, los resultados habrán de hacerse ostensibles a la larga o a la corta para la cultura y nivel moral de un país, una multitud o una colectividad».

Con frecuencia se argumentaba la falta de conciencia en los teatros a la percepción de que los espectadores tenían un nivel cognitivo bajo y no eran capaces de reflexionar sobre ciertas realidades. La autora también critica esta equivocada noción sobre el público, igual de confusa que perjudicial en términos de discriminación:

> El público, el gran público es siempre en todos los casos el que recibe la bofetada, la inculpación de inculto; quien carga con el sambenito de las grandes culpas de unos cuantos, y así es la menor manera de sacudirse la responsabilidad propia. Pues bien, el público, según tantos y tantos aseguraban, es el que pedía reír insulseces o chabacanerías; el que se resistía a pensar en la sala de espectáculos y se negaba sistemáticamente a la emoción honda, viril o sensible, cuando desde la escena se le invitaba a ello. Pero ocurre que precisamente ese público […]; esa muchedumbre señaló, digo, cómo en el acerbo de sus sentimientos recónditos y subconscientes es factible de *escuchar* y *comprender* todo cuanto por la vista y el oído le llegue al corazón y la inteligencia. ¡Las dos fuerzas motoras con que camina la humanidad!

De esta forma, rechaza la idea de que el público carece de comprensión y que solo busca «reír lo estúpido»; por ende, que los acontecimientos deben ser narrados con sencillez, ligereza y sin complicaciones argumentales. Por el contrario, muestra una firme confianza en la capacidad de las masas para interpretar la palabra y cree en el «poder educativo del teatro», que a lo largo de la historia ha generado y promovido numerosos eventos significativos. Desde esta óptica, conviene recordar la razón por la cual Federico García Lorca creó en 1931 La Barraca, un grupo de teatro universitario cuya filosofía era llevar dramas clásicos de culto, como La vida es sueño (1635) de Calderón de la Barca, a las

comunidades rurales y periféricas de España. Lorca tenía plena confianza en la capacidad de observación de sus espectadores, así como en su espíritu crítico, pues aseguraba que, independientemente de su nivel cultural, sabían reconocer el valor moral y emocional del teatro.

5. CONCLUSIÓN

A través de esta investigación, hemos buscado subrayar la conexión intrínseca entre el teatro y la educación, que cobra mayor relevancia con la adición de un componente de orden moral. Se plantean así a los alumnos interrogantes acerca de la avaricia, la intolerancia y el egoísmo del ser humano; es decir, se les brinda la oportunidad de reflexionar acerca de soluciones éticas, como sostiene Díaz (1973: 66): «en el fondo un problema de educación moral del hombre y del ciudadano la cuestión principal a abordar y resolver».

Indiscutiblemente, son muchos los autores que enfatizan la importancia de incluir la actividad teatral en el ámbito educativo como un remedio para los problemas que afecta al alumnado: la falta de interés académico o de autoestima, el *bullying* o el desconocimiento de la realidad que les rodea. De acuerdo con Pavis (1998): «un elemento didáctico acompaña necesariamente a todo trabajo teatral, en la medida en que el teatro no presenta comúnmente una acción gratuita e instaura cierto sentido». También para Pérez Gutiérrez (2003), cualquier práctica teatral bien ejecutada será de por sí educativa si genera una reflexión acerca del mundo y el lugar que en él ocupa; como también afirma Fernández Soria (2007: 110):

> El poder de la educación es manifiesto para quienes creen en la libertad humana, factor decisivo de la moral. La libertad no es congénita, sino que se conquista, el hombre no nace libre sino que se hace, y entre la espontaneidad natural y la libertad conquistada interviene un medio artificial, la educación, que supera al estado de naturaleza.

En efecto, es de suma importancia la inclusión del teatro en el currículo de Educación Secundaria y Bachillerato, dado que enseña al alumnado a conocer a los demás a través de la empatía y, lo más importante, a conocerse a sí mismos. La exploración del teatro como un recurso pedagógico diverso ayuda a los estudiantes a desarrollar su sensibilidad, a la

vez que son formados en la razón; ya que, como afirma Foucault, es capaz de «hacer a los humanos realmente humanos» (García, Ossa y Parada, 2019).

Por todo ello, sostiene Blanco Rubio (2001):

> Hagamos Teatro. Pero hagámoslo no solamente pensando en nuestros alumnos y en nosotros. Debemos intentar convencer a la Administración de que las Bellas Artes no deben ser impartidas como áreas estancas en Primaria y Secundaria, de que la Estética, la Música y la Dramática son un todo global fundamental en la educación de los ciudadanos. No puede funcionar un sistema educativo en el que se ignora la trascendencia del Teatro, en el que concurren todas las demás actividades artísticas.

Esta defensa del conocimiento como arma sociopolítica muestra la preocupación de Halma Angélico por prevalecer los valores de la sociedad, mediante un estreno que hizo de la educación un tema de debate político. En palabras de la autora (5-8-1937): «No hay una imagen que perdure; la esponja del tiempo las difumina en seguida. En cambio, la palabra condensa siempre».

Un año después del inicio de la Guerra Civil, Halma Angélico denuncia en su artículo la falta de voluntad por parte de los dramaturgos de abordar nuevos temas en el escenario. Consideraba urgente representar «todas las realidades del presente» con el fin de proporcionar una «enseñanza» sobre los acontecimientos de la época. En síntesis, el teatro debe satisfacer las necesidades educativas y emocionales de su tiempo, ya sea en 1937 o en 2022. Por lo que, como la autora afirma: «Seguimos insistiendo».

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Angélico, H. (5-8-1937, p. 8). La revolución en la escena. Técnicos: Portavoz del Sindicato Único de Técnicos (CNT/AIT), I (5), 5-8-1937, p. 8.

Balao, A., Luisa, C. y Medel de Albuquerque, M. (2021). La creatividad en Bohm y el Teatro del Oprimido como herramienta pedagógica de transformación social. En Cejudo Cortés, A., Corchuelo Fernández, C., Pedrero García, E. y Ruiz Rodríguez, J. A. (Coords.), Escuela de llanto y risa. Teatro, pedagogía y transformación social. Editorial Dykinson, pp. 37-48.

Bergson, H. (1932). Les deux sources de la morale et de la réligion. Les Presses Universitaires de France.

Bidegain, M. (2011). Teatro Comunitario argentino. Stichomythia 11-12, 81-88. Recuperado de: http://parnaseo.uv.es/Ars/Stichomythia/stichomythia11-12/pdf/estudio_8.pdf

Blanco Rubio, P. J. (2001). El teatro de aula como estrategia pedagógica. Proyecto de innovación e investigación pedagógica. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-teatro-de-aula-como-estrategia-pedagogica-proyecto-de-innovacion-e-investigacion-pedagogica—0/html/0023cd44-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html#I_1_>

Boal, A. (1998). Theatre of the Oppressed. Pluto Classics.

Boquete Martín, G. (2014a). El uso del juego dramático en el aula de español para extranjeros, en Porta Linguarum (22), pp. 267-283.

Boquete Martín, G. (2014b). Interacción y motivación en el aula: enseñar desde el teatro. En Sáinz García, Á. M., Arriba el telón: enseñar Teatro y enseñar desde el teatro: Propuestas didácticas para trabajar el teatro en clase de español. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 4-19.

Caldwell Cook, H. (1917). The Play Way. Heinemann.

Canals Casellas, M. N. (2014). El teatro de conciencia como recurso pedagógico para la educación emocional en Educación Infantil [Trabajo Fin de Grado, Universidad Internacional de La Rioja]. https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2288/Canals-Casellas.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Causí, T. (1929). El espiritualismo en la educación. Revista de Pedagogía, 87, pp. 102-105.

Cerda, H. y Cerda, E. (1989). El teatro de títeres en la educación. Ed. Andrés Bello.

Coburn-Staege, U. (1980). Juego y aprendizaje. Madrid: Ediciones de la Torre.

Díaz, E. (1973). La filosofía social del krausismo español. Cuadernos para el Diálogo.

Fernández Soria, J. M. (2007). Educar en valores. Formar ciudadanos. Biblioteca Nueva.

Freinet, C. (2005). Técnicas Freinet de la escuela moderna. Siglo Veintiuno Editores.

García García, J. J., Ossa Montoya, A. F. y Parada Moreno, N. J. (2019). Teatro para aprender, enseñar y curar. Siglo del Hombre Editores.Giner de los Ríos, F. (1879). Instrucción o educación. BILE, 3 (61), p. 126.

Giner de los Ríos, F. (1927). La educación moral en la escuela, según Mr. G. G. Myers. En Obras completas, Tomo XVI: Ensayos menores sobre educación y enseñanza. Espasa-Calpe, pp. 237-249.

Grady, S. (2000). Drama and Diversity. A pluralistic perspective for educational drama. Portsmouth, NH: Heinemann.

Levy, J. (2005). Reflections on How Theatre Educates. The Journal of Aesthetic Education, 39 (4), 20-30.

Luzuriaga, L. (1957). La Institución Libre de Enseñanza y la educación en España. Universidad de Buenos Aires.

Maeztu, M. de (1938). El problema de la ética. La enseñanza de la moral. Universidad de Buenos Aires.

Pavis, P. (1998). Diccionario del teatro. Dramaturgia, estética, semiología. Paidós Comunicación.

Pérez Gutiérrez, M. (2004). La dramatización como recurso clave en el proceso de enseñanza y adquisición de las lenguas. En Glosas didácticas, 12, pp. 70-80.

Pérez Solís, R. (2016). El teatro como estrategia didáctica en la enseñanza ELE: aspectos teóricos. En Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 10 (1), pp. 235-247.

Russell, J. (1912). Un experimento de educación moral no teológica. Boletín de la Institución Libre de Enseñanza (632), 334-337.

Sedano Solís, A. (2021). Antecedentes teóricos del teatro aplicado en educación. En García-Huidobro Valdés, V. (ed.), Teatro aplicado en educación, Ed. Universidad Católica de Chile.

Sensat, R. (1934). Hacia la nueva escuela. Publicaciones de la Revista de Pedagogía.

Tovar, P. (2015). Una reflexión sobre la violencia y la construcción de paz desde el teatro y el arte. Universitas humanística, 80, 347-372.

Vieites, M. F. (2016). Trabajo social y teatro: considerando las intersecciones. En Cuadernos de Trabajo Social. Vol. 29-1, pp. 21-31.

Vieites, M. F. (2017). La pedagogía teatral como ciencia de la educación teatral. En Educação & Realidade, Vol. 42, N.º 4, pp. 1521-1544.

CAPACITACIÓN EN DISEÑO PARA TODAS LAS PERSONAS A TRAVÉS DE LA UNIVERSIDAD DIGITAL. UNA PROPUESTA FORMATIVA POSGRADUAL DE ÉXITO

CRISTINA DÍAZ ROMÁN
Universidad de Jaén

INTRODUCCIÓN

En la presente investigación se analiza el impacto de un título innovador que reúne en sesenta créditos *European Credit Transfer and Accumulation System* (en adelante ECTS) la experiencia de catorce años de docencia en uno de los másteres de mayor calado en el ámbito universitario a nivel mundial y nacional y en el terreno de las Ciencias Sociales. El máster se denomina *Máster Propio en Accesibilidad para Smart City; La Ciudad Global*. Dicho máster es innovador dado que va incluyendo en su currícula formativa las últimas normativas vinculantes en este ámbito de actuación, teniendo como base el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad y de su Inclusión Social y, recientemente, la Ley 6/2022, de 31 de marzo, de modificación del Texto Refundido de la Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad y de su Inclusión Social, aprobado por el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, para establecer y regular la accesibilidad cognitiva y sus condiciones de exigencia y aplicación.

El máster ofrece, por primera vez a nivel internacional, la posibilidad de capacitar a alumnado de diversos perfiles, con carácter transversal, en el diseño para todas las personas, recogiendo las recomendaciones y las buenas prácticas de los diferentes proyectos de formación curricular de

diseño para todas las personas. Dichos proyectos formativos fueron publicados y auspiciados por Fundación ONCE y la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE).

Actualmente, no existen referentes internacionales que generen capacitaciones similares a la estudiada y, menos aún, cuando se habla de un nivel elevado, como ocurre con la formación de posgrado universitario, pudiendo encontrar casos aislados vinculados con centros de formación online, o másteres con menor carga lectiva. Es el caso del *Posgrado en Accesibilidad: Especialista en Diseño Universal,* impartido por la Universidad Internacional de Catalunya, con una carga lectiva de 40 créditos ECTS. En la Universidad de Granada, también existe una formación posgradual donde se imparten conocimientos relacionados con la accesibilidad universal, pero, en este caso, sólo se trabaja a través de una única asignatura incluida en el programa formativo del *Máster Universitario en Salud, Integración y Discapacidad.*

Dicho máster ya tuvo un antecesor presencial en la Universidad de Jaén, el *Máster en Accesibilidad Universal y Diseño para Todos*. Las normativas legislativas han ido consolidando un panorama distinto para aquellas personas que necesitaban apoyo o ayuda para la realización de las Actividades Básicas de la Vida Diaria (en adelante ABVD), favoreciendo que pudieran lograr una mayor autonomía personal, pudiendo así ejercitar completamente sus derechos de ciudadanía. Sin embargo, la accesibilidad y el diseño para todas las personas también se debía incluir en la formación curricular de profesionales, de forma transversal, para poder ser aplicada desde cualquier ámbito. Tras el cambio de paradigma provocado por las nuevas normativas, los y las profesionales comienzan a reconocer sus carencias formativas, por lo que surge la necesidad de afrontar esta demanda ofertando una formación posgradual que capacite profesionalmente para poder llevar a cabo una atención integral y específica en la materia. Por ello el máster basa sus contenidos en estas normativas y en conseguir que cualquier profesional, sea del ámbito que sea, pueda aplicar los principios del diseño universal en sus intervenciones.

Una vez evidenciados los antecedentes sobre lo que se articula el máster estudiado, es necesario analizar la actualización de sus contenidos y la innovación alcanzada en función a los nuevos paradigmas surgidos,

relativos a la intervención integral, el diseño para todas las personas y la accesibilidad universal en todos sus ámbitos, física, sensorial, cognitiva, tecnológica y social. La coyuntura de cambio, en cuanto a la intervención, es poder lograr mejorar la accesibilidad social de la ciudadanía, puesto que con ello se incrementa la cohesión social y la igualdad, así como la armonía territorial y económica, favoreciendo unas prestaciones sociales de mayor calidad y el desarrollo de nuevas acciones profesionales, económicas, culturales y sociales (Cabrero, Trejo y Fernández, 2011).

Los distintos contextos sociales, culturales, tecnológicos y económicos en los que se asienta esta nueva etapa de desarrollo de las distintas profesionales sociales, ostentan nuevas peculiaridades que requieren de una mayor exigencia en la formación de los y las profesionales de las distintas áreas de conocimiento.

> Es el caso de la globalización económica que plantea nuevos escenarios en la política social, las tecnologías de la información y la comunicación que conllevan nuevas oportunidades y a la vez, nuevas formas de exclusión, el progresivo envejecimiento de la población supone un nuevo diseño en la atención desde la reactivación de la vejez activa al aumento en la atención, el creciente individualismo de la sociedad que produce aislamiento y problemas de convivencia, etc. (Hernández, De la Fuente y Campo, 2009, p.121)

Los cambios que han tenido lugar en las universidades españolas para adaptarse al Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES) conllevaron modificaciones de relevancia en el sistema educativo de enseñanza universitaria. Aunque las titulaciones del ámbito social se han ido adaptando a las nuevas realidades y demandas de la sociedad, aún se debe mejorar mucho, por ello, cabe destacar la oportunidad que ofrece el *Máster Propio en Accesibilidad para Smart City; La Ciudad Global.*

La accesibilidad universal no es, a día de hoy, una disciplina y, por tanto, no tiene un histórico pedagógico. En este contexto, es necesario poner en valor la posibilidad de ofrecer, por primera vez, a nivel mundial, un máster online y transversal, que recoja los contenidos que establece la legislación anteriormente señalada.

A pesar de estar señalado en la disposición final segunda del Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, dedicada a la Formación en Diseño Universal y Diseño para Todas las Personas, no existen formaciones específicas relevantes en esta materia.

> En el diseño de las titulaciones de Formación Profesional y en el desarrollo de los correspondientes currículos se incluirá la formación en diseño para todas las personas. Asimismo, en el caso de las enseñanzas universitarias, el Gobierno fomentará que las universidades contemplen medidas semejantes en el diseño de sus titulaciones (CRUE, 2014, p. 36).

El logro que evidencia el máster objeto de análisis, no sólo es promover la puesta en marcha de una pedagogía colaborativa que propicia el aprendizaje autónomo, sino que el sistema universitario, sea capaz de proporcionar conocimientos innovadores que vayan al mismos nivel y ritmo que la aparición de nuevas realidades y necesidades sociales.

2. OBJETIVOS

Entre los objetivos generales de este estudio se encuentra conocer el alcance e impacto que está teniendo el *Máster Propio en Accesibilidad para Smart City; La Ciudad Global* en la formación posgradual a nivel nacional e internacional. Además, se pretende mostrar un título innovador y pionero a nivel nacional e internacional como ejemplo de buenas prácticas en materia de formación posgradual, impartido en formato online.

Para ello, es necesario analizar los antecedentes que llevaron a la creación de la formación universitaria, así como examinar qué objetivos persigue el máster, cómo se organizan los contenidos, qué áreas de conocimiento se abordan, etc.

Por último, también es imprescindible observar qué tipo de alumnado cursa la formación posgradual, qué formación básica tienen, qué procedencia tiene el alumnado, etc.

3. METODOLOGÍA

Para conocer qué está aportando y cómo influye la tecnología del conocimiento en la capacitación de los profesionales en el ámbito de aplicación de las ciencias sociales, se analiza el *Máster Propio en Accesibilidad para Smart City; La Ciudad Global* de la Universidad de Jaén.

Para llevar a cabo esta investigación, se realizó un análisis descriptivo de la formación a través de sus planes de estudio y de las memorias del título publicadas a lo largo de los últimos años, pudiendo comprobar así los cambios que se han ido realizando a lo largo de los años, adaptándose a nuevas necesidades y demandas de la población, así como a normativas emergentes que van surgiendo en el contexto español, europeo e internacional.

Los dos criterios que van a ser la guía de este análisis son los señalados en el programa AUDIT de la Agencia Nacional de Evaluación de Calidad y Acreditación (ANECA) como la directriz señalada en el protocolo de evaluación del diseño del Sistema de Garantía Interna de Calidad de la Formación Universitaria (en adelante SGIC):

1. Garantía de calidad de los programas formativos (AUDIT 2, 2008, p. 8. Directriz 1.1.)

2. Orientación de las enseñanzas a los estudiantes (AUDIT 2, 2008, p. 11. Directriz 1.2.)

En este sentido, se procede a revisar cómo el *Máster Propio en Accesibilidad para Smart City; La Ciudad Global* de la Universidad de Jaén ha evolucionado en los últimos años desde su puesta en marcha, presentando la correspondencia de los aspectos más notables del proceso con las dos directrices seleccionadas de AUDIT.

El método utilizado en el estudio ha sido la comparación sistemática de las memorias de actividad de los últimos años. Las memorias han sido confrontadas de forma sistemática y global con la intención de identificar similitudes y diferencias. La técnica de investigación utilizada ha sido el análisis documental de las memorias de actividad del máster.

Por otro lado, también se ha llevado a cabo una investigación sobre formaciones posgraduales similares existentes en las ofertas académicas de universidades públicas y privadas del contexto español, con la intención de poder comparar las formaciones.

4. RESULTADOS

El *Máster Propio en Accesibilidad para Smart City; La Ciudad Global,* fue creado en 2014 por la Universidad de Jaén, en colaboración con Fundación ONCE. Este posgrado dio continuidad al *Máster en Accesibilidad Universal y Diseño para Todos*, impartido por la misma institución académica. El máster tiene carácter asincrónico, impartiéndose en formato online, con la finalidad de internacionalizar la formación universitaria en ciencias sociales, así como el poder dar cobertura a la demanda del alumnado, no solo de España sino también de otros países a nivel mundial. La primera edición contó con más de cincuenta profesionales con experiencia en materia de accesibilidad, de diferentes universidades españolas y de distintas instituciones tanto públicas como privadas. Dicho equipo docente ha ido cambiando a lo largo de las distintas ediciones, siendo el motivo principal, la adaptación del profesorado a las demandas tecnológicas de la formación *e-learning* y la incorporación de nuevos conocimientos al programa de estudios.

Con un total de sesenta créditos ECTS se dirige a personas tituladas universitarias de diplomatura, licenciatura, ingeniería o grado que quieran reciclarse profesionalmente, ampliar y mejorar sus conocimientos e iniciarse en una temática novedosa e innovadora.

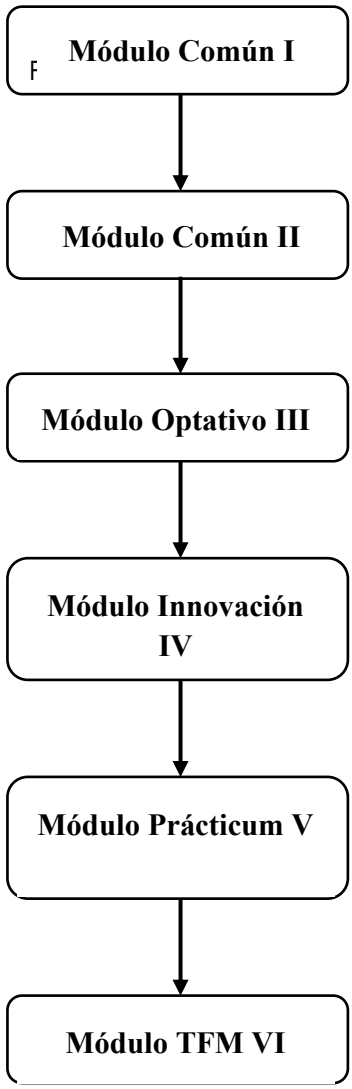
El máster contiene unos conocimientos estructurados por módulos (Figura 1). Los dos primeros, son módulos comunes a todo el alumnado, de carácter obligatorio y generalista. El primer módulo se denomina "*La Ciudad"* y el segundo módulo "*La Ciudadanía".* Ambos módulos comunes constan de cuatro asignaturas cada uno de ellos. Una vez superados estos módulos, el alumnado accede a un módulo optativo con quince asignaturas ofertadas, denominado *"Los Servicios de la Ciudad".* Cada alumno/a debe elegir cinco asignaturas de las quince ofertadas para cursarlas.

La programación del máster también recoge un prácticum que se desarrolla en la semana de la accesibilidad, denominada "*Madrid Accessibility Week*", hito del máster que sirve de encuentre entre alumnado y profesorado donde se intercambian experiencias y conocimientos. El evento también incluye *master-class*, visitas a centros de referencia estatal en materia de accesibilidad, talleres donde el alumnado participa y trabajos grupales.

Por último, el máster también incluye la confección y defensa de un Trabajo Fin de Máster (en adelante TFM) como una asignatura más. Con la finalidad de ayudar al alumnado a la elaboración del mismo, se asignatura un/a profesor/a a cada alumno/a a modo de tutor/a para que guía el trabajo de iniciación a la investigación, con el fin de obtener la suficiencia investigadora tras la exposición pública ante un tribunal, bien de forma presencial o a través de videoconferencia. Actualmente, y tras el paso de la pandemia generada por el COVID-19, las defensas de TFM se están llevado a cabo de manera telemática, a través de videoconferencia entre el tribunal, la persona expositora y cuánta gente desee asistir, ya que se trata de un acto académico público.

A partir de la tercera edición del máster, se incorporó un nuevo módulo al programa formativo, el módulo de innovación. Este módulo complementario consta de cinco asignaturas.

***FIGURA 1**: Plan de Estudios del Máster Propio en Accesibilidad para Smart City; La Ciudad Global*



La metodología del máster se basa en su índole virtual, online 2.0, lo que implica que su alumnado construye su formación y capacitación a través de la Plataforma virtual "PLATEA", anteriormente denominada "Plataforma Virtual ILIAS" de la Universidad de Jaén, lo que facilita la conciliación de la vida laboral y familiar. El alumnado puede acceder a

dicha plataforma de forma continua, sin horarios preestablecidos. PLATEA permite ofrecer autoevaluaciones para el alumnado y exámenes completos, así como el intercambio de contenidos didácticos internos y externos; la creación de espacios de trabajo personales, tanto para el alumnado como para el profesorado, la posibilidad crear foros de debate, blog, entregas de ejercicios, consultas privadas y mucho más.

La evaluación del máster es flexible, ya que permite que el alumnado pueda entregar los ejercicios prácticos y test de evaluación atendiendo a dos modalidades:

- **Evaluación continua**: El alumnado debe entregar los test y actividades propuestas en las fechas indicadas por la coordinación del máster. Este tipo de evaluación implica que el alumnado, semanalmente, deba ir avanzando en los contenidos para poder llegar a tiempo a las entregas de actividades
- **Evaluación por entregas:** En esta modalidad, existen dos convocatorias programadas en las que el alumnado hace entrega de todos los ejercicios y test de evaluación propuestos hasta la fecha. La primera convocatoria coincide con la primera quincena de julio y la segunda, con la primera quincena de septiembre.

A pesar de que existen dos posibilidades claras para conseguir la finalización del máster, en ocasiones, ambas modalidades se pueden mezclar. Es posible que el alumnado empiece realizando los trabajos semanalmente, siguiendo la evaluación continua, pero, por motivos diversos, a medida que avanza el curso no puede hacerlo de la misma forma. La dirección del máster permite el cambio de modalidad, entregando todos los ejercicios y test en las convocatorias de julio o septiembre.

Con ello, se pretende facilitar un seguimiento online de los temas, facilitar una evaluación continua y potenciar la participación del alumnado, minimizando el riesgo de abandono.

Una de las particularidades más significativas del éxito alcanzado por el máster ofrecido por la Universidad de Jaén y que para el curso académico 2023 – 2024 ofrece su décima edición, aún más renovada, es su capacidad de responder a los intereses del alumnado y su diseño para

adaptarse a los principales cambios sociales y tecnológicos producidos en la sociedad, en general.

La metodología empleada en el máster ha ido evolucionando a medida que avanzaban las ediciones. A partir del año 2014, cuando pasó a modalidad asincrónica, las asignaturas se estructuraron en módulos, impartidas a través de cápsulas de enseñanza, también conocidas como videos tutoriales. Esto, unido a un spot, en formato audiovisual, en el que los coordinadores del máster presentan su programación, así como cada uno de los módulos, el test de evaluación, los ejercicios propuestos para la práctica, un foro de clase y material documental complementario de referencia y de bibliografía, conforma el dossier de cada una de las distintas asignaturas y módulos del máster.

IMAGEN 1: *Cápsula inaugural del Máster Propio en Accesibilidad para Smart City; La Ciudad Global*

A través de las cápsulas de enseñanza, el profesorado del máster hace una presentación del tema en formato video mp4, subtitulado, en el que aparece el profesor o profesora explicando los contenidos de la asignatura que va a impartir, junto con la presentación, en formato power point y un espacio reservado para su traducción en lengua de signos, realizada por una intérprete oficial. Todo ello puede distinguirse en la imagen 1,

en la que puede verse la captura del video correspondiente a la clase inaugural, impartida por la directora académica del máster.

Con el objetivo de adaptarse a las demandas del alumnado y a las necesidades de la sociedad, el máster aglutina diferentes asignaturas teóricas-prácticas, ofertadas con carácter obligatorio, optativo y complementario, en las que a lo largo de las ediciones, se han ido generando cambios, no solo en su estructura, sino también en el profesorado que las imparte, lo que pone de manifiesto que existe una evaluación continua del programa formativo, asegurando la implementación de un proceso de revisión periódica, lo que muestra que se está trabajando en la línea que marca la directriz 1.1. del programa AUDIT, garantizándose la calidad del programa formativo.

Además de ello, la Universidad de Jaén pone a disposición del equipo de coordinación del máster los sistemas de información para conocer y valorar las necesidades del alumnado, principalmente del alumnado con discapacidad. El máster cuenta con una amplia relación de recursos humanos, técnicos y materiales, tal y como recoge la tabla 1, que facilitan el proceso de admisión, matriculación, aprendizaje y evaluación, promoviendo la incorporación del alumnado con discapacidad al sistema universitario (Tabla 1).

TABLA 1: *Recursos del Máster Propio en Accesibilidad para Smart City; La Ciudad Global*

Recursos Humanos	Recursos Técnicos y Materiales
Coordinadores – directores académicos	Plataforma virtual PLATEA
Coordinadores de módulos	Software informático Filmora
Intérprete de lengua de signos	Unidad de medios audivisuales
Tutores de Trabajo Fin de Máster	Canal de youtube
Miembros de Tribunales de TFM	Canal de Instagram y Facebook
Personal de Administración y Servicios	Web oficial del máster
Personal informático	Correo electrónico de apoyo
Becarios de colaboración para el apoyo técnico	Unidad de Atención al Estudiante con Discapacidad
Profesionales externos del ámbito de la accesibilidad y diseño universal	Unidad de Atención al Estudiante con Necesidades Específicas del Aprendizaje

Fuente: Elaboración Propia

Por otra parte, el equipo docente del máster ha estado integrado, desde su origen, por profesorado de la Universidad de Jaén y de otras universidades de España y de Latinoamérica, tanto de ámbito público como privado, con una amplia trayectoria docente e investigadora en las diversas temáticas que conforman la programación.

Unido al profesorado universitario, también se han ido incorporando, progresivamente, docentes procedentes de entidades públicas y privadas (Tabla 2).

TABLA 2: *Personal docente por institución de procedencia*

III edición (Curso 2016 – 2017)			
Universidad	Nº docente	Institución	Nº docente
Universidad de Jaén	11	ILUNION	6
Universidad Politécnica de Madrid	4	Fundación ONCE	5
Universidad de Granada	2	Instituto Eduardo Torroja	2
UNED	2	Equipo de Arquitectura EQAR	2
Universidad Ramón Llul	1	Servicio Andaluz de Salud	1
Universidad Pablo de Olavide	1	PREDIF	1
Universidad Internacional de Andalucía	2	Junta de Andalucía	1
		Global InDevice	1
		Fundetec	1
		FEJIDIF	1
		Estudio Habanna	1
		Diputación de Granada	1
		Delirium Coder	1
		BI Easy Applications	1
		Ayuntamiento de Linares	1
		Ayuntamiento de Baeza	1
		ASEPAU	1

IV edición (Curso 2017 – 2018)			
Universidad	Nº docente	Institución	Nº docente
Universidad de Jaén	8	ILUNION	6
UNED	2	Fundación ONCE	5
Universidad de Granada	2	Equipo de Arquitectura EQAR	2
Universidad Politécnica de Madrid	4	ASEPAU	1
Universidad Ramón Llul	2	Asociación de Artritis Reumatoide	1
Universidad Pablo de Olavide	1	Ayuntamiento de Baeza	1
Universidad Internacional de Andalucía	2	Delirium Coder	1
		Diputación de Granada	1
		Estudio Habanna	1
		Facebook	1
		FEJIDIF	1
		Fundetec	1
		Global InDevice	1
		Gobierno de Uruguay	1
		Instituto Eduardo Torroja	1
		Junta de Andalucía	1
		PREDIF	1
		Sector Privado	1
		Servicio Andaluz de Salud	1

V edición (Curso 2018– 2019)			
Universidad	Nº docente	Institución	Nº docente
Universidad de Jaén	13	Fundación ONCE	6
Universidad Politécnica de Madrid	4	Equipo de Arquitectura EQAR	2
Universidad de Granada	2	Instituto Eduardo Torroja	2
UNED	2	CEAPAT	2
Universidad Pablo de Olavide	1	PREDIF	1
Universidad de Salamanca	1	Junta de Andalucía	1
Universidad República Oriental de Uruguay	1	ILUNION	1
Universidad de Cádiz	1	Estudio Habanna	1
Universidad Autónoma de Madrid	1	Federación Española de Deporte para Sordos	1
		Facebook	1
		Escuela de Arte – Granada	1
		DILOFACIL	1
		Departamento CMR CM	1
		Delirium Coder	1
		Consejería de Agricultura, Pesca y Desarrollo Rural	1
		City_Ex	1
		CEIS, S.L.	1
		Ayuntamiento de Monachil (Granada)	1
		Ayuntamiento de Baeza	1

VI edición (Curso 2019 – 2020)			
Universidad	Nº docente	Institución	Nº docente
Universidad de Jaén	15	ILUNION	1
UNED	2	Fundación ONCE	6
Universidad de Granada	2	Equipo de Arquitectura EQAR	2
Universidad Politécnica de Madrid	4	Fundación Secretariado Gitano	1
Universidad Ramón Llul	2	CSIC	2
Universidad Pablo de Olavide	1	Ayuntamiento de Baeza	1
Universidad de Salamanca	1	Delirium Coder	1
Universidad de Cádiz	1	CEIS, S.L.	1
		Estudio Habanna	1
		Facebook	1
		CEAPAT	2
		Federación Española de Deportes para sordos	1
		DILOFACIL	1
		Consejería de Agricultura, Pesca y Desarrollo Rural	1
		Junta de Andalucía	1
		Ayuntamiento de Monachil (Granada)	1

VII edición (Curso 2020 – 2021)			
Universidad	Nº docente	Institución	Nº docente
Universidad de Jaén	13	ILUNION	1
UNED	2	Fundación ONCE	6
Universidad de Granada	2	Equipo de Arquitectura EQAR	2
Universidad Politécnica de Madrid	4	Fundación Secretariado Gitano	1
Universidad Ramón Llul	2	CSIC	2
Universidad Pablo de Olavide	1	Ayuntamiento de Baeza	1
Universidad de Salamanca	1	Delirium Coder	1
Universidad de Cádiz	1	CEIS, S.L.	1
		Estudio Habanna	1
		Facebook	1
		CEAPAT	2
		Federación Española de Deportes para sordos	1
		DILOFACIL	1
		Consejería de Agricultura, Pesca y Desarrollo Rural	1
		Junta de Andalucía	1
		Ayuntamiento de Monachil (Granada)	1

VIII edición (Curso 2021 – 2022)			
Universidad	Nº docente	Institución	Nº docente
Universidad de Jaén	15	ILUNION	1
UNED	2	Fundación ONCE	6
Universidad de Granada	2	Equipo de Arquitectura EQAR	2
Universidad Politécnica de Madrid	4	Fundación Secretariado Gitano	1
Universidad Pablo de Olavide	1	CSIC	2
Universidad de Salamanca	1	Ayuntamiento de Baeza	1
Universidad de Cádiz	1	Delirium Coder	1
		CEIS, S.L.	1
		Estudio Habanna	1
		Facebook	1
		CEAPAT	2
		Federación Española de Deportes para sordos	1
		DILOFACIL	1
		Consejería de Agricultura, Pesca y Desarrollo Rural	1
		Junta de Andalucía	1
		Ayuntamiento de Monachil (Granada)	1
		Gobierno de Uruguay	1

IX edición (Curso 2022 – 2023)			
Universidad	Nº docente	Institución	Nº docente
Universidad de Jaén	15	ILUNION	1
UNED	2	Fundación ONCE	6
Universidad de Granada	2	Equipo de Arquitectura EQAR	2
Universidad Politécnica de Madrid	4	Fundación Secretariado Gitano	1
Universidad Pablo de Olavide	1	CSIC	2
Universidad de Salamanca	1	Ayuntamiento de Baeza	1
Universidad de Cádiz	1	Delirium Coder	1
		CEIS, S.L.	1
		Estudio Habanna	1
		Facebook	1
		CEAPAT	2
		Federación Española de Deportes para sordos	1
		DILOFACIL	1
		Consejería de Agricultura, Pesca y Desarrollo Rural	1
		Junta de Andalucía	1
		Ayuntamiento de Monachil (Granada)	1
		Gobierno de Uruguay	1
		Everyone consultores	1

Fuente: Elaboración Propia

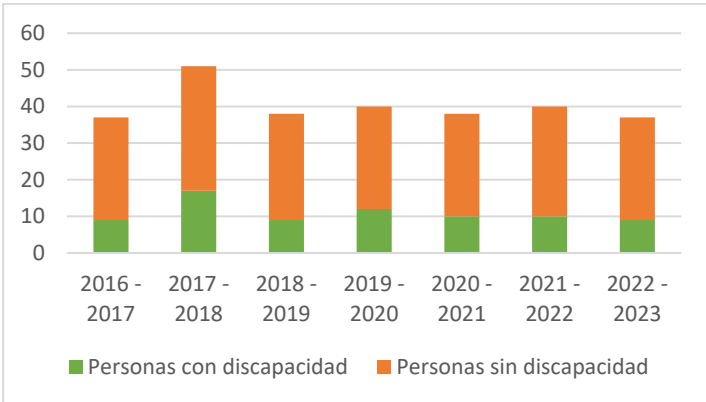
Cabe destacar que el máster incorpora como docentes a profesionales y profesores/as de centros de investigación, además de profesionales técnicos y expertos de instituciones públicas y privadas de reconocido prestigio en el ámbito de la accesibilidad y el diseño universal, tal y como muestra la tabla 2, donde aparecen los diferentes cambios que se han ido produciendo a lo largo de las ediciones, diferenciados por centros de procedencia.

En cuanto al número de personas interesadas en formarse y matricularse en el máster a lo largo de las últimas ediciones, cabe destacar que el número ha ido en aumento, es decir, se ha ido incrementando el número de alumnado matriculado y el número de personas con discapacidad que han accedido a la formación. Esto demuestra el impacto que genera entre

la población con discapacidad y su interés por la formación y cualificación que le otorga el máster (Figura 2).

Una de las particularidades de este máster es que su matrícula inicial es gratuita para aquellas personas que acrediten poseer una discapacidad igual o superior al 33 por ciento, otorgada por una entidad competente. Ante el crecimiento descontrolado de alumnos/as matriculados/as con discapacidad, a partir del curso académico 2020 – 2021, la dirección del máster limitó las matrículas gratuitas para personas con discapacidad a 10 unidades, concediéndolas por orden de llegada.

***FIGURA 2**: Alumnado con discapacidad y alumnado sin discapacidad por cursos académicos*

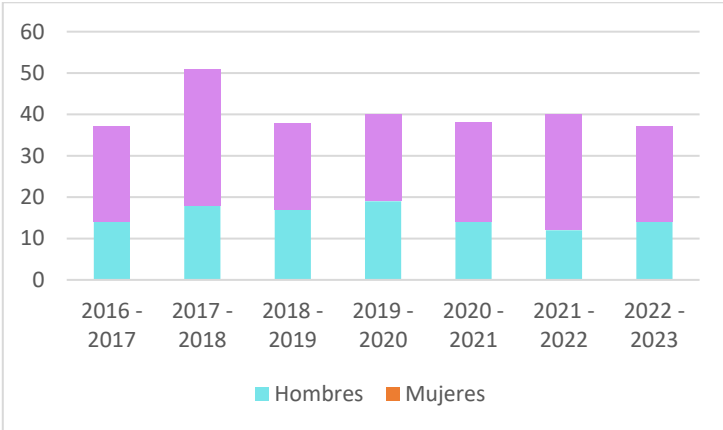


Fuente: Elaboración Propia

En la figura 2 se puede apreciar el incremente paulatino que se ha ido produciendo en cuanto a las matrículas efectuadas por personas con discapacidad, hasta el año 2020 que se estabilizó por la decisión de limitar este tipo de matrículas.

La figura 3 muestra la distribución del alumnado del máster en cuanto a la variable sexo, siendo un número más elevado de mujeres las que cursan este máster. Sin embargo, durante las primeras ediciones analizadas, se puede apreciar un incremente constante de hombres que se incorporan a la formación, habiéndose estancado dicho avance desde el curso 2021 – 2022.

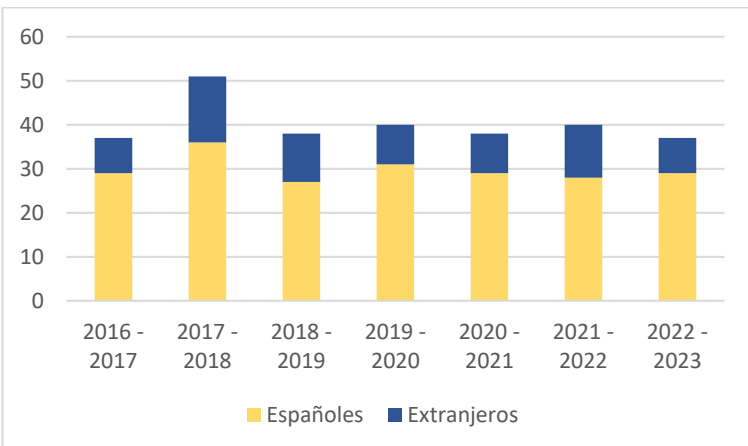
***FIGURA 3**: Distribución de alumnado por sexo por curso académico*



Fuente: Elaboración Propia

Una de las características más innovadoras del máster es su internacionalización debido a su potencialidad virtual, lo que le hace ser universalista, facilitando el acceso a todas las personas. Esta característica se recoge en la figura 4, donde puede visualizarse el porcentaje de alumnado extranjero.

***FIGURA 4**: Distribución de alumnado por nacionalidad por curso académico*



Fuente: Elaboración Propia

La distribución del alumnado en función a su perfil profesional también es muy diversa. Cabe destacar titulaciones como arquitectura o trabajo social por el elevado número de personas con estas titulaciones que se matriculan en el máster, sin embargo, a lo largo de las ediciones analizadas pueden encontrarse alumnado de derecho, ciencias económicas, periodismo, ingenierías, turismo, ciencias políticas, psicología, arquitectura técnica, administración y dirección de empresas, entre otras.

Por todo lo expuesto, cabe destacar que los resultados que se desglosan de este estudio mueven las acciones que se implementan para mejorar la calidad del máster, y que todas ellas están encaminadas a facilitar las orientaciones para trabajar con el alumnado. Por ello, se puede concluir que el máster está orientado a las personas que lo cursan, estableciendo y consolidando recursos humanos, técnicos y materiales, además de elementos adecuados que permitan verificar los criterios patentes en la directriz 1.2. de AUDIT.

5. CONCLUSIONES

El máster analizado da respuesta a retos a los que se enfrenta el sistema universitario pues asume como parte de su estructura y planificación la confrontación de los cambios necesarios para resolver las controversias y lograr la capacitación y la formación de ciudadanos y ciudadanas ante las necesidades sociales nuevas y cambiantes. Como se ha podido comprobar, la organización del máster utiliza las estructuras institucionales para encontrar formas de proceder menos estrictas que favorecen el cambio y la adaptación en cualquiera de sus fases programáticas. Además, utiliza la tecnología como pilar de formación pedagógica y no sólo para la cuestión meramente administrativa. También, el capital humano implicado en el desarrollo del máster se muestra sensible con las demandas de cada uno de los y las estudiantes, con independencia del colectivo al que pertenezca.

Cabe concluir que la actual sociedad requiere de una actualización continua de conocimientos, que sólo a través de la formación permanente online, basada en competencias y que dé respuesta a las necesidades de especialización, será posible. La flexibilidad en el tiempo de estudio y

dedicación, la universalidad y la inmediatez sólo se consigue a través de la modulación de aprendizaje en línea. Esto conlleva la capacidad para decidir la construcción del aprendizaje diseñando el propio itinerario formativo, que puede ir adaptándose a las necesidades y el momento vital. Según Siemens (2014) estas son las primordiales premisas que harán que los adultos decidan elegir una formación online en su convulso deseo de aprendizaje a lo largo de la vida.

En definitiva, y ante el horizonte que se vislumbra, el *Máster Propio en Accesibilidad para Smart City; La Ciudad Global,* plantea un contexto educativo abierto mundialmente a través de internet en el que el alumnado puede hacer una elección libre ante una oferta formativa universitaria de capacitación a nivel global y transversal.

6. BIBLIOGRAFÍA

ANECA/AQU/ACSUG (2008). Protocolo de evaluación del diseño del sistema de garantía interna de calidad de la formación universitaria. Anexo II Programa AUDIT. Recuperado de https://bit.ly/2rn0SWE

Bourdieu, P (1963). Campo de Poder, Campo Intectual. Ediciones Montessor. Colección jungla simbólica. 2002

Cabero-Almenara, J., Marín-Díaz, V., y Sampedro-Requena, B. E. (2017). Research contributions on the educational use of MOOCs | Aportaciones desde la investigación para la utilización educativa de los MOOC. *Revista Española de Pedagogía*, 75 (266), 7-27. doi: https://doi.org/10.22550/REP75-1-2017-01

Cabero Dieguez, V., Trejo Jimenez, Mª C. y Fernandez, V. (2011). Guía de recomendaciones y líneas de actuación en inclusión social. *Fundación Luis Vives.* Disponible en (agosto 2013) *http://www. fundacionluisvives.* Recuperado de https://bit.ly/2XL9Qcz

Casanova Correa, J. (2008). La política de inclusión social de los discapacitados en España: de la accesibilidad arquitectónica a la tecnológica. *Mundos sociais: saberes e prácticas*. Recuperado de. https://bit.ly/34rTIiC

CRUE (2014). Formación Curricular en Diseño para Todas las Personas en Administración y Dirección de Empresas. Madrid: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas.

de Estado, J. (2006). Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia. *Boletín Oficial del Estado*, *299*, 15.

del Estado, B. O. (2003). Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad. *BOE. Madrid, Madrid, España: BOE*.

García de Sola, M. (2006). *Libro blanco del diseño para todos en la Universidad.* Madrid: Fundación ONCE, Instituto de Mayores y Servicios Sociales.

Guasch Murillo, D., Dotras Ruscalleda, P., Berbegal Mirabent, J., Villalta Boix, M., Alvarez Suau, M. H., y Guasch Murillo, Y. (2013). *La responsabilidad social universitaria y discapacidad* (RSU-D).

Hernández, J., De la Fuente, Y. y Campo, M. (2014). La accesibilidad universal y el diseño para todas las personas factor clave para la inclusión social desde el design thinking curricular. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*. Nº 58, pp 119-134.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *BOE.* núm. 260, de 30 de octubre de 2007

Real Decreto 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. *BOE*. núm. 289, de 3 de diciembre de 2013, páginas 95635 a 95673

Siemens, G. (2004). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. Recuperado: (http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm)(12/12/2004)

Universidad de Jaén (2017). *III Máster Propio en Accesibilidad para Smart City; La Ciudad Global. Memoria de Actividad 2016-2017.* Universidad de Jaén y Fundación ONCE.

Universidad de Jaén (2018). *IV Máster Propio en Accesibilidad para Smart City; La Ciudad Global. Memoria de Actividad 2017-2018.* Universidad de Jaén y Fundación ONCE.

Universidad de Jaén (2019). *V Máster Propio en Accesibilidad para Smart City; La Ciudad Global. Memoria de Actividad 2018-2019.* Universidad de Jaén y Fundación ONCE.

Universidad de Jaén (2020). *VI Máster Propio en Accesibilidad para Smart City; La Ciudad Global. Memoria de Actividad 2019-2020.* Universidad de Jaén y Fundación ONCE.

Universidad de Jaén (2021). *VII Máster Propio en Accesibilidad para Smart City; La Ciudad Global. Memoria de Actividad 2020-2021.* Universidad de Jaén y Fundación ONCE.

Universidad de Jaén (2022). *V Máster Propio en Accesibilidad para Smart City; La Ciudad Global. Memoria de Actividad 2021-2022.* Universidad de Jaén y Fundación ONCE.

Universidad de Jaén (2023). *V Máster Propio en Accesibilidad para Smart City; La Ciudad Global. Memoria de Actividad 2022-2023.* Universidad de Jaén y Fundación ONCE.

SOBRE EL VALOR DE LA PRAXIS ARTÍSTICA EN EL CONTEXTO DE LA COMUNICACIÓN SOCIAL. REFLEXIÓN TEÓRICA Y PROPUESTA METODOLÓGICA INSPIRADA EN *THE FIVE OBSTRUCTIONS*

HANNOT MINTEGIA BEASKOA
Euskal Herriko Unibertsitatea / Universidad del País Vasco

El artista (serio) es el único que puede toparse impunemente con la tecnología, solo porque es un experto consciente de los cambios en la percepción sensorial (McLuhan, 2009:53)

1. INTRODUCCIÓ

Dice el escultor Txomin Badiola en su texto *Arte, educación, amor al arte,* que el arte no se puede enseñar, pero sí que se puede transmitir (o *emitir*) el amor al arte:

> Ese lugar no razonable que incorpora en su seno lo sublime junto a lo ridículo, a Dios y al diablo, el ser y el no-ser, lo verdadero y lo falso, el eros y la muerte… que acepta al capaz y al incapaz, es un lugar digno de ser amado, y el amor al arte no solo será el objetivo de la experiencia educativa posible —según las palabras de Borges—, sino el medio de la experiencia educacional definitiva. (Badiola, 2017:15)

> *"Lugar no razonable que acepta al capaz y al incapaz".* Digo esto con un punto de pudor, pero me emociona esta idea. Yo definiría el arte como un territorio que acoge (o que tiene la capacidad de acoger) *el todo de todos*. Dicho de otro modo: de entre tantos otros atributos que se le pueden reconocer, ése es el que yo propongo rescatar, cultivar o conocer más. Ese espacio de la *aceptación total*, de lo singular en cada uno de nosotros, ¿no merece ser extendido? ¿El aplicar lo que el arte sabe o cómo el arte sabe o cómo el arte consigue saber, puede ayudar a que aparezca algo nuevo (que no novedoso) en nuestro ámbito - en este caso el de la alfabetización en comunicación -?

Fuente: Warner Bros

1.1. Deseo de movimiento

En la primera imagen del primer plano de la primera película dirigida por Orson Welles en 1941, *Ciudadano Kane*, aparece un cartel colocado en una verja. En él, se lee: *No trespassing.* Vemos como la cámara rebasa ese límite con un movimiento de grúa. Para hacer esta película, Welles consiguió un contrato sin precedentes en la industria de Hollywood: tendría en sus manos todo el control total del proceso creativo y del resultado final. En este contexto de plena libertad, la elección del director fue llevar a cabo una creación que *pasara por encima* de todas las reglas y límites que hasta entonces existían en el cine.

Al final de la escapada [Jean-Luc Godard, 1960] es la película que da comienzo a la modernidad en el cine. Cuando su director la mostró por primera vez a sus productores, éstos le pidieron que la redujese porque era muy larga. La decisión del director, lejos de suprimir bloques o secuencias completas de la película, fue *limar* los espacios, los tiempos muertos entre planos, conversaciones y miradas. Fruto de ello fueron (de alguna manera) los poco ortodoxos y abruptos cortes de plano, saltos de

eje y extraños juegos de miradas hasta entonces inéditos. Un estilo sorprendentemente desenfadado y sobre todo *libre,* que nunca había aparecido antes. Rompió las reglas a partir de una imposición y a su vez, creó nuevos modelos y normas.

Aunque estos dos ejemplos parecen contradictorios, se pueden ver como las dos caras de una misma idea. La idea de que en un contexto creativo las normas o los límites provocan *un movimiento*. Ese movimiento es el movimiento del deseo.

> (Libertad de movimientos) Suelo decir que no sé lo que es la libertad, pero como en muchas otras cosas el argumento más sólido que tengo no es más que una alegoría: la de las cuerdas de la marioneta: cuantas más, más libertad. (Sánchez Ferlosio, 2012)

Este artículo teoriza sobre los límites y las reglas como impulso creativo para la experiencia estética, y sobre el aprendizaje por descubrimiento como posibilitador de la emancipación intelectual. En la base de la idea existe una doble preocupación. Por un lado, investigar qué ventajas y desventajas pueden tener las normativas elaboradas desde un punto de vista creativo en el contexto de la educación universitaria; por otro, se analiza la posible relación entre creatividad y adquisición de conocimiento. En parte, este enfoque se enfrenta a la idea de la libre expresión y pone en duda que la inspiración sea el motor único o principal de la creatividad. Con esto no queremos decir que se haga una defensa de cualquier práctica educativa formada por leyes rígidas, es decir, que las posibles normativas que se plantean, o prácticas educativas basadas en impedimentos, son entre *iguales* (o podríamos decir entre *ignorantes*), entendiendo este concepto tal y como lo proclama Ranciere:

> 'Ignorante' quiere decir fundamentalmente ignorante de la desigualdad. El maestro ignorante es el maestro que no quiere saber nada de las razones de la desigualdad. Cualquier experiencia pedagógica normal está estructurada por razones de desigualdad. Ahora bien, el maestro ignorante es aquel que es ignorante de ello y que comunica dicha ignorancia, es decir, comunica esta voluntad de no saber nada de eso. (Ranciere, 2022:235)

Así que cuando hablamos de normativas orientadas a la creatividad, nos referimos a la validez de normativas guiadas por el amor o *la inclinación hacia el otro*; una interacción de individuos iguales en la ignorancia de

la desigualdad de las inteligencias. Una vez definido el área del encuentro, la creatividad y la capacidad de relacionarse con el no saber, pueden aumentar si dichas normas o impedimentos permiten que sean *utilizadas* por las personas.

2. OBJETIVOS

Partiendo de unas prácticas de edición audiovisual, esta metodología tiene como objetivo el aprendizaje por descubrimiento, aprender lo que cada cada alumna o alumno necesite en cada momento. La formación por hallazgo tiene como centro lógico de la cognición la verificación de hipótesis, siendo una actividad autorreguladora para la resolución de problemas. La base fundamental sería reconocer al sujeto una capacidad natural para adquirir conocimiento, y que, al mismo tiempo, puede ser influido pedagógicamente en vez de por azar o accidente. Se puede fomentar creando estructuras adecuadas - la estructura del propio ejercicio planteado en este artículo, basado en la experiencia estética, busca este hecho-. En resumen, el comportamiento creativo, siendo este de carácter social, puede ser educado (Barrón Ruiz, 1993). A esta idea le añadiremos que descubrir de manera singular puede sentirse como *adivinar* y que *"*no hay oposición de principio en el hecho de comprender y el hecho de adivinar. La operación de inteligencia es siempre una operación que consiste en adivinar lo que el otro quiso decir" (Ranciere, 2022:230).

De este modo, a través de los diferentes ejercicios, el alumnado descubrirá algunas de las herramientas y conceptos fundamentales del lenguaje audiovisual, que hay que saber y que, como dice Imaz sobre la enseñanza del arte:

> Entiendo, por supuesto, que hay cuestiones básicas y fundamentales que se mantienen a través del tiempo y que cualquier principiante deberá asimilar (que, en general, se refieren a asuntos de sensibilidad material, de organización y de representación), pero paradójicamente, sólo devienen básicas y fundamentales si uno se topa con ellas y las maneja como si fueran invención propia. (Imaz, 2016:5).

Es decir, el alumno desarrollará *su* lenguaje de imágenes y sonidos. Diferentes autoras y artistas nos dicen (Ranciere, 2011; Bresson, 1975) que el cine no ha creado ni desarrollado un *idioma* específico, es decir, que la manera de contar del cine tradicional *que todos conocemos* no se ha desprendido del servilismo teatral y literario. Esta afirmación, como mínimo, pone de manifiesto la amplitud de este campo lingüístico-comunicativo, por lo que acercarnos al mismo por caminos no transitados ofrece grandes posibilidades de descubrimiento. Al situar al alumno en una situación estética, se puede percatar de una posibilidad desatendida, nueva, porque "en el comportamiento estético buscamos la oportunidad de someter a experiencia aspectos de su experiencia" (Innerarity, 2002:15).

3. METODOLOGÍA

3.1. Los límites y las normas como herramienta de creatividad

La norma suele definirse como aquello que se considera o se establece como eje o guía de la conducta; una indicación de *cómo hay que hacer algo*. En cambio, en el ejercicio que se plantea, la norma debería *parecer* un límite: una carencia que es un obstáculo para el desarrollo de algo o de alguien. Tiene forma de límite, pero un límite que deja intuir su *franqueabilidad*. O, mejor dicho: que al margen del límite el alumno podrá seguir su camino de expresión siendo la norma *solo un inconveniente*. En el contexto del ejercicio, estos inconvenientes tienen como objetivo provocar una ruptura, una pequeña herida sobre la placidez y la sensación de bienestar de alguien que ve su voluntad materializada en una obra. Mover el deseo. La libertad es definida por el diccionario como la ausencia de inconvenientes. ¿Es siempre así?

En la década de los 60, se formó en torno al escritor Raymond Queneau un grupo literario llamado *Oulipo*, que sigue en activo.

> ¿Cuál es el objetivo de nuestros trabajos? Proponer a los escritores nuevas «estructuras» de naturaleza matemática, o incluso inventar nuevos procedimientos artificiales o mecánicos para contribuir a la actividad literaria: apoyos a la inspiración, por así decirlo, o incluso, en cierto modo, una ayuda a la creatividad. (Quineau; Macho, 2016:129)

Un ejemplo conocido y muy sencillo es el *S+7*, una operación de traslación léxica. Con la ayuda de un diccionario se sustituyen todos los sustantivos (S) de un texto por el séptimo (+7) sustantivo que aparece en dicho diccionario a partir del nombre elegido. Para enriquecer el ejercicio, se recomendaba transformar esta fórmula matemática y probar sobre todo herramientas de traslación (diccionarios) raras y singulares (Fernández, 2009:27). El cineasta Jonas Mekas rodó planos de su vida cotidiana durante años porque no tenía tiempo para hacer las películas que realmente quería hacer. Al cabo de los años se dio cuenta de que *esa era su obra* (Bergala, 2007). El músico Tom Waits publicó *Swordfish-trombones* en 1983, supuso una ruptura en su carrera, la aparición de un nuevo lenguaje. Para ello, decidió utilizar instrumentos que no sabía tocar. *Notas sobre el cinematógrafo* (1975), del cineasta Robert Bresson, puede entenderse como un conjunto de normas o decálogo particular. En ese manifiesto, Bresson dio unas pautas para crear un nuevo lenguaje del cine, o mejor dicho, liberarlo de la servidumbre de la literatura y el teatro para desarrollar el habla del *cinematógrafo*. El movimiento cinematográfico *Dogma 95* estaría muy cerca del planteamiento de Bresson.

3.2. *Dogma 95:* Reglas y límites autoestablecidos como estrategia creativa en el audiovisual

Para reflexionar sobre la manera en que se entrecruzan conceptos como la educación, la libertad, las reglas o la creatividad, podemos utilizar la figura del cineasta Lars von Trier a modo de modelo. En su biografía y en su actividad como artista encontramos muchas paradojas que nos hacen repensar el choque entre la libertad y las reglas. "La libertad con la que había vivido (mi infancia) pasó a ser una de mis mayores limitaciones. La disciplina estaba mal vista" (Trier; Rodríguez, 2003:24). Trier dio a conocer en 1995 el movimiento cinematográfico *Dogma 95*, basado en un manifiesto que era a su vez un reglamento que daba pautas para hacer una película *real*. Para que una película tuviera el sello *Dogma,* a la hora de hacerla un director tenía que aceptar ciertos límites artísticos. Estas normas podían ser formales, procedimentales o de contenido. Entre las formales se encontraban, por ejemplo, la prohibición tanto de la música extradiegética (sin poder añadirse ninguna banda

sonora) como de efectos especiales, así como la obligación de rodar en color. Las normas procedimentales, por otro lado, ordenaban que se rodase cámara en mano, en sets naturales y sin equipos de iluminación. Y según las reglas de contenido, tanto los asesinatos como los saltos espaciotemporales en la narración quedaban excluidos.

En palabras del director danés "era un conjunto de reglas para liberar al cine de sus lazos" (Trier; Rodríguez, 2003:26). Estos lazos se refieren, sobre todo, a la estética fílmica impuesta por el cine comercial y, dicho de forma resumida, al estándar establecido por las producciones de Hollywood. A su juicio, con la aceptación del manifiesto se aumentaba el grado de libertad en el proceso de creación. Esta idea es clara sobre todo si hacemos caso a los puntos que tienen que ver con el procedimiento, con la *forma de hacer*. El uso de la cámara en mano, la falta de iluminación artificial o el rechazo de los efectos especiales nos llevan directamente a rodar con un equipo de trabajo más reducido, más ligero en artilugios y artificios, resultando más sencillo improvisar y experimentar con lo que la realidad del momento nos presenta. Lo que buscaba *Dogma* era devolver al cine las fronteras de los seres humanos (Rodríguez, 2003). Por la vía de la aceptación de errores e imperfecciones, y al centrarse en el propio procedimiento, es decir, subrayando la importancia del modo de hacer, se producía un acercamiento a la praxis artística. El proceso se volvía más performativo y se potenciaba que las singularidades del momento afectasen la propuesta. "Lo importante no es seguir las reglas al pie de la letra sino plantearse ciertas limitaciones para a partir de ellas ganar en creatividad. Ante todo, Dogma95 es una investigación, y es preciso descubrir para qué sirve" (Trier; Rodriguez, 2003:27). Lo que se deriva de esta frase es que ese reglamento no es una meta sino un recurso. El objetivo no era respetar el decálogo ni superar sus limitaciones, sino que asumiéndolo los cineastas se autoimpulsaran a la experimentación, eligiendo transitar un camino que desconocían para llegar a un lugar que *no sabían*. Esta sería la dinámica que busca el ejercicio planteado en este artículo; que la estructura de la práctica tenga capacidad pulsional. Potenciar un movimiento en el deseo del estudiante y desde ahí trabajar la relación con el desconocimiento.

3.3. Dónde nos posicionamos en torno al (des)conocimiento. ¿Queremos saber?

La relación enseñanza-aprendizaje ha ido evolucionando a lo largo de la historia, desde el modelo tradicional hasta los modelos constructivistas y socio-constructivistas emergentes de la actualidad. El paradigma actual explicaría con un esquema horizontal la problemática enseñanza/conocimiento y profesor/alumno. En esa postura se situarían también el *sujeto* y el *objeto*, y el alumno estaría orientado hacia el conocimiento; él lo adquirirá de forma consciente y clara. Pero ¿sabemos realmente quién enseña? ¿Y quién aprende? Elisabeth Ellsworth describe en su obra *Posiciones en la enseñanza (1997)*, lo que el psicoanálisis puede aportar a la práctica educativa.

3.3.1. Sobre posiciones y enseñanza

Para empezar, y siguiendo las ideas de Shoshana Felman, Ellsworth explica que el psicoanálisis permite entender la *imposibilidad de enseñar* de una manera que hasta ahora no se había expresado. Que alguien transmita algo concreto a otra persona de forma controlada, democrática y equilibrada, es imposible. Pero esta afirmación no es el fin de la educación, sino la apertura de nuevas puertas a la práctica pedagógica. El camino que se abre es el de iniciar la enseñanza asumiendo plenamente la existencia del inconsciente y su importancia. "Enseñar es imposible porque el inconsciente constantemente desbarata las mejores intenciones pedagógicas. Y dirigirse a ellos como si esto no estuviera ocurriendo establece una situación imposible entre los profesores y los estudiantes" (Ellsworth, 2005:66). El inconsciente hace imposible dar por terminado cualquier proceso (como puede ser el haber adquirido un saber), y lo que se enseña no es nunca lo que se aprende, esta estructura es imposible.

Admitir la existencia del inconsciente significa admitir la existencia de *la pasión por la ignorancia*, una pulsión cuyas raíces son generalmente ignoradas, o mejor dicho, ocultas. Y también estarán ocultas para esa alumna o alumno que nos expresa su deseo de aprender. El psicoanálisis nos dice que la ignorancia es una pasión, y que el *no saber* no tiene nada que ver con la pasividad; que el *no querer saber* es una posición activa

y que todas las personas estamos inclinadas hacia ella. Esto no quiere decir tampoco que la ignorancia y el saber se materialicen en lugares distintos de nuestra psique, o que uno ocupe el espacio del otro. Ambos los creamos con la misma fuerza, están unidos con detalle infinito, y el uno recorre constantemente al otro, como el inconsciente lo consciente. ¿Y cuál es la información que nos guarda nuestro inconsciente? Quiere contarnos los deseos que en algún momento reprimimos. Alguna vez hemos tenido deseos que creíamos que no eran lícitos (porque los percibíamos inaceptables ante los demás o porque nos enseñaron a entenderlos así) y hemos tenido que aprender a codificar aquellos anhelos que nos causan malestar con ideas, pensamientos o palabras que aceptamos como legítimos. Hemos tenido que aprender a traducir ciertos deseos reales en voluntades aceptables. "La represión significa que se ha cambiado algún deseo indestructible de nuestro deseo por algo simbólicamente irreconocible" (Ellsworth, 2005:67). Esta codificación sería el lenguaje más íntimo, personal o singular que puede tener una persona. Cada uno tiene el suyo, pero todas y todos lo tenemos olvidado. Como la ignorancia es una posición activa (como forma de salvaguardar nuestro *yo de cada día)*, todos hemos querido olvidar lo que percibimos como deseos ilegítimos, traduciéndolos a nosotros mismos mediante un código de nombres y palabras *aceptables,* y en ese afecto por la ignorancia, también hemos querido olvidar el lenguaje de esa codificación. Para acceder a esto que es simbólicamente irreconocible (que no podemos representarlo de manera consciente, *hablarlo*) Ellsworth nos propone atender al sistema de la clínica analítica (evidenciando que una clase no es una consulta psicoanalítica ni nosotros tenemos que ejercer el papel de analistas), y encuentra ahí analógias para un entramado pedagógico que contemple la participación del inconsciente.

La autora propone la idea de que lo que diferencia al profesor del alumno en un contexto docente es la diferente posición que ocupa cada uno de ellos en la estructura pedagógica. El profesor (al igual que el analista respecto al analizante) tiene una posición ventajosa, diferente, en el discurso entre alumno-profesor. Desde su posición, el analista lee lo que dice el analizante (como si se tratase de un texto literario) interpretando las preguntas que el paciente le hace, las respuestas que plantea, en qué

punto se traba, lo que explica con claridad o los silencios que hace (y dónde los hace). Cada uno tiene diferentes posiciones respecto al discurso que se está dando, en la estructura de direccionalidad.

El psicoanálisis nos dice que la naturaleza del flujo de información que ahí se da es lo que tiene la potencialidad de enseñar, de mover significativamente la voluntad del sujeto (para dar el cambio, para aprender). En esa estructura de direccionalidad, el saber no está en posesión de nadie; no tiene *amo*. Por decirlo de alguna manera, el analista devuelve al analizante la posibilidad de un movimiento. Le muestra que hay una *diferencia*; que hay una diferencia (o diferencias) entre su relato y aquello que realmente puede estar diciendo. El analista lee el texto del analizante y le responde desde los espacios en los que el discurso *falla*; desde las resistencias del texto (por ejemplo, desde los puntos en los que se localiza la ignorancia). Por eso tienen diferentes posiciones, por eso la suya (igual que la de la profesora o el profesor) es una posición ventajosa. Se dirige al analizante desde las heridas de su discurso y le dice desde ahí *cualquier cosa*, lo que dice no tiene significado. Lo que hace es dejar más patente la estructura del discurso y poner sobre la mesa la existencia de unas piezas (significantes e indicadores y posibles interacciones entre ellos).

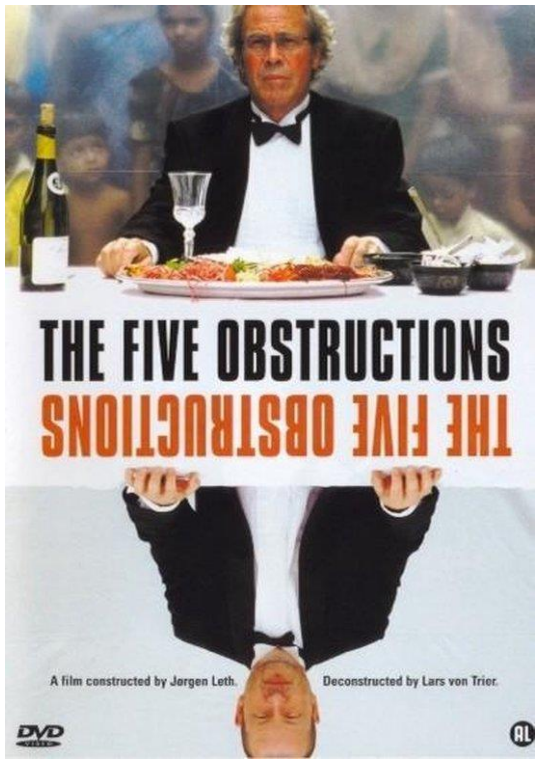
Por tanto, el analista no quiere responder a las preguntas del paciente, completar sus heridas y devolverle un texto congruente. Lo que busca a través de la diferencia indicada es que el propio paciente cambie la pregunta, por lo que esta respuesta tiene un carácter performativo. El artista y profesor Iñaki Imaz transpone esta argumentación al discurso del maestro (de arte): "…entiendo que como profesor de arte tengo que aprender a hablar diciendo «nada» pero conseguir a la vez que esa palabra sea una palabra performativa, que ponga en marcha a la gente sin posibilidad de vuelta atrás y que marque a la vez una cierta dirección, la dirección de la propia tradición artística…" (Imaz, 2016:8). Es decir, en lugar de proseguir con la idea (heredada) de que una inteligencia (ya sea en forma de explicación, de orden o de mandato) mueva a otra inteligencia, o que una inteligencia mueva a otra voluntad, promover en el contexto educativo encuentros comunicativos en los que *una voluntad mueva otra voluntad* (Ranciere, 2022). Siguiendo con la idea de Imaz, el profesor puede expresar su voluntad diciendo nada, *ordenando nada*.

> La 'palabra hueca' es un tipo de palabra, o de discurso, que no apunta a un sentido último, sino más bien a cierta verdad inconsciente, y que funciona como analogía de la obra de arte, en la que ese sentido último lo aporta también el espectador, en este caso el oyente (Imaz, 2016:9)

3.4. The Five Obstructions como fuente de inspiración para una praxis artística. ¿por qué rehacer lo que es perfecto?

El documental *The Five Obstructions* (Lars von Trier y Jorgen Leth, 2003) puede considerarse un ensayo audiovisual, una investigación bajo la forma de un diálogo fílmico. Lo que resulta más relevante con respecto a lo que se plantea en este artículo es mirar la película como un *dispositivo*. ¿De qué manera se concretan en este largometraje los conceptos e ideas que he ido exponiendo hasta ahora? Hay que empezar atendiendo a su forma, a la puesta en escena de la película, y leerla como una situación que podría remitir a una sesión clínica *retorcida*. ¿Dónde se da ese retorcimiento? En que en esta estructura de direccionalidad que se da entre Trier y Leth las posiciones de analista y analizante podríamos calificarlas como *líquidas*. Bailan entre *palabras huecas,* el *deseo de artista* de Trier y la falta de *deseo de analizante* de Leth.

En pantalla tenemos, por un lado, las tertulias entre los dos directores, y por otro, el juego dialéctico que se da entre la obra original de Leth, los remakes que se ve obligado a hacer, y el film que lo engloba todo. Las reuniones se dan en el despacho de Trier, cuyo mobiliario y *decoración* contrastan potentemente con la obra original de Leth (desorden, botellas de alcohol medio acabadas, caos de documentos y demás *imperfecciones*). Ahí, Trier propone un reto a Leth; este último realizará cinco nuevas versiones del cortometraje *The Perfect Human*, de 1967, teniendo en cuenta los inconvenientes que Trier le pondrá en cada caso.



Fuente: AL

Hay que subrayar que esas condiciones, esas imposiciones, se materializan en la *palabra dicha cara a cara*. Trier las emite al momento, no proceden de un listado preparado de antemano ni son fruto del azar. Son las palabras que de él han brotado en ese momento en concreto, atendiendo más o menos inconscientemente al deseo de comunicar(se) con Leth. Y de manera más o menos consciente esos decires buscan ser *la palabra imponente e improvisada*. Imponente en el sentido en que lo es la palabra de un poeta, que sabe que va a llegar (a mover) más, justamente porque conoce la incapacidad del lenguaje para transmitir lo que en ese momento él cree que desea decir (Ranciere, 2022). Entonces, Trier mueve, limita y manda *diciendo nada* (o un poco) sin saber que a la vez lo está *contando todo*. Parece decir: *¡Jorgen, quiero que aprendas! ¡Jorgen, quiero que me veas! ¡Jorgen, quiero que me hagas ver!*

¡Jorgen, quiero que me hagas aprender! ¡Jorgen, quiero que desaparezcas! ¡Jorgen, quiero no querer!

En el caso de la primera versión, por ejemplo, limita la duración de los planos a doce frames; exige que la película original responda a las preguntas planteadas en ella y le impide utilizar decorados. En la película se ve cómo este último estorbo se lo impone de repente Trier al darse cuenta de que la intención de Leth era la contraria, es decir, crear un decorado para rodar (como en la obra original). Otro ejemplo: Trier pide a Leth que haga la cuarta versión utilizando la técnica de la animación, sabiendo que ni Leth - ni tampoco el mismo Trier - aprecia dicho género.

Es significativo el caso de la tercera objeción, exponiendo la particular visión de Trier en esta cuestión entre libertad, creación y fronteras. Acusa a Leth de haber hecho trampa en la segunda película y le impone como castigo una única condición para el tercer remake: Leth tendrá plena libertad.

3.5. ¿Qué le pasa al humano perfecto?

"Nada hay más molesto en arte que comprobar que las intenciones del artista han sido plenamente consumidas, que nos encontramos ante meras materializaciones de ideas o de voluntades" (Badiola, 2006:1).

Fuente: IMDB

The Perfect Human es una película de 13 minutos, rodada en blanco y negro. Nos presenta al hombre y a la mujer perfectos, a modo de modelos vacíos, en un espacio blanco y ordenado; un espacio blanco e indefinido, infinitamente perfecto. Leth nos narra con su voz lo que estamos viendo: *Aquí no hay límites. Aquí no hay nada,* llega a decir. Es una descripción perfecta y medida de los humanos perfectos, de las acciones perfectas. Por supuesto, es un ejercicio antropológico lleno de ironía, pero, formalmente, todo está en su sitio. ¿Entonces, por qué Lars von Trier siente la necesidad de rehacer este trabajo?

Imaginemos que resuenan en su cabeza las palabras de Txomin Badiola citadas aquí arriba; imaginemos que lo mueve un *deseo de artista*. Quiere por consiguiente hacer *retroceder* a la obra al estadio del taller, a ese momento y lugar en el que lo que tiene de sujeto un artista inevitablemente se va a volcar, revolcar y elaborar en la praxis.

> Cuando uno está inmerso en ese espacio, en esa habitación propia del taller, está la sensibilidad, la carne, la sexualidad, la angustia, el dolor, la esperanza, la envidia, la ambición, todas las ansias y las ansiedades, todas las emociones y todos los conocimientos, todo lo que uno es, lo que sueña ser, lo que no desea, lo que no es… (Moraza, 2009, 'El deseo del artista')

A su vez, se da la paradoja de que el deseo de elaboración no significa el querer llegar a un cierre, a una conclusión sin fisuras, sino todo lo contrario. "Como el deseo de elaboración es también un deseo de transformación, frente a situaciones o estructuras cerradas, la elaboración es desestructurante" (Moraza, 2009, 'El deseo del artista').

Lo que Trier no puede soportar es esa perfección y la satisfacción conclusiva de Leth. De alguna manera, quiere demostrar que son aparentes. Quiere arruinar su discurso, herirlo y reconocer, o hacer aparecer, al *verdadero* Jorgen Leth a través del discurso surgido de entre sus respectivas posiciones. De ahí que la puesta en escena del film se pueda definir como *andamiaje pulsional*, siempre abierto, que propicie el desarrollo de singularidades, errores o lugares del no saber. Es una película que muestra *de qué está hecha*. La obra original de Leth se despieza dentro de un film que a su vez nos enseña sus costuras, los resquicios por los que podemos entrar - como Trier *entra* en la obra de Leth-. Es una

experiencia estética de distintos niveles y no tiene miedo de mostrarnos el *disfrute* por la creación (o destrucción). Trier no tiene miedo de mostrarse *cercano a lo humano* (no-perfecto). Lo vemos movido por una inquietud intelectual profunda y, a su vez, mostrando sus *instintos más bajos*. Lo vemos gozando, lejos de cualquier distancia retórica o teórica (Jauss, 2002). Ese disfrute pasa por su cuerpo - lo vemos sudar, reír, enfadarse y sufrir-, y también por el de Leth, en el sentido de que: "Si el cuerpo es el lugar del Otro, el goce siempre nos es ajeno (al yo y al sujeto), extraño, en eterno e irresoluble desencuentro" (Muñoz, 2020).

En un momento del cortometraje original de Leth se nos presenta cómo el ser humano perfecto cae en forma de simulación irónica. Lars quiere realmente ver caer al hombre perfecto que es Leth. Ver *cómo* cae. Quiere al hombre perfecto, a Jorgen Leth, impotente. Toda la película *The Five Obstructions* es una búsqueda de eso que no va a conseguir - pero que *quiere* experimentar cómo no lo consigue -, incluso (y en relación con el ejercicio que plantearemos más adelante) lo que nos muestra la película es que Leth refuerza su personalidad en el camino de superar esas barreras (Rodríguez, 2003:272). "Esos doce frames han sido una bendición para tí", le dice Trier en un momento de la película. Las obstrucciones no han sido obstáculos, sino herramientas para su desarrollo.

4. DISCUSIÓN: ¿CÓMO TRASLADAR EL PLANTEAMIENTO DE ESTA PELÍCULA A UNA PRÁCTICA DE AULA?

4.1. La práctica

La forma de impartir dicha metodología es la de una *asignatura - laboratorio* (en la manera en que describen este tipo de dispositivos autoras como María Acaso). Se presenta al alumnado un material para todos igual, indicando cómo importarlo de la red informática del aula a sus ordenadores. Ese material es una muestra del habitual que yo he utilizado a lo largo de mi trayectoria como creador y comunicador audiovisual tanto en reportajes, documentales como vídeos musicales.

El material es muy heterogéneo y hay pocas conexiones entre las distintas fuentes. Son imágenes y sonidos seleccionados por mí en diferentes

contextos, pensados para dar la oportunidad de *combinarlos libremente*. También es heterogéneo en su *materialidad*, con diferentes texturas de imagen y sonido. Hay grabaciones profesionales y actuales, pero también un material más antiguo, más *sucio*. Diferentes tamaños de *frame* y formatos (panorámicos, 4/3...) en color y blanco y negro. Unas imágenes sin sonido y otras con su sonido ambiente o sincrónico.

Es necesario crear con este material una narración audiovisual de un minuto aproximadamente. Tiene que ser un discurso personal, algo tienen que contar los alumnos sobre ellos, o dar una opinión personal... Si es algo íntimo, mejor.

Yo les recomendaría que eso que quieren contar sea algo que les resulte significativo en su momento presente, ya sea un mensaje profundo, complejo o superficial. "Entendemos a nosotros mismos y a nuestros alumnos desde un punto de vista educativo, necesitamos entender a las personas con una narrativa de las experiencias de vida. Las narrativas de vida son el contexto en el que se da sentido a las situaciones escolares" (Connelly ; Clandinin, 1995:40). En opinión de estos autores, nosotros no conocemos o leemos vidas, nosotros leemos *textos de la vida*. En consecuencia, podemos extraer el conocimiento de los textos porque de las vidas no se puede aprender (Heilbrun, 1988).

Esta *micro-autobiografía* se irá desarrollando en las diferentes fases de la programación didáctica con nuevos contenidos y materiale. El alumnado debe escribir en un papel, en una o dos frases, lo que quiere expresar. Esos escritos son una especie de materia prima o base para el profesor, en la segunda parte del ejercicio, a la hora de poner trabas y obstáculos.

4.1. Evaluación como procedimiento de verificación

El procedimiento sería acercarnos a aquellos que ya han terminado la narración y ver el vídeo para proponerles *remakes* siguiendo dos o tres normas o condiciones concretas, dependiendo del trabajo y del alumno. Este punto es muy importante. Dichas condiciones tienen que surgir de *ese momento,* no se pueden tener estandarizadas ni pensadas de antemano. Por decirlo de alguna manera, se basan en la complicidad, la

empatía y la comunicación, así que cuando hablamos de normativas orientadas a la creatividad nos referimos a la validez de normativas guiadas por *el amor* o la inclinación hacia *el otro*. Fruto de un *fenómeno de atención.* Trier ama, admira y hasta (parece que) odia a Leth. Pero sobre todo tiene un *algo* hacia él (que necesita descifrar). Se puede decir, por ejemplo, que quiere destruirlo porque le produce más placer que esa misma destrucción el ver a Leth reconstruirse.

Visualizar el primer remake es un primer contacto con los alumnos en torno a la evaluación del ejercicio. Pero ¿y si transferimos ese concepto por el de *verificación*? Como desde el principio hemos optado por retirar del juego la inteligencia del maestro (su *explicación*), sabiendo que no sabemos lo que el alumno tiene que saber, procedemos a la verificación de *su* inteligencia (Ranciere, 2022).

Repasamos el desarrollo de la práctica, reflexionando sobre los obstáculos impuestos y analizamos qué les ha quitado y sobre todo qué les ha aportado en cada caso. Es decir, buscaremos vínculos entre las condiciones exigidas y el resultado del trabajo, y subrayaremos esas pequeñas o grandes lecciones que han emergido.

4.2. Evaluación como proceso generador

Aun así, no podemos eludir que nos encontramos dentro de un contexto de enseñanza superior reglada, y tiene que existir *otra* evaluación: la ordinaria. En el caso de esta *asignatura-laboratorio*, la evaluación no puede ser un punto y final. Tiene que ser parte del proceso y también *multidireccional*. Nos apoyamos otra vez en *cómo el arte sabe*.

Los artistas Txomin Badiola, Jon Mikel Euba y Sergio Prego llevaron a cabo en 2010 el proyecto *Primer Proforma* en el MUSAC. En un espacio de 3.400 m² combinaron las ideas de una exposición y un taller de creación. También la práctica artística y la educación en palabras de los tres artistas: "*Proforma* aspira a ser una universidad hecha por artistas, para artistas y no-artistas. El museo y el aula" (Badiola, Euba, Prego,..., 2012:12).

Los tres artistas-directores propondrían diez ejercicios cada uno para desarrollarlos junto a 15 estudiantes de arte. Los tres artistas colocaron

sus obras (no solo las acabadas) como materia prima y todas se transformaron, llegando a la exposición final manipuladas por la experiencia de la educación, y también modificadas (atravesadas por la voluntad del colectivo participante). Propiciaron que surgiera esa *marca del otro* de diferentes maneras. Algunos ejercicios estaban abiertos al público durante un periodo de tiempo, y en otros se convocaban o se implicaban agentes ajenos al ámbito del proyecto. También definieron la figura de un *participante/invitado*. La manera de relacionar a estos invitados con lo que ocurría allí era a través del *hacer*: se les pedía que tomaran una posición alrededor del ejercicio:

> Está todo en un proceso que parece romperse con sus fragilidades. Pasa por un principio y por sus propias vueltas y reflexiones hasta un 'final' que me da la sensación de no acabar. Para que se complete todo quedaría en cabezazos y desmadres, pero los miembros de la masa están en un flujo que sigue. (Registro escrito por el invitado al ejercicio Leo Burge; Badiola, Euba, Prego,..., 2012:44)

También formaban parte de los ejercicios los registros (video, fotos…) y la idea de evaluación continua, cuestionando lo realizado en diferentes momentos y fases, obligándose a pasar ciertas pruebas de valor.

Guiado por este espíritu, imagino como evaluación crear un pequeño cineforum en clase. Al final de cada una de las tres fases, en esa especie de *mini festival* de cine, cada alumno o alumna muestra y explica su trabajo y recoge los comentarios del grupo. El grupo posibilita informaciones que uno no puede ver, es decir, puede atender a lo que cada alumno o alumna no ha visto en su trabajo. Es más proclive a percibir lo que realmente está diciendo nuestro trabajo, que es una especie de ecuación entre lo que se ha querido expresar, lo que no ha podido ser y lo que se ha contado inconscientemente (Duchamp, 1957).

Una vez presentados los trabajos, el alumnado podrá continuar con el cinefórum (revisar y comentar sus trabajos o compartir cualquier ejemplo o referencia con los miembros de la clase, realizar búsquedas de youtube, etc.), plantear cambios para los trabajos de los demás…

Atendiendo al número a obtener para la calificación, los alumnos y las alumnas valorarán los trabajos de los demás, de forma análoga a la crítica o jurado de un festival de cine. Cumplirán el rol del espectador

crítico. Los debates que vamos a impulsar en estos *cineforums* también harán que pensemos sobre los obstáculos y los límites que nos han sido impuestos, lo que hace que reflexionemos y aceptemos qué nos aporta y qué nos quita un recurso cinematográfico concreto.

Por otro lado, aprovecharía esta proyección para intercalar algunos ejemplos seleccionados del amplio espectro audiovisual (fragmentos de películas o videoclips, entre otros) para enriquecer la evaluación, y porque dicho material formará parte de las siguientes etapas del taller. En una segunda fase, los alumnos deberán integrar uno o más de estos ejemplos en sus creaciones.

5. CONCLUSIONES

5.1. Los límites del trabajo de pasador

Alain Bergala en su libro *La Hipótesis del Cine* (2007) utiliza la palabra *pasador* al describir la figura del profesor. "El pasador es alguien que da algo de sí mismo, que acompaña en la barca o por la montaña a aquel a quien debe pasar, que corre los mismos riesgos que aquellos de quienes está provisionalmente al cargo" (Bergala, 2007:46). Como en la práctica planteada se busca que los propios alumnos aprendan por descubrimiento, como profesor no puedes saber con certeza hacia dónde irá la clase, o la secuencia de los acontecimientos. Te arriesgas junto con los alumnos a que, por ejemplo, el material elegido no sea lo suficientemente sugerente o estimulante para el trabajo o a no ser capaz de improvisar las normas, límites o *palabras huecas* adecuadas. Al fin y al cabo, te arriesgas a vivir una situación de bloqueo (no fructífera). Pero la apuesta es que esa estructura de direccionalidad será la que propicie el descubrimiento mediante la praxis del *hacer obra* y *hablar obra* puesto que "uno se ejercita solo con imaginar qué pudo haber querido hacer. De esta manera se verifica que todo querer hacer es un querer decir" (Ranciere, 2022:113).

5.2. El hablar como un gesto

A manera de conclusión inacabada, este artículo se revela como un intento de poner la atención sobre el valor pedagógico de la palabra dicha e improvisada "porque en cualquier tipo de técnica didáctica, el lenguaje y la manera en que se utiliza y se organiza son ingredientes fundamentales" (Imaz, 2016:11)

Entonces, como dice el título de este artículo, ¿qué beneficio podría aportar al alumno o alumna la experiencia artística o tratar de aplicar lo que el arte sabe?

Por un lado, el hecho de que el audiovisual sea un lenguaje requiere que cada alumno y alumna perciba de qué manera integrará a su propio discurso los indicadores que lo componen. De esta forma, a través de los diferentes ejercicios, el alumno o la alumna descubrirá algunas de las herramientas y conceptos fundamentales del lenguaje audiovisual que hay que conocer, pero también adquirirá un conocimiento de primera mano: desarrollará su visión y dará cabida a la singularidad de cada uno. Se buscará que el alumno o alumna tenga la oportunidad de buscar un vínculo íntimo con la materia antes de tener que *acatar* las leyes del lenguaje audiovisual. En lugar de presentarla como algo cerrado y perfecto, su herida, a la hora de revelar dónde falla la interpretación sobre ella, se vuelve más atractiva. Estas heridas o diferencias son asideros para quien quiera acercarse a ellas, puertas para cualquier punto de vista personal. Simplificar o esquematizar demasiado un tema (el lenguaje del cine, por ejemplo) con intención de hacerlo más transmisible podría suponer perder el contacto con la verdadera naturaleza del tema mismo, por la vía del pragmatismo (Bergala, 2007).

> Y estos estudiantes en formación del profesorado están explorando la estética de la relación de enseñanza: en qué momento hablar, el poder del tono de voz, el momento y el porqué de permanecer en silencio, el poder y la sincronización de las imágenes, la metáfora, el humor, la ironía, la historia; cuándo y por qué utilizar sus sentimientos de base para las respuestas. (Ellsworth, 2005:79)

Al igual que Imaz, Ellsworth nos está hablando del valor del lenguaje. El psicoanálisis nos define entonces como *cuerpos hablantes*, y en estos tiempos de pantallas, imágenes, inteligencia artificial y

telecomunicaciones de alta velocidad, nos redescubre el valor de la palabra dicha. ¿Puede ser muy descabellado plantear que quizá para una forma de enriquecer las prácticas educativas no tengamos que ir demasiado lejos (tecnológica y estructuralmente al menos) de lo que conocemos? En la medida en que las personas somos cuerpos marcados por el lenguaje, ¿podremos recuperar para el habla parte del goce que el sujeto hiperconectado obtiene en esa conexión constante? Es decir, ¿conseguiremos el disfrute necesario en el acto del habla para que *la historia continúe*?

6. BIBLIOGRAFÍA

Althusser, L. (2016). Iniciación a la filosofía para los no filósofos. Madrid: Siglo XXI

Badiola, T. (2006). Hay veces en las que uno tiene que poner en escena su propio fracaso. Obtenido en febrero de 2019 en: Galería Moisés Pérez de Albéniz http://www.galeriampa.com/wp-content/uploads/2014/01/HAY-VECES.pdf

Barba, M, Cuenca, M, & Gómez, A. (25 de mayo de 2007). Piaget y L. S. Vigotsky en el análisis de la relación entre educación y desarrollo. Revista Iberoamericana de Educación, 42/7, 1-13.

Barrón Ruiz, A. (1993). Aprendizaje por descubrimiento: principios y aplicaciones inadecuadas. Enseñanza de las ciencias, 11, 1-11.

Bergala, A. (2007). La Hipotesis del Cine. Barcelona: Laertes.

Bresson, R. (1975). Notas sobre el cinematógrafo. Madrid: Árdora ediciones, 1997.

Connelly, M & Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativas y educación (11-51 or.). Barcelona: Laertes.

Ellsworth, E. (1997). Posiciones en la enseñanza. Es: Akal, 2005.

Felman, S. (1987). Jacques Lacan and the Adventure of Insight. Massachusetts: Harvard University Press

Garro, O. (2014). El arte y la construcción del sujeto: una reflexión con Nan Goldin acerca de las narrativas familiares. Arte, individuo y sociedad, 26 (2), 255-269.

Imaz, I. (2013). Experiencia estética e innovación. (Re)pensar la innovación en la universidad desde la indagación (153-158 or.). Bilbo: UPV/EHU.

Imaz, I. (noviembre 2016). Maitasuna eta pedagogia. Eremuak, 3, 4-7.

Jauss, H.R. (2002). Pequeña apología de la experiencia estética. Barcelona: Paidós.

Marie, M. (2012). La Nouvelle Vague: una escuela artística. Madrid: Alianza.

Macho, M. (2016). Oulipo: Un viaje desde las matemáticas a la literatura. Tropelías. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada, 25, 129-145.

Mcluhan, M. (2009) Comprender los medios de comunicación: Las extensiones del ser humano. Barcelona: Paidós.

Moraza, J.L. El deseo del artista. El deseo. Textos y conferencias. Colegio de Psicoanálisis del Campo Lacaniano de Madrid.

Núñez, JC., Solano, P., González-Pienda, J. & Rosário, P. (2016). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. Papeles del Psicólogo, 27 (3), 139-146.

Queneau, R. (1947). Ejercicios de estilo. Versión de Antonio Fernández Ferrer. Madrid: Catedra, 2007.

Ranciere, J. (2012). Las distancias del cine. Pontevedra: Ellago.

Ranciere, J. (2022). El maestro ignorante. Buenos Aires: Libros del Zorzal

Rodriguez, H. (2003). Lars von Trier: El cine sin dogmas. Madrid: JC Clementine.

Sánchez, R. (16 de junio del 2012). Precios. ¿Pero ha habido alguna vez "tiempos felices"?. El País.

https://elpais.com/elpais/2012/06/13/opinion/1339607902_043293.html

Stevenson, J. (2005). Lars von Trier. Barcelona: Paidos Ibérica.

PENSAMIENTO COMPUTACIONAL EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA DE INVESTIGACIONES EMPÍRICAS RECIENTES

SUSAN RIVERA
Universidad Católica de la Santísima Concepción

VIVIANE HUMMES
Universidad de Barcelona

MARÍA JOSÉ SECKEL
Universidad Católica de la Santísima Concepción

1. INTRODUCCIÓN

El Foro Económico Mundial plantea que una de las habilidades que debe desarrollar el profesional del futuro es el diseño y programación de tecnología (Whiting, 2020). En esta línea, se observa que desde el siglo pasado diversos investigadores han recalcado la importancia de desarrollar el Pensamiento Computacional (PC) a temprana edad (Paper & Solomon, 1972; Paper, 1980), sin embargo, recién en el siglo actual este concepto alcanza una real relevancia y repercusión a nivel de curriculum escolar (Jara & Hepp, 2016; Bordignon & Iglesias, 2020; Díaz, Gómez & Catino, 2020), donde se observa un aumento en el desarrollo de investigación en esta línea, sobre todo en el continente Europeo (Dong, Li, Sun & Liu, 2023; Kerexeta-Brazal, Darretxe-Urrutx & Martínez-Monje, 2022).

Wing (2006), define el PC como una habilidad fundamental para todos, sugiriendo su consideración como una de las habilidades fundamentales a desarrollar a nivel escolar. Con el propósito de profundizar en el concepto de PC, diversos autores han intentado definirlo. Wing (2010), plantea que PC son los procesos de pensamiento involucrados en la

formulación de problemas y sus soluciones para que se representen de una manera efectiva por un agente de procesamiento de información. Por su parte, Brackmann, Barone, Casali, Boucinha & Muñoz-Hernandez (2016) definieron el PC como una habilidad distinta, creativa, crítica y estratégica para resolver problemas utilizando los fundamentos de la computación en las más diversas áreas del conocimiento. Por otra parte, existen varios autores que cuando definen el PC hacen énfasis a que su desarrollo se puede llevar a cabo sin la necesidad de usar un computador, surgiendo el término de computación desenchufada (López-Iñesta, Ros-Esteve & Diago, 2019; Zapata-Ros, 2019; Melián, 2020).

Asimismo, se observa que en los últimos años ha surgido un interés por desarrollar el PC a través de la introducción de la programación y la robótica en contextos educativos (García-Peñalvo y Mendes, 2018; Llorens-Largo, García-Peñalvo, Molero-Prieto & Vendrell-Vidal, 2017), adoptando diversas estrategias para lograr este propósito. En esta línea, se observa que algunos países han optado por introducir una asignatura de PC a nivel escolar, mientras que, en otros países, han integrado el desarrollo de PC en la asignatura de matemática. Dicha tendencia se ha justificado apuntando a los beneficios que aporta el desarrollo del PC desde el nivel escolar (Freina, Bottino & Ferlino, 2019; Guirado, 2022; Montero, 2021), entendiendo que este tipo de pensamiento se desarrolla de manera progresiva.

Como consecuencia de lo anterior, existe la necesidad de formar al profesorado para dar respuesta a dicha demanda curricular, surgiendo diversas propuestas (Estebanell, López, Peracaula, Simarro, Cornellà, Couso et al., 2018; Seckel, Vásquez, Samuel & Breda, 2022). Al mismo tiempo, surge la necesidad de desarrollar investigaciones que estudien las características y efectos de los procesos formativos propuestos (Kong, Lai & Sun, 2020; Papadakis & Kalogiannakis, 2019; Adell, Llopis, Esteve & Valdeolivas, 2019), de tal manera que podamos responder a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son las características generales que declaran los artículos de investigación sobre el PC en la formación de profesores?

– ¿Qué tipo de actividades realizan los profesores o futuros profesores de los estudios analizados?

– ¿Qué tipo de instrumentos se utilizan para la recolección de datos?

– ¿Cuáles son los principales resultados de las investigaciones?

Para dar respuesta a estas preguntas el estudio propone analizar artículos empíricos recientes sobre el PC en la formación de profesores.

2. METODOLOGÍA

Para realizar esta revisión sistemática se siguió de forma estructurada el método PRISMA actualizado (Page, McKenzie, Bossuyt, Boutron, Hoffmann, Mulrow et al., 2021), el cual incluye una lista de verificación para una mayor precisión en la presentación de los estudios. Además, tres jueces expertos fueron quienes realizaron los filtros correspondientes para la selección final de los artículos incluidos en este estudio.

2.1. Búsqueda y selección de artículos

La búsqueda de los artículos se realizó en enero de 2023 utilizando la iteración mostrada en la tabla 1.

***TABLA 1**. Iteración de búsqueda.*

Iteración	"computational thinking" OR "program*" OR "unplugged activities" OR "digital language"
AND	"teacher training" OR "primary teacher" OR "secondary teacher" OR "college student" OR "undergraduate student" OR "pre-service teacher" OR "in-service teacher"
AND	"Education" OR "School" OR "high school" OR "preschool" OR "Kindergarten"

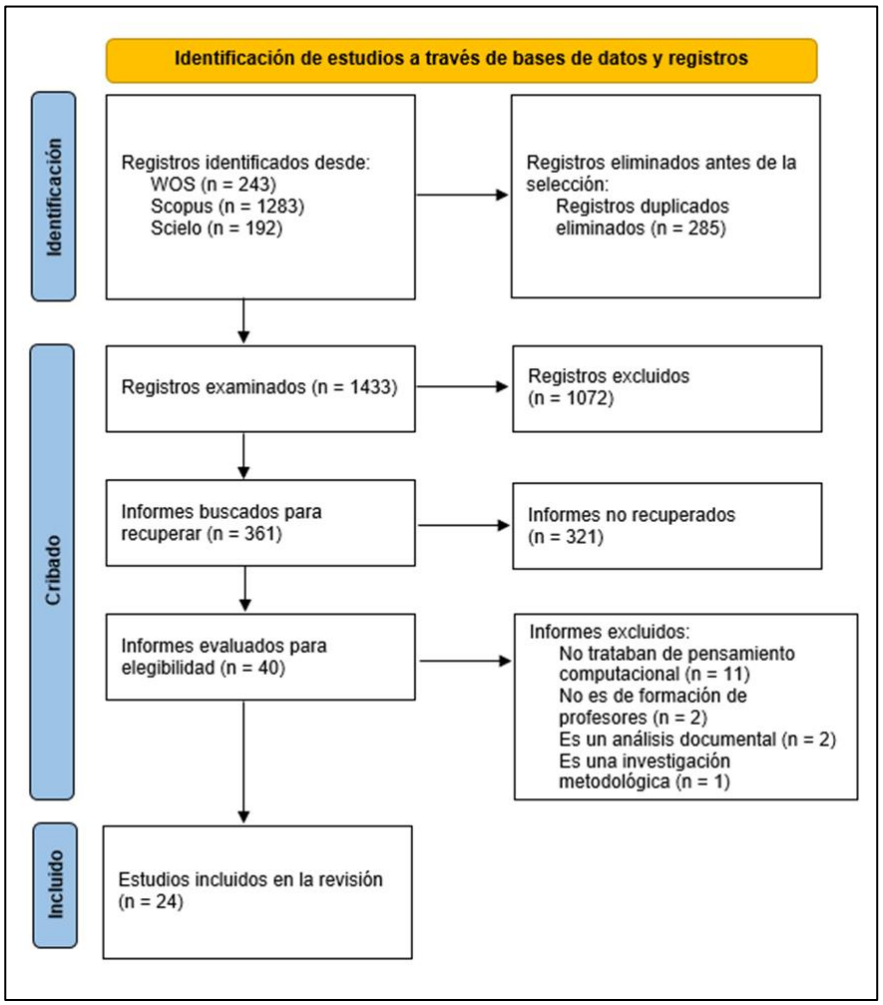
Fuente: elaboración propia

Se decidió realizar la búsqueda en revistas indexadas en WOS, Scopus y Scielo, consideradas de alto impacto. Los criterios de inclusión fueron: (1) artículos publicados entre 2018 a 2023; (2) revistas de libre acceso; (3) revistas de educación o ciencias sociales; (4) publicaciones en inglés, español o portugués; (5) artículos empíricos; (6) variable o constructo

de estudio de Pensamiento Computacional; (7) muestra o sujetos de estudio enfocado en formación docente.

El total de artículos encontrados fue de 1718, los cuales, aplicando filtros y criterios de inclusión, terminaron en 24 artículos para analizar, tal como se muestra en la Figura 1.

FIGURA 1. *Diagrama de flujo de la revisión sistemática.*



Fuente: elaboración propia basado en Page et al., 2021

2.2. Parámetros de análisis

Para un análisis óptimo de los 24 artículos seleccionados, se extrajo de cada texto los parámetros de análisis que se muestran en la tabla 2.

***TABLA 2**. Parámetros de análisis.*

ID	Identificación numérica del artículo
Referencia	Autor/es y año de publicación, ordenadas en orden alfabético
Pais	País donde se realiza la investigación
Indexación	Tipo de indexación de la revista donde se publica el artículo
Metódo	Metodología de investigación, pudiendo ser cuantitativa, cualitativa o mixta
Muestra/sujetos	Cantidad de participantes en el estudio
Docentes	Situación de los docentes en el estudio, pudiendo ser docentes en formación o docentes en ejercicio
Nivel	Nivel educativo para el cual se preparan o desempeñan los docentes del estudio
Actividad realizada docentes	Descripción de los procesos que realizan los docentes durante la investigación
Instrumento de recolección	Tipo de instrumento o técnica utilizada para recoger datos en las investigaciones
Resultados	Resultados relevantes reportados en las investigaciones

Fuente: elaboración propia

Cabe destacar que para cada parámetro de análisis se realizó la lectura completa de los 24 artículos seleccionados.

3. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados organizados a partir de las preguntas de investigación. De esta manera, el apartado de resultados generales se relaciona con la pregunta 1 y, el apartado de resultados específicos se relaciona con las preguntas 2, 3 y 4.

3.1. Resultados generales

La tabla 3 muestra los artículos seleccionados y los parámetros de análisis generales que contemplan: el país donde se realizó el estudio, tipo de indexación, método de investigación y muestra utilizada en los estudios.

***TABLA 3**. Características generales de los artículos seleccionados.*

ID	Referencia	País	Indexación	Método	Muestra/sujetos
1	Ateşkan & Ortactepe, 2021	Turquia	WOS	Mixto	45
2	Bal et al., 2022	EE. UU	WOS	Mixto	10
3	Bjursten et al., 2022	Suecia	WOS	Cualitativo	14
4	Butler & Leahy, 2021	Irlanda	Wos	Cualitativo	51
5	Casali et al., 2020	Argentina	Scielo	Mixto	19
6	Dorotea et a., 2021	Portugal	WOS	Mixto	174
7	El-Hamamsy et al., 2021	Suiza	Scopus	Mixto	350
8	Fessakis & Prantsoudi, 2019	Grecia	Scopus	Cuantitativo	136
9	Gabriele et al., 2019	Italia	Scopus	Cuantitativo	141
10	González et al., 2018	España	Scielo	Mixto	163
11	Kucuk & Sisman, 2018	Turquía	Scopus	Cualitativo	15
12	Lázaro-Carrascosa et al., 2021	España	Scopus	Cuantitativo	60
13	Leonardi et al., 2021	Argentina	Scielo	Cualitativo	35
14	Molina-Ayuso et al., 2022	España	WOS	Mixto	149
15	Mury et al., 2022	Suiza	WOS	Cuantitativo	135
16	Ouahbi et al., 2022	Marruecos	WOS	Cuantitativo	63
17	Pewkam & Chamrat, 2021	Thailandia	Scopus	Mixto	30
18	Piedade et al., 2020	Portugal	WOS	Mixto	26
19	Piedade, 2021	Portugal	WOS	Cuantitativo	49
20	Rhodes & Calder, 2022	Nueva Zelanda	Scopus	Cualitativo	3
21	Saqr et al., 2022	Finlandia (varios paises)	Scopus	Cuantitativo	8,547
22	Schina et al., 2021	España	Scopus	Mixto	90
23	Seckel et al., 2021	Chile	Scopus	Cualitativo	25
24	Sung & Jeong, 2019	Corea	Scopus	Cuantitativo	93

Fuente: elaboración propia

En cuanto a los países que se encuentran desarrollando investigación sobre PC en la formación de profesores se observa que la mayoría de artículos corresponde a estudios realizados en el continente Europeo (63%), destacando países como Portugal y España. Asimismo, se observa que los continentes de África y Oceanía son los que evidencian un desarrollo más incipiente (4% cada uno). A continuación, en la tabla 4 se muestra el detalle de los países donde se realizaron los estudios clasificados por continente de pertenencia.

***TABLA 4**. Artículos por país y continente*

Continente	País	ID	Total
América	EEUU	2	17%
	Argentina	5, 12	
	Chile	23	
Europa	Suecia	3	63%
	Irlanda	4	
	Portugal	6, 18, 19	
	Suiza	7, 15	
	Grecia	8	
	Italia	9	
	España	11, 13, 14, 22	
	Finlandia	21	
	Turquía	10	
Asia	Corea	24	12%
	Turquía	1	
	Tailandia	17	
África	Marruecos	16	4%
Oceanía	Nueva Zelanda	20	4%

Fuente: elaboración propia

En relación a la indexación de los artículos revisados se observa que aproximadamente el 45,8% de los estudios se publicó en revistas con indexación Scopus, un 41,7% en WOS y, finalmente, un 12,5% en Scielo.

Respecto a los métodos y tamaño de las muestras, en la tabla 5 se presentan los artículos agrupados por metodología aplicada en la investigación, pudiendo ser cuantitativo, cualitativo o mixto. Además, se señala el promedio de muestra de las investigaciones analizadas.

***TABLA 5**. Artículos según metodología de investigación y media muestral*

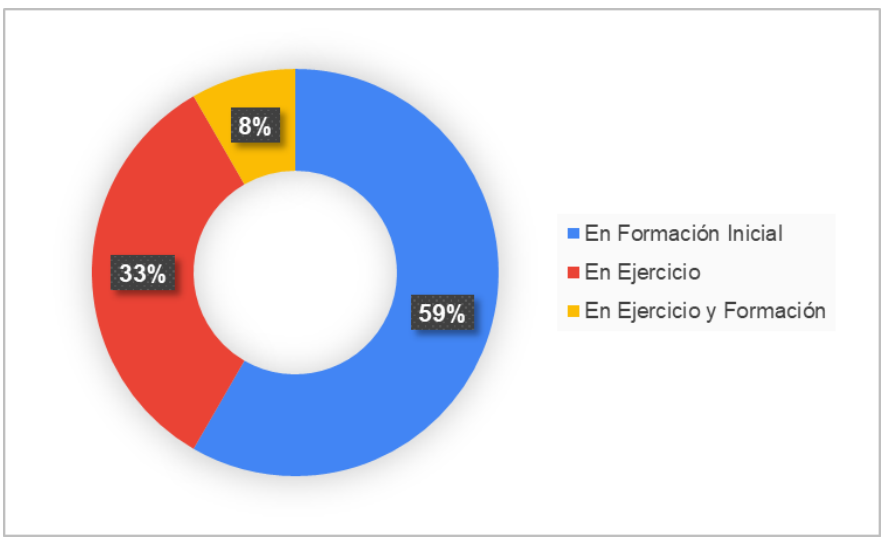
ID	Método	Promedio de la muestra
3, 4, 11, 13, 20, 23	Cualitativo	23.8
8, 9, 12, 15, 16, 19, 21, 24	Cuantitativo	85.6
1, 2, 5, 6, 7, 10, 14, 17, 18, 22	Mixto	105.6

Fuente: elaboración propia

Tal como se observa en la tabla 5, la mayoría de las investigaciones tuvieron una metodología mixta, con aproximadamente un 42% de los artículos, con una muestra media de 105.6 participantes. En segundo lugar, se encuentran los estudios con metodología cuantitativa, con aproximadamente un 33% de los artículos revisados, teniendo una muestra media de 85.6 sujetos. Finalmente, un 25% de los artículos presentó una metodología cualitativa en su investigación, cuyo promedio de participantes en el estudio es de 23.8 sujetos.

Por otra parte, en la figura 2 se muestran los resultados obtenidos en relación al contexto de formación de los docentes participantes en los estudios, los que se clasificaron en: 1) docentes en ejercicio (con y sin formación en PC), 2) docentes en formación inicial o 3) docentes en ejercicio y formación inicial (la muestra se compone por ambos tipos de sujetos).

FIGURA 2. *Contexto del profesorado participante*



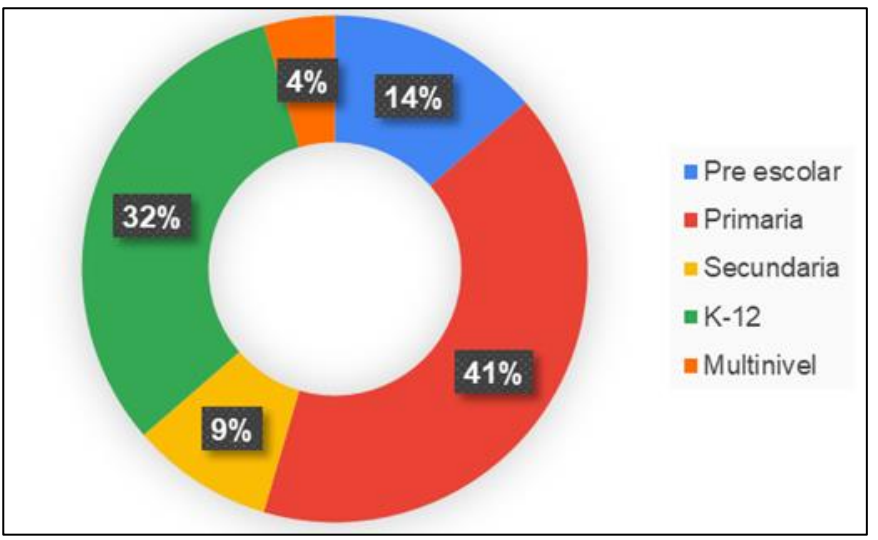
En los estudios analizados, se identificó que la mayoría tenía como sujetos de investigación profesores en formación inicial, que corresponde a un 59% de los artículos, mientras que los estudios enfocados en docentes en ejercicio son de aproximadamente un 33% de las

investigaciones. Los estudios que consideraron ambos contextos representan un 8% de los artículos.

Finalmente, la última variable analizada en las características generales de los estudios seleccionados, corresponde al nivel educativo en el cual se desempeñan los docentes que participan en las investigaciones analizadas.

La figura 3 representa un gráfico circular del nivel educativo en el cual se desempeñan o desempeñarán los docentes de los estudios.

FIGURA 3. *Nivel educativo donde se desempeñan los participantes*



Fuente: elaboración propia

Los estudios que abarcan a docentes que se desempeñan en el nivel primario fue aproximadamente un 41%, seguido de K-12 (todos los niveles escolares) con un 32% y nivel de preescolar con un 14%. En menor cantidad se encuentran estudios enfocados a docentes secundarios (9%) y docentes multinivel, es decir desde preescolar a universidad (4%).

3.2. Resultados específicos

En este apartado se presentan las actividades realizadas por los docentes durante los estudios, los instrumentos utilizados para recolectar los datos y los principales resultados que muestran las investigaciones.

3.2.1. Actividad realizada por los docentes

La tabla 6 presenta las actividades que los docentes realizan durante las investigaciones realizadas, pudiendo un artículo presentar más de un tipo de actividad.

***TABLA 6**. Actividades realizadas por los docentes.*

ID	Actividad
1, 3, 4, 6, 8, 13, 15, 16, 19	Los docentes contestan entrevista o encuesta de autopercepción sobre su conocimiento de pensamiento computacional, integración del pensamiento computacional en el aula y su práctica docente.
2, 5, 7, 12, 17, 20, 21	Los docentes participan en curso, taller o capacitación sobre Pensamiento Computacional y cómo fomentarlo en sus prácticas pedagógicas.
10, 14, 16, 22, 23, 24	Los docentes participan en curso, taller o capacitación sobre Pensamiento Computacional en el uso de tecnologías como software de programación o uso de robot.
9, 10, 11, 15, 16, 23	Los docentes desarrollan actividades de programación utilizando Scratch, robots u otras plataformas digitales para integrarlas en su práctica pedagógica.

Fuente: elaboración propia

Tal como se observa en la tabla 6, la mayor cantidad de artículos se centró en conocer la autopercepción que tienen los docentes respecto a la integración y manejo propio de habilidades de pensamiento computacional, llegando a ser un 37.5% de los artículos. Un 29.2% de los artículos se centró en la realización de talleres, cursos o capacitaciones para la comprensión y fomento del PC en la práctica pedagógica. Un 25% de los artículos se enfocó en realizar talleres, cursos o capacitaciones sobre diversas tecnologías que propician el PC. Asimismo, un 25% de los artículos logró que los docentes desarrollaran productos tecnológicos que propicien el PC. Sólo 3 artículos, representando aproximadamente un 12.5% de la revisión, realizó dos o más de estas actividades, conociendo la percepción de los docentes, realizando talleres y desarrollando productos tecnológicos.

3.2.2. Instrumentos de recolección

La tabla 7 muestra los instrumentos con los cuales se recolectaron los datos, pudiendo un artículo presentar más de un instrumento de acuerdo a sus necesidades investigativas.

***TABLA 7**. Instrumentos utilizados para recoger los datos.*

ID	Instrumento
1, 2, 6, 7, 8, 11, 13, 14, 15, 16, 19, 20, 22, 23	Cuestionarios o encuestas de autopercepción
3, 4, 7, 10, 12, 17, 18, 20	Entrevistas semiestructuradas o Focus Group
5, 9, 12, 18	Análisis de informes, productos o secuencias didácticas
14, 17, 24	Test de conocimiento
2, 18, 19, 22	Autoreporte, diarios de vida o diarios de reflexión

Fuente: elaboración propia

En la tabla 7 se observa que la mayoría de los estudios se inclinó por aplicar encuestas o cuestionarios a los docentes como método de recolección (58.3%). En menor medida, un 33.3% de los estudios se enfocaron en recopilar información mediante entrevistas grupales o individuales. Aproximadamente un 17% de los estudios recopiló información mediante observación directa o análisis de escritos, actividades o planificaciones realizadas por los docentes, o bien, mediante auto reportes, diarios de reflexión o diarios de vida realizados por los docentes. La menor cantidad de estudios, con aproximadamente un 12.5%, recopiló información mediante test de conocimiento.

3.2.3. Principales resultados de las investigaciones

La tabla 8 muestra en forma sintética, los principales resultados presentados en los artículos analizados.

***TABLA 8**. Principales resultados de los estudios*

ID	Principales resultados
1, 3, 5	La forma en que los docentes integran el PC en su práctica pedagógica es variada (Resolución de problemas, actividades con computadores, simulación, pensamiento crítico).
2, 7, 9, 10, 11, 12, 14, 17, 18, 22, 23, 24	El curso, taller o intervención es efectivo y aumenta el conocimiento y autopercepción de los docentes respecto al PC.
21	El curso, taller o intervención no es efectivo.
4, 6, 8, 15, 16, 19	Los docentes tienen un alto conocimiento y percepción/autopercepción sobre la integración del PC a sus prácticas pedagógicas.
13, 20	Los docentes tienen un bajo conocimiento y percepción/autopercepción sobre PC.

Fuente: elaboración propia

De esta manera, se observa que la mitad de los artículos reportó que las intervenciones realizadas, ya sea taller de desarrollo o de conocimiento, fue efectivo para aumentar el conocimiento y percepción/autopercepción de los docentes respecto al PC, mientras que un 25% de los estudios evidencia que los docentes ya tenían una percepción/autopercepción y conocimiento alto sobre habilidades de PC y su integración en el aula. Son pocos los estudios que reportan un bajo conocimiento y percepción/autopercepción de los docentes sobre PC (8.3%), así como la poca o nula efectividad en un curso, taller o capacitación (4%).

5. DISCUSIÓN

En la actualidad, el PC ha ganado cada vez más atención en todo el mundo (Bordignon & Iglesias, 2020). En ese sentido, este estudio realizó una revisión sistemática de la literatura y analizó varias investigaciones sobre el PC en la formación de profesores. Estos estudios (24 artículos indexados en WOS, Scopus y/o Scielo) cumplieron los criterios para ser incluidos en el análisis y responden las preguntas de investigación.

Respecto a la pregunta ¿cuáles son las características generales que declaran los artículos de investigación sobre el PC en la formación de profesores?, los hallazgos indican que la mayoría de los artículos seleccionados fueron desarrollados en países europeos. En particular, Portugal y España se destacan con un mayor número de artículos. Este resultado

coincide con los estudios de Dong et al., (2023) y Kerexeta-Brazal et al., (2022), quienes también reportan una mayor gama investigativa en el continente europeo. Es importante que estudios como estos puedan prosperar en los demás continentes. En Latinoamérica, por ejemplo, existe un bajo índice de manejo tecnológico por parte de los docentes y, por consecuencia, también un bajo índice de manejo tecnológico en estudiantes escolares (ICILS, 2018).

Con relación a indexación, se observó que la mayoría de los estudios seleccionados se publicaron en revistas con indexación Scopus. Asimismo, se identificó que el método de investigación mixto, con un promedio de la muestra de 105.6, fue la metodología más utilizada. Este resultado no coincide con la revisión sistemática de Machuqueiro y Piedade (2022), quienes analizaron estudios de PC en estudiantes de primaria, donde predominaron estudios cuasiexperimentales. Sin embargo, este resultado se justifica porque este tipo de método puede proporcionar una comprensión más integral y multifacética de los problemas educativos complejos (Bagur-Pons, Rosselló-Ramon, Verger & Paz-Lourido, 2021), proporcionando referencias y recomendaciones más precisas para la práctica y la aplicación (Clark & Ivankova, 2016; Schoonenboom & Johnson, 2017).

Respecto al contexto de formación de los docentes participantes en los estudios, se identificó que la mayoría tenía como sujetos de investigación profesores en formación inicial. En los últimos años, el PC ha entrado en los planes de estudios obligatorios de distintos países (Díaz et al., 2020), incentivando a que se desarrollen investigaciones sobre cómo preparar a los futuros docentes para que enseñen el PC (Adell et al., 2019).

Finalmente, con relación al nivel educativo en el cual se desempeñan los docentes que participan en las investigaciones analizadas, la mayoría de los estudios abarcan a docentes que se desempeñan en el nivel primario. Esto coincide con la revisión sistemática realizada por Cossío (2021), quien analizó artículos asociados al PC y recursos didácticos, donde el nivel primario fue el más investigado junto con el universitario. Sin duda, el nivel primario es uno de los más investigados, existiendo varias revisiones sistemáticas que apuntan específicamente a estos niveles escolares relacionados al PC (Meseguer & Sánchez, 2020; Ruiz-Reinales, 2021).

Por otra parte, en el apartado resultados específicos se buscó dar respuesta a las demás preguntas de investigación.

Con relación a la pregunta *¿qué tipo de actividades realizan los profesores o futuros profesores de los estudios analizados?*, se identificó que el mayor número de artículos se dedicó a comprender las percepciones de los docentes sobre la integración y el manejo adecuado de las habilidades de PC. Esto coincide con la revisión sistemática de Padilla-Escobedo & Ayala-Jiménez (2021) quienes reportan que los estudios analizados sobre competencia digital docente en su mayoría se recogen datos mediante auto reportes, así como el estudio de Perdomo, Martinez & Barreto (2020) quienes afirman que la mayoría de los trabajos analizados sobre docentes universitarios son sobre percepciones y autopercepciones. Pese a que es importante conocer la percepción de los docentes sobre integración tecnológica (Perdomo et al., 2020), variados estudios demuestran que los docentes tienden a percibir su conocimiento y competencia tecnológica muy por sobre sus competencias reales (García-Ruiz, Buenestado-Fernández & Ramírez-Montoya, 2023; Kaarakainen, Kivinen & Vainio, 2018; Rivera-Robles, Salcedo-Lagos, Fernández-Chávez & Badilla-Quintana, 2022).

Referente a la pregunta *¿qué tipo de instrumentos se utilizan para la recolección de datos?*, los resultados muestran que la mayoría de los estudios tienden a utilizar encuestas o cuestionarios a docentes como método de recopilación. Una de las ventajas de hacer uso de esta forma de recolectar datos es que permite un uso a gran escala y, con técnicas de muestreo adecuadas, los resultados pueden generalizarse a toda la población (Anguita, Labrador, Campos, Casas-Anguita, Repullo-Labrador & Donado-Campos, 2003). Esto se conecta con los resultados anteriores donde se realizaron, mayoritariamente, estudios sobre percepción y autopercepción, coincidiendo con estudios similares que recogieron estas percepciones mediante cuestionarios o encuestas (Kaarakainen et al., 2018; Padilla & Ayala, 2021; Perdomo et al., 2020).

Por último, relativo a la pregunta *¿cuáles son los principales resultados?*, los hallazgos mostraron que la mitad de los artículos informaron que las intervenciones implementadas, ya sea talleres de desarrollo o de conocimiento, fueron efectivas para aumentar el conocimiento y la

comprensión sobre el PC de los docentes. Dentro de las intervenciones efectivas se destacan los talleres, cursos o capacitaciones de entre 4 a 10 sesiones donde los docentes elaboraron material didáctico y/o productos tecnológicos para aplicar en sus clases (El-Hamamsy, Chessel-Lazzarotto, Bruno, Roy, Cahlikova, Chevalier et al., 2021; Gabriele, Bertacchini, Tavernise, Vaca-Cárdenas, Pantano & Bilotta, 2019; Kucuk & Sisman, 2018; Seckel et al., 2021). Pocos estudios muestran un conocimiento y una competencia insuficientes sobre PC entre los docentes, y un impacto escaso o nulo de los cursos, talleres o capacitaciones, tal como el estudio de Saqr, Tuominen, Valtonen, Sointu, Väisänen & Hirsto (2022), donde se analizó una plataforma LMS (Learning Management System) para fomentar el PC entre docentes de varios países, con actividades automatizadas y estandarizadas. La propuesta formativa de este estudio pudo verse afectada ya que los estudios donde se logró alta competencia y percepción sobre PC tienen modalidades personalizadas y con muestras mucho menores (Mury, Negrini, Assaf & Skweres, 2022; Ouahbi, Darhmaoui & Kaddari, 2022).

6. CONCLUSIONES

Los estudios referentes a habilidades de PC en docentes se centran en países europeos, con una tendencia de indexación Scopus y de estudios de metodología mixta que consideran, principalmente, a docentes en formación inicial que se especializan en niveles de primaria.

Gran parte de los estudios se centran en medir las percepciones y autopercepciones de los docentes respecto al PC y a su integración en actividades pedagógicas.

Respecto a lo anterior, la mayor cantidad de instrumentos de recolección de datos se relaciona con la medición de las percepciones y autopercepciones, por lo que se utilizan, en mayor medida, encuestas o cuestionarios perceptivos.

La mayor cantidad de estudios reportan resultados eficientes sobre intervenciones para promover el PC en docentes, así como altos niveles de percepción y autopercepción sobre la integración del PC en el ámbito pedagógico.

Finalmente, es importante tener en cuenta que esta investigación puede limitarse en la cantidad de indexaciones consideradas, por lo que se recomienda explorar revistas con más tipos de indexación.

7. REFERENCIAS

Adell, J. S., Llopis, M. A. N., Esteve, M. F. M., & Valdeolivas, N. M. G. (2019). El debate sobre el pensamiento computacional en educación. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 22(1), 171-186. http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.1.22303.

Anguita, J. C., Labrador, J. R., Campos, J. D., Casas-Anguita, J., Repullo-Labrador, J., & Donado Campos, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). Atención primaria, 31(8), 527-538. https://doi.org/10.1016/S0212-6567(03)70728-8.

Bagur-Pons, S., Rosselló-Ramon, M. R., Verger, S., & Paz-Lourido, B. (2021). El enfoque integrador de la metodología mixta en la investigación educativa. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 27(1). https://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.21053.

Basogain, X., Olabe, M. A., Olabe, J. C., Rico, M. J., Rodríguez, L., & Amórtegui, M. (2017). Pensamiento computacional en las escuelas de Colombia: colaboración internacional de innovación en la educación. Repositorio Digital Universidad Nacional Autónoma de México. https://recursos.educoas.org/sites/default/files/ 5188.pdf.

Bordignon, F. R. A., & Iglesias, A. A. (2020). Introducción al pensamiento computacional. Universidad Pedagógica Nacional y Educar SE. https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/book/1300.

Brackmann, C., Barone, D., Casali A., Boucinha R., & Muñoz-Hernandez, S. (2016). Computational thinking: Panorama of the Americas. International Symposium on Computers in Education (SIIE), Salamanca, Spain. https://doi.org/10.1109/SIIE.2016.7751839.

Cossío, P. M. (2021). Pensamiento computacional: habilidades asociadas y recursos didácticos. Una revisión sistemática. Revista Innovaciones Educativas, 23(SPE1), 178-189. https://doi.org/10.22458/ie.v23iEspecial.3693.

Clark, V., & Ivankova, N. (2016). What is mixed methods research? Considering how mixed methods research is defined. En V. L. Plano Clark & N. V. Ivankova (Ed.), Mixed methods research: A guide to the field (pp. 55–78). SAGE Publications. https://doi.org/10.4135/9781483398341.

Díaz, F. J., Gómez, N. S., & Catino, M. (2020, November). Analysis on the incorporation of technologies with a pedagogical perspective. En 39th International Conference of the Chilean Computer Science Society (SCCC) (pp. 1-8). Coquimbo, Chile, https://doi.org/10.1109/SCCC51225.2020.9281177

Dong, W., Li, Y., Sun, L., & Liu, Y. (2023). Developing pre-service teachers' computational thinking: a systematic literature review. International Journal of Technology and Design Education, 1-37. https://doi.org/10.1007/s10798-023-09811-3.

El-Hamamsy, L., Chessel-Lazzarotto, F., Bruno, B., Roy, D., Cahlikova, T., Chevalier, M., ... & Mondada, F. (2021). A computer science and robotics integration model for primary school: evaluation of a large-scale in-service K-4 teacher-training program. Education and Information Technologies, 26, 2445-2475. https://doi.org/10.1007/s10639-020-10355-5.

Estebanell, M.; López, V.; Peracaula, M.; Simarro, C.; Cornellà, P.; Couso, D.; González, J.; Alsina, A.; Badillo, E., & Heras, R. (2018). Pensament Computacional en la formació de mestres. Guia didàctica. Servei de Publicacions UdG.

Freina, L., Bottino, R. & Ferlino, L. (2019). Fostering Computational Thinking skills in the Last Years of Primary School. International Journal of Serious Games, 6(3), 101-115. https://doi.org/10.17083/ijsg.v6i3.304.

Gabriele, L., Bertacchini, F., Tavernise, A., Vaca-Cárdenas, L., Pantano, P., & Bilotta, E. (2019). Lesson planning by computational thinking skills in Italian pre-service teachers. Informatics in Education, 18(1), 69-104. https://doi.org/10.15388/infedu.2019.04.

García-Peñalvo, F. J., & Mendes, J. A. (2018). Exploring the computational thinking effects in preuniversity education. Computers in Human Behavior, 80(1), 407-411. https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.12.005.

García-Ruiz, R., Buenestado-Fernández, M., & Ramírez-Montoya, M. S. (2023). Evaluación de la Competencia Digital Docente: instrumentos, resultados y propuestas. Revisión sistemática de la literatura. Educación XX1, 26(1), 273-301. https://doi.org/10.5944/educxx1.33520.

Guirado, C. M. (2022). Pensamiento computacional a través de la programación en Educación Primaria: una propuesta didáctica [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Jaén]. Repositorio institucional de la Universidad de Jaén https://hdl.handle.net/10953.1/1730.

ICILS (2018). Estudio Internacional de Alfabetización Computacional y Manejo de la Información. https://archivos.agenciaeducacion.cl/PRESENTACION_ICILS.pdf

Jara, I., & Hepp, P. (2016). Enseñar ciencias de la computación: Creando oportunidades para los jóvenes de América Latina [Teaching computer science: Creating opportunities for youth in Latin America]. Microsoft. www.microsoft.com/es-es/education.

Kerexeta-Brazal, I., Darretxe-Urrutxi, L., & Martínez-Monje, P. M. (2022). Competencia Digital Docente e Inclusión Educativa en la escuela. Una revisión sistemática. Campus Virtuales, 11(2), 63-73. https://doi.org/10.54988/cv.2022.2.885.

Kaarakainen, M. T., Kivinen, O., & Vainio, T. (2018). Performance-based testing for ICT skills assessing: a case study of students and teachers' ICT skills in finnish schools. Universal Access in the Information Society, 17(2), 349-360. https://doi.org/10.1007/s10209-017-0553-9.

Kong, S. C., Lai, M., & Sun, D. (2020). Teacher development in computational thinking: Design and learning outcomes of programming concepts, practices and pedagogy. Computers & Education, 151, 103,872. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103872.

Kucuk, S., & Sisman, B. (2018). Pre-Service Teachers' Experiences in Learning Robotics Design and Programming. Informatics in Education, 17(2), 301-320. https://doi.org/10.15388/infedu.2018.16.

López-Iñesta, E., Ros-Esteve, M., & Diago, P. D. (2019). Desarrollo de destrezas de pensamiento computacional con actividades desenchufadas para la resolución de problemas matemáticos. Aprendizaje, Innovación y Cooperación como impulsores del cambio metodológico: Actas del V Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Cooperación. https://doi.org/10.26754/CINAIC.2019.0114.

Llorens-Largo, F., García-Peñalvo, F. J., Molero-Prieto, X., & Vendrell-Vidal, E. (2017). La enseñanza de la informática, la programación y el pensamiento computacional en los estudios preuniversitarios. Education in the Knowledge Society (EKS), 18(2), 7-17. https://doi.org/10.14201/eks2017182717.

Machuqueiro, F. D. H., & Piedade, J. M. N. (2022). Development of computational thinking using board games: a systematic literature review based on empirical studies. Prisma Social: revista de investigación social, 38, 5-36. https://revistaprismasocial.es/article/view/4766

Melián, D. A. (2020). Pensamiento Computacional: sistema de monitorización de actividades desenchufadas, España [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de La Laguna]. Repositorio institucional de la Universidad de La Laguna https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/21329.

Meseguer, G. O., & Sánchez, J. L. S. (2020). Pensamiento computacional en educación primaria: una revisión sistemática. In La tecnología como eje del cambio metodológico (pp. 1188-1191). UMA Editorial.

Montero, J. (2021). La inclusión de la robótica y el pensamiento computacional en la educación obligatoria, España [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Málaga]. Repositorio institucional de la Universidad de Málaga https://hdl.handle.net/10630/22704.

Mury, S. R., Negrini, L., Assaf, D., & Skweres, M. (2022). How to support teachers to carry out educational robotics activities in school? The case of Roteco, the Swiss robotic teacher community. Frontiers in Education, 7. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.968675.

Meseguer, G. O., & Sánchez, J. L. S. (2020). Experiencias y desarrollo del pensamiento computacional en Primaria: Una revisión sistemática. In Tecnologías educativas y estrategias didácticas (pp. 308-318). Servicio de Publicaciones.

Ouahbi, I., Darhmaoui, H., & Kaddari, F. (2022). Visual Block-based Programming for ICT Training of Prospective Teachers in Morocco. International Journal of Modern Education & Computer Science, 14(1), 56-64. http://doi.org/10.5815/ijmecs.2022.01.05.

Padilla-Escobedo, J. C., & Ayala-Jiménez, G. G. (2021). Competencias digitales en profesores de educación superior de Iberoamérica: una revisión sistemática. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 12(23). http://doi.org/07/s10209-017-0553-9

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. Systematic reviews, 10(1), 1-11. http://doi.org/10.1136/bmj.n71.

Papadakis, S., & Kalogiannakis, M. (2019). Evaluating a course for teaching introductory programming with Scratch to pre-service kindergarten teachers. International Journal of Technology Enhanced Learning, 11(3), 100,478. https://doi.org/10.1504/IJTEL.2019.100478.

Papert, S. (1980). Mindstorms: Children, computers and powerful ideas. Harvester Press.

Papert, S. y Solomon, C. (1972). Twenty things to do with a Computer. Educational Technology Magazine.

Perdomo, B., Martinez, O. G., & Barreto, I. B. (2020). Competencias digitales en docentes universitarios: una revisión sistemática de la literatura. Edmetic, 9(2), 92-115. https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i2.12796.

Rivera-Robles, S., Salcedo-Lagos, P., Fernández-Chávez, C., & Badilla-Quintana, M. G. (2022). Cambios en la autopercepción tecnológica de los docentes en contexto de pandemia. Texto Livre, 15, e39657. https://doi.org/10.35699/1983-3652.2022.39657

Ruiz-Reinales, C. (2021). Pensamiento computacional en educación infantil y primaria: una revisión sistemática. [Tesis de Magíster, Universidad de Zaragoza]. Zaguan Repositorio Institucional de Documentos. https://zaguan.unizar.es/record/109889.

Saqr, M., Tuominen, V., Valtonen, T., Sointu, E., Väisänen, S., & Hirsto, L. (2022). Teachers' learning profiles in learning programming: the big picture! Frontiers in Education, 7, 840178. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.840178

Seckel, M.J.; Breda, A., Font, V.; Vásquez, C. (2021). Primary School Teachers' Conceptions about the Use of Robotics in Mathematics. Mathematics, 9, 3186. https://doi.org/10.3390/math9243186

Seckel, M. J., Vásquez, C., Samuel, M., & Breda, A. (2022). Errors of programming and ownership of the robot concept made by trainee kindergarten teachers during an induction training. Education and Information Technologies, 27(3), 2955-2975. https://doi.org/10.1007/s10639-021-10708-8.

Schoonenboom, J., & Johnson, R. B. (2017). How to Construct a Mixed Methods Research Design. Kolner Zeitschrift fur Soziologie und Sozialpsychologie, 69, 107- 131. https://doi.org/10.1007/s11577-017-0454-1.

Whiting, K. (21 de octubre de 2020). These are the top 10 job skills of tomorrow – and how long it takes to learn them. World Economic Forum. https://www.weforum.org/agenda/2020/10/top-10-work-skills-of-tomorrow-how-long-it-takes-to-learn-them/.

Wing, J. M. (2006). Computational thinking. Communications of the ACM, 49(3), 33-35. https://doi.org/10.1145/1118178.1118215

Wing, J. M. (2010). Computational Thinking: What and Why? https://www.cs.cmu.edu/~CompThink/resources/TheLinkWing.pdf.

Zapata-Ros, M. (2019). Pensamiento computacional desenchufado. Education in the Knowledge Society (EKS), 20(1), 18-29. https://doi.org/10.14201/eks2019_20_a18.

INNOVACIÓN Y EDUCABILIDAD DESDE LA ANTROPOLOGÍA FILOSÓFICA Y LA PEDAGOGÍA

VICENTE DE JESÚS FERNÁNDEZ MORA
Universidad de Huelva

ROMINA DENISE JASSO ALFIERI
Universidad de Huelva

1. INTRODUCCIÓN

Puede afirmarse que la noción de innovación ha adquirido la categoría de paradigma, si entendemos este último, en un sentido amplio, como una idea abarcante que va más allá de la simple teoría, como concatenación de teorías que engarzan en formas de transversalidad, o como cierta organización de la conceptualización con consecuencias para la investigación (Follari, 2003). Este paradigma de la innovación, caracterizado por la sospecha frente a la tradición, propia de la modernidad, en aras de un mejoramiento continuo, lanzado siempre hacia adelante, gracias al creciente poder trasformador de la ciencia y tecnología modernas, se ha conformado como un valor sustantivo de nuestra cultura. Lo nuevo adquiere casi valor por sí mismo, y se desgaja cada vez más de sus lazos complejos con los usos y conocimientos de los saberes acumulados y las prácticas y conocimientos trasmitidos por la tradición y sus formas institucionalizadas.

A partir de lo anterior, se trata en este trabajo de cuestionarnos cómo en la actualidad la innovación ha llegado a convertirse en un elemento primordial para pensar la educación, partiendo de la premisa de que, como fenómeno social complejo que es, la educación exige de aproximaciones analíticas complejas. Es decir, habría que plantearse qué significa innovar en educación frente a sus modos de institucionalización, frente al despliegue normativo que la consolida o adapta a los cambios sociales y, sobre todo, pensar qué entendemos o queremos entender por

educación y sus posibilidades de reforma en lo que atañe a la necesidad de reconsiderar sus bases metodológicas y sus fundamentos epistémicos. Más aun, desde la radicalidad crítica y filosófica que aquí sugerimos, cuando pensamos la educación importa pensarla como educabilidad, es decir, como fenómeno antropológico primordial.

2. PRESENCIA Y EXCESO DE LA INNOVACIÓN

La incorporación en prácticamente todos los niveles institucionales y discursivos de este paradigma de la innovación, tiene obviamente su contraparte, en tanto causa y efecto, en la profunda asimilación de este concepto por parte de los desarrollos normativos a los diferentes niveles administrativos. De este modo casi podríamos decir que la innovación o la idea que de ella se ha canonizado, estructura en alguna medida la red de propósitos y justificaciones de algunas leyes fundamentales que deciden la evolución de nuestras sociedades, especialmente en lo relativo a la organización del conocimiento y las políticas educativas.

A nivel de la Unión Europea, de primera importancia es el *Horizonte Europa*, sucesor de *Horizonte 2020*, para el período 2021-2027. Esta ambiciosa propuesta es "la principal iniciativa de la Unión Europea para el fomento de la I+i, desde la fase de la concepción hasta la introducción en el mercado", y "trata de "fortalecer la base científica y tecnológica de la UE" impulsando "la competitividad y el crecimiento". La vinculación con la educación de esta estrategia marco para la innovación es al parecer, tan prioritaria para la UE, que es incluida desde los inicios del articulado del *Programa Específico aprobado para la ejecución del Horizonte Europa*. Ya en su artículo 2, este Programa establece como tercer punto de sus Objetivos operativos: "reforzar el vínculo entre investigación, innovación y, cuando proceda, educación y otras políticas", e igualmente puntualiza la necesidad de establecer vínculos más sólidos con el Espacio Europeo de la Educación.

Por otro lado, en lo que se refiere precisamente al Espacio Europeo de Educación (EEE), este fue concebido hace unos cinco años para que los Estados miembros de la Unión Europea trabajen juntos en el desarrollo de sistemas de educación y formación más resilientes e inclusivos.

Igualmente, la innovación ocupa aquí un lugar importante a la hora de establecer estrategias de acción y líneas de cooperación. En el *Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá* (2021-2030), entre las funciones que se prevén para el EEI, está la cooperación entre los Estados miembros para el logro de "una educación y formación de alta calidad, innovadora e inclusiva, que apoye el crecimiento económico y las oportunidades de empleo de alta calidad, así como el desarrollo personal, social y cultural". Se habla igualmente en el texto de "una perspectiva más innovadora y orientada al futuro del apoyo a las reformas de la educación y la formación". El documento también abunda en la importancia de la innovación en aspectos cruciales de las reformas educativas, como son la educación de adultos, la formación del profesorado y de los responsables de la educación y, por supuesto, la enseñanza superior. Se vuelven a trazar las necesarias convergencias entre Investigación y Educación cuando la norma hace referencia al «cuadrado del conocimiento» (educación, investigación, innovación y servicio a la sociedad): "debe prestarse especial atención a las sinergias —en cuanto a las políticas y su financiación— entre educación y formación e investigación e innovación, principalmente en el contexto del EEI y del Espacio Europeo de Educación, velando al mismo tiempo por la coherencia con el EEES". Las sinergias entre el Espacio Europeo de Educación y el Espacio Europeo de Investigación (EEI) son prioritarias para la política comunitaria en estas materias. Así, por ejemplo, lo explicita en documento *Un nuevo EEI para la investigación y la innovación* que apuesta por "un nuevo nivel de ambición que vincule mejor la I+i con la economía, así como con la educación y la formación, para poner en práctica los conocimientos científicos de la UE". En el mismo sentido la *Nueva Agenda Europea de Innovación*, aprobada en 2022, vuelve a incidir en la mejora en "el rendimiento de la UE en materia de innovación, junto con los objetivos y prioridades del nuevo Espacio Europeo de Investigación (EEI), el Espacio Europeo de Educación (EEE), la Estrategia Europea para las Universidades, el Plan de Acción de Educación Digital, los objetivos de la Década Digital".

Entre algunas de las medidas específicas llevadas a cabo para ir construyendo este Espacio común educativo en la Unión Europea, se cuentan, por ejemplo, el Premio Europeo a la Enseñanza Innovadora, que se convoca desde 2021, o las dos Cumbres sobre de Educación e Innovación celebradas en 2022 y 2023.

En el caso español, al menos ya desde Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), se recogen entre los principios y fines de la educación "el fomento y la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa". Este compromiso con la innovación ha seguido presente en las diversas reformas de modo casi literal tanto en la LOE de 2006, la LOMCE de 2013 y la actual LOMLOE de 2020, que modifica la LOE (Gracia, 2017, pp. 12-13). Dichas disposiciones y sus desarrollos se han ido adaptando sin duda a la elaboración del Espacio Europeo de Educación. Algo similar puede decirse de las legislaciones básicas que rigen el funcionamiento del sistema universitario español, en la medida en que tanto la anterior Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, como la vigente Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario, dedican no pocos aspectos de sus artículos a la necesaria incentivación de la innovación por parte de las universidades, en su amplio espectro de la docencia, la investigación y la trasferencia, haciendo énfasis esa última normativa en la convergencia y el trabajo colaborativo entre disciplinas. Por ejemplo, en su artículo 11 sobre "Normas generales", explicita el texto legal el compromiso de impulsar "estructuras de investigación y de transferencia e intercambio del conocimiento e innovación que faciliten la interdisciplinariedad y multidisciplinariedad".

A día de hoy son múltiples en nuestros centros universitarios los organismos, como Servicios, Direcciones o Vicerrectorados, que recogen este mandato europeo y estatal y se dedican explícitamente al fomento de programas y acciones de innovación educativa, así como es también amplia y diversa la oferta formativa de posgrado y los encuentros científicos (seminarios, congresos, jornadas…) que igualmente se especializan en la formación e investigación en innovación educativa.

El breve despliegue que acabamos de exponer sintetiza solo someramente la ingente cantidad de disposiciones que a muy diversos niveles

concretizan en el mundo fenoménico de la vida social e institucional ese paradigma de la innovación del que hablábamos al comienzo. Cuando nos referimos a innovación, encontramos que la inabarcable colección de discursos de diversa índole y nivel que a ella se refieren pueden caracterizarse por la regularidad en la dispersión, en tanto que de alguna manera todos ellos hacen referencia al mismo objeto, comparten en cierta medida un estilo común en la producción de enunciados, y una palpable constancia en el uso de los conceptos y la referencia a un tema común. Si bien, como veremos brevemente a continuación, esta dispersión también adolece de una inconcreción y falta de clarificación conceptual, que arriesga de convertir la innovación, de una necesidad para el cambio educativo, en un gesto vacío marcado por la inflación discursiva y la saturación esfuerzos institucionales y financieros, que, en buena medida, y por esto mismo, resultan ineficaces y gravosos.

De la misma manera, hemos tratado de mostrar con esta exposición, cómo la innovación ha ido igualmente modificando su capacidad semántica y, en un proceso complejo, pero a la vez evidente, que sería necesario rastrear en profundidad, ha expandido su área de influencia desde el ámbito de la investigación en ciencia y la tecnología, hasta el ámbito de la educación.

No cabe duda de que la noción de innovación –que en un amplio sentido pudiera vincularse con otros conceptos de también difícil dilucidación, como los de progreso, desarrollo o evolución- está presente y es constitutiva de la propia historicidad estructural de la cultura humana y la creatividad que le es inherente a la particular configuración de la especie humana. Sin embargo, un análisis histórico del concepto de innovación revela que si bien el mismo ha existido en una u otra acepción a lo largo de la historia (relacionado con las nociones de imitación, invención, imaginación creativa y cambio), en los últimos tiempos se ha restringido su significado de forma sustancial a la innovación tecnológica, y ya no solo asociada esta última a la exploración de nuevas tecnologías, sino también a la explotación comercial de las mismas (Blok, 2021, p. 75).

En este mismo sentido, Adela Cortina (2013) sugiere que la innovación es un híbrido de invención y de mercado, de modo que la práctica inventiva o la invención conceptual, cuando se plasman en productos o

servicios que permiten ser introducidos en el mercado, adquiriendo valor monetario y precio, recibirían el nombre de innovación. Sin embargo, en ciertos ámbitos del conocimiento, especialmente en la Humanidades, y no en menor medida, creemos, en lo que respecta a las teorías educativas y a las realidades institucionales y organizacionales de la educación, muchos profesionales, docentes y gestores, no están del todo convencidos de que la meta prioritaria de su compromiso y vocación sea la de proponer soluciones prácticas a problemas concretos, y menos aun cuando estas se vinculan con productos y procedimientos por los que un sector demandante esté dispuesto a pagar, según las leyes de la oferta y demanda, y en tanto el resultado de los procesos educativos sea por tanto tenido principalmente como mercancía.

Teniendo o en cuenta lo anterior, podemos arriesgarnos a afirmar que hoy, expresiones como innovación educativa, o innovar en la educación, suponen de facto, en cuanto a las políticas que las implementa, una inversión gramatical, en la medida en que lo innovador, de poder ser una adjetivación que especificara una forma de educar o de diseñar la práctica educativa, parece haber sustantivizado la completitud de lo que entendemos por educar, hasta el punto en que el sentido pleno de lo que es educar pueda estar decidido, o incluso confundirse, con una investigación o práctica docente innovadoras. En este estado de cosas la innovación educativa no es una posibilidad sino, como evidencian los documentos oficiales arriba citados, un imperativo que compromete a docentes y responsables institucionales a pensar el cambio social en términos educativos, a partir de la idea crucial de que en momentos de transformación a todos los niveles ha de replantearse el papel de la educación. Así lo establece el último documento de referencia de la UNESCO *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*, publicado en 2022, que parte de la convicción básica de que la educación es el principal camino para abordar las desigualdades arraigadas en nuestra sociedad. Sahle-Work Zewde, presidenta de la República Democrática Federal de Etiopía, y presidenta de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación de la UNESCO, encargada de la elaboración del informe, establece las que podríamos considerar

las orientaciones éticas fundamentales que orientan las investigaciones que desarrolla el texto y las conclusiones a las que se dirige:

> El respeto de los derechos humanos y la preocupación por la educación como bien común tienen que convertirse en los hilos conductores que unen nuestro mundo compartido y nuestro futuro interconectado. Tal y como se defiende en este informe, estos dos principios universales deben convertirse en fundamentos de la educación en todo el mundo (2022, p. vii)

No sería quizás lo más oportuno tratar de justificar y argumentar una postura polarizada en uno de los dos sentidos de un supuesto debate acerca de la idoneidad o no de innovar en la educación, en un momento en que la necesidad de un nuevo pacto por la educación es la respuesta que desde el ámbito educativo es urgente plantear colectivamente para adoptar medidas que reorienten un rumbo general que pone en peligro la vida y el bienestar de las personas y el planeta. Este nuevo contrato social, que requiere de innovadoras teorías y metodologías educativas, ha de tener el objetivo, como igualmente señala el informe, de "reconstruir las relaciones entre nosotros, con el planeta y con la tecnología" (Azoulay, 2022, p. v). Se trata, precisamente, si asumimos seriamente el compromiso de construir este nuevo contrato para la educación, y de que el mismo ha de contar con un esfuerzo colectivo de creatividad e inteligencia inventiva, de dilucidar cuáles han de ser las orientaciones de valor o los fundamentos pedagógicos que den sentido y encaucen las trayectorias y posibilidades de esta inevitable innovación.

3. CRITICA Y NECESIDAD DE LA INNOVACIÓN DESDE LA EDUCABILIDAD Y LA ANTROPOLOGÍA

No es de extrañar, que, desde perspectivas comprometidas con el pensamiento crítico acerca de los valores de la innovación, este proceso haya sido denunciado por el uso inflacionario del término (Pacho, 2009, p. 34), por su carácter superficial de mera moda o fetiche, o calificado como innovofilia (Gracia, 2017, p. 15), en referencia a la idea de que la innovación se ha convertido en valor en sí misma y acusa una preocupante falta de orientación social o ética, e incluso insuficiencia de elaboración conceptual. Utilizar acríticamente el término innovación como significante vacío que pudiera absorber casi cualquier tipo de trabajo

teórico o de intervención sobre prácticas docentes, sean de verdadero calado epistémico, ligeramente superficiales, o encubiertamente conservadoras, acaba desvirtuando la innovación como una especie de solución válida por sí misma, que con su sola enunciación retórica sirviera para todos los casos y fuera capaz de representar desde cambios menores hasta grandes revoluciones estructurales y metodológicas de las instituciones educativas. Sin embargo, como decimos, la falta de un marco teórico sólido puede generar confusiones y aplicaciones insuficientes o mal planteadas de procesos de innovación (Palacios, 2020, p. 88). Adicionalmente, se corre el riesgo de que la innovación sea asimilada en su versión restringida tecno-mercantil y trasladada en sus orientaciones, metodologías y procedimientos, al proceso educativo, cayendo con esto en un reduccionismo incapaz de endentar el carácter intrínsecamente innovador del fenómeno de la educación y de la condición creativa de las modalidades dinámicas y variadas de generar cultura y de trasmitirla en el seno de los cambiantes grupos humanos. Esta condición es, sin duda, no solo históricamente anterior, sino lógicamente condición de posibilidad de esta versión unidimensional de la innovación, entendida como formación histórica tardía de la sociedad moderna capitalista.

Necesitamos entonces plantearnos la pertinencia de discutir conceptos fundamentales que nos habiliten a aproximarnos al fenómeno educativo desde su misma complejidad, lo que supone pensarlo desde sus mismas bases filosóficas y antropológicas, para poder llevar a cabo aportaciones sobre prácticas innovadoras en educación racionalmente fundamentadas, a partir de posibilidades y condicionamientos biológicos, y también estableciendo premisas axiológicamente orientadas por criterios de valor moral y de emancipación social.

Desde esta perspectiva, la educabilidad es un concepto de amplia raigambre en los estudios de antropología filosófica y antropología de la educación, que nos puede servir muy oportunamente para encauzar esta tarea. La educabilidad es entendida como categoría antropológica radical que adquiere su pleno sentido por la condición, biológica, psicológica y ontológicamente indeterminada de la especia humana (Castillejo, 1981). La educabilidad, según la profesora Amilburu, es el "correlato de la racionalidad, de la capacidad de hablar y de la sociabilidad en tanto

que diferencias específicas que caracterizan al ser humano" (1997, p. 77). Atendiendo a ese carácter inacabado e inadaptado del hombre en razón de su propia consistencia biológica y psíquica, el ser humano no es solo una especie educable, sino que su particular estructura orgánica y funcional que lo distingue del resto de seres vivos no humanos "exige la educación" (Escámez, 1981, p. 22). "El mundo humano, nos dice el profesor Lorite, es un sistema altamente improbable: su redundancia no es natural, no está determinada por una memoria orgánica que fija previamente en cada individuo una simetría entre sus parámetros interpretativos y su mundo vital. La auto-organización debe ser aprendida" (1998, p. 63). Corresponde por tanto al fenómeno de la educación, entendido en sus variadas y multifacéticas formas de presentación fenoménica, constituirse en el necesario proceso de incorporación a un contexto cultural de los educandos, donde estos adquieren la ritualización normalizada que demarca la pertenencia a un grupo consistente, en el marco de unos patrones de socialización y de conducta. Estos últimos, si bien necesarios para la humanización cultural de lo humano, nunca van a ser definitivos ni cerrados, por la indeterminación constitutiva de lo humano, y el carácter productivamente creativo de su quehacer existencial. El inacabamiento biológico, psicológico y moral del ser humano (Barrio, 1998, p. 125), genera la propia necesidad natural de desplegar su personalidad, como especie juvenilizada en el proceso de hominización (Alonso-Geta, 1987, p. 98). Dice Edgar Morin que "la hominización culmina en la definitiva, la radical y creadora falta de realización del hombre" (2005, p. 108). Este aspecto carencial a la vez que creativo que singulariza a la propia especie humana, determina su carácter de especie educable, haciendo de la educabilidad la condición que define lo humano como desarrollo de posibilidades siempre abiertas a soluciones interpretativas que se resuelven en la interacción incierta con el medio. La educabilidad, así entendida, como proceso interminable desencadenado por la precariedad ontológica del ser humano, será correspondida inevitablente por la fenomenología de los hechos educacionales, cultural y socialmente situados en su singular pluridimensionalidad, incerteza y transitoriedad, que inhibe que la educabilidad sea aplicada desde determinaciones que cierren categóricamente lo humano (Grange,

2018, p.99), ya sean, trascendentales universalistas o procesos deductivos rígidamente cientificistas.

El ser humano, en continuo proceso de hacerse y perfeccionarse, con sus limitaciones y posibilidades biológicamente orientadas, y con las intermediaciones simbólico-lingüísticas en el seno de formaciones culturales, es, por tanto, el centro de interés de las ciencias pedagógicas. De ahí que la perspectiva antropológica sobre la educación, es decir, la Antropología de la Educación o Antropología pedagógica, haya sido considerada, en coherencia con la propia historia de la Antropología filosófica, como ciencia fundamental o filosofía primera (Tugendhat, 2006; Sobrevilla, 2006), en el sentido de que su enfoque puede superar los planteamientos parciales de cada disciplina para convertirse en una modalidad compleja y dinámica de abordar el estudio pedagógico (Colom, Mèlich, 1994, p. 12). Se trata más que de una disciplina particular, temática y metodológicamente definida, de un modo de observación antropológico en pedagogía que persigue esclarecer las articulaciones entre las diferentes ciencias particulares del ser humano, desde las más puramente biologicistas y materialistas, hasta las especulativas y abstractivas, cuyos resultados son todos importantes para la educación. Tal tarea integradora, que acomete la desafiante promesa de pensar desde la irreducible complejidad de lo humano, no la pueden cumplir las ciencias particulares, sostenidas sobre la demarcación limitada de sus propias especificidades, por lo toca a la abarcadora visión de la antropología, comenzando, en parte, de los resultados de las ciencias particulares, preguntar por una comprensión conjunta y amplia del ser humano, como ser educable (Bollnow, 2005, p. 78). Desde esta premisa, resulta obvio que la reflexión desde fundamentos antropológicos, filosóficos y pedagógicos que pongan a la educabilidad como clave heurística para la investigación teórico-práctica, es imprescindible para el desarrollo de una coherente tarea educativa que pueda justificarse sobre uniones complejas e interdisciplinares entre saberes empíricos y teóricos (Barrio, 1998).

Aún más necesaria es esta reflexión cuando nos enfrentamos a los retos e imperativos de la innovación. Replantear y revisar este término y su compleja esfera de significaciones sociopolíticas, nos debería llevar a convocar la necesidad de vincularlo más a los procesos inherentes a la

conformación estructuralmente perfectible del ser humano (Pacho, 2009, p. 35), que a una moda en la que el debate es hegemonizado por lenguajes, actitudes y propósitos procedentes de los ámbitos de la ciencia y la tecnología, la productividad y la eficiencia de mercado o la empleabilidad, sin por ello entender que estos factores sean del todo desechables. La educabilidad, como decimos, en tanto condición biocultural que deriva del carácter abierto, crítico y transformador del ser humano en relación con su medio, exige por sí misma innovación. Por consiguiente, de alguna manera, la indagación acerca de la significación de lo que es innovar en educación ha de atender primeramente a las metas intrínsecas de la educación, a la educabilidad como valor inherente con categoría antropológica de definición de lo que es ser humano, y no puede en primer término ser analizada en función de metas extrínsecas (Acedo, 2008, pp. 118-119), que pongan a la educación al servicio de fines que contravengan este principio fundamental de autorrealización humanizadora de la especie humana en el seno de comunidades culturales. Además, la educabilidad, como deseable nódulo heurístico en la investigación pedagógica, que decíamos antes, puede tener la capacidad de estimular la creatividad en su forma compleja de triangulación teoría-praxis-teoría, en tanto puede concebirse como lugar de encuentro interdisciplinar entre investigaciones pedagógicas e investigaciones didácticas (Grange, 2018, p. 99), entre la pregunta por los fundamentos filosóficos de la educación, y la necesidad de disponer de criterios y guías para la actuación, la selección y la propuesta de proyectos de innovación.

4. CONCLUSIÓN

La reflexión comprometida con una concepción de la innovación orientada por valores humanos y democráticos habría de considerarse prioritaria a otras posibles, de manera que estas otras metas secundarias, evidentemente necesarias en su materialización en programas, leyes, y prácticas diversas y heterogéneas, sirvan a los propósitos humanizadores internos a la educabilidad como categoría antropológica, en el contexto de socialización democratizadora que exige la progresiva humanización de lo humano. La pregunta por la innovación, ha de desplegarse entonces en el terreno de discusiones acerca de qué idea latente o explícita de

ser humano fundamenta nuestra noción de educación, su institucionalidad y los itinerarios de su reforma; lo que es en definitiva una pregunta amplia y compleja que reclama de una mirada antropológica sobre la complejidad de lo humano. Para afrontar el desafío a formas tradicionales de enseñanza-aprendizaje que implica la innovación, especialmente ante los escenarios tecnológicos y digitales, la reflexión sobre los fundamentos del ser humano como ser educable y perfectible es una guía orientativa ineludible. La pretensión que inspira esta propuesta es que la innovación educativa no se desvíe de los propósitos humanizadores que dan sentido a la educación, y que pueda ser orientada por valores y criterios racionalmente fundamentados, evitando así que, bajo la premisa de la mera novedad, sirva a fines espurios.

4. BIBLIOGRAFÍA

Acedo, L. I. (2008). Caracterización conceptual de la Educación como praxis. Un estudio desde la perspectiva de R. S. Peters. Tópicos, 35, 113-137.

Azoulay, A. (2022). Prefacio. En Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación, pp. v-vi. UNESCO. https://bitly.ws/SmXw

Barrio Maestre, J. M. (1998). La problemática de la antropología filosófica de la educación. Revista de Educación, 316, 111-132.

Blok, V. (2021). What Is Innovation? Laying the Ground for a Philosophy of Innovation. Techné: Research in Philosophy and Technology, 25 (1), 72–96.

Bollnow, O. F. (2005). Principios metódicos de la antropología pedagógica. Revista Educación y Pedagogía, 17, (42), 77-80.

Castillejo Brull, J. L. (1981). La educabilidad, categoría antropológica. En J. L. Castillejo Brull, J. Escámez Sánchez, R. Marín Ibáñez (eds.). Teoría de la Educación, pp. 29-35. Anaya.

Colom Cañellas, A. J., Mélich Sangra, J. C. (1994). Antropología y educación. Nota sobre una difícil relación conceptual. Teoría de la educación, VI, 11-21.

Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones: Un nuevo EEI para la investigación y la innovación. EUR-Lex. (2020, 30 de septiembre). https://bitly.ws/Upiz

Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones: Nueva Agenda Europea de Innovación. EUR-Lex. (2022, 5 de julio). https://bitly.ws/Upjn

Cortina. A. (2013, 15 de septiembre). ¿Es posible innovar en Humanidades? El País.

Escámez Sánchez, J. (1981). Fundamentación antropológica de la educación. En J. L. Castillejo Brull, J. Escámez Sánchez, R. Marín Ibáñez (eds.). Teoría de la Educación, pp. 7-27. Anaya.

Follari, R. F. (2003). Sobre la existencia de paradigmas en las ciencias sociales. Nueva Sociedad, 187, 31-41.

García Amilburu, M. (1997). Aprendiendo a ser humanos. Un Antropología de la Educación. EUNSA.

Gracia Calandín, J. (2017). Repensando la innovación educativa en y desde la filosofía. Estudio introductorio. Quaderns de filosofía, IV (1), 11-23

Grange, T. (2018). Educabilità, confluenza primaria delle ricerche pedagogiche e didattiche. Nuova Secondaria Ricerca, 10 (giugno), 99-101.

Horizonte Europa. Consejo Europeo. (2023, 15 de marzo). https://bitly.ws/Uphq

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006. https://bitly.ws/Upgz

Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. Boletín Oficial del Estado, 70, de 23 de marzo de 2023. https://bitly.ws/TL5H

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 delEstado, 340, de 30 de diciembre de 2020. https://bitly.ws/D8MC

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Boletín Oficial del Estado, 307, de 24 de diciembre de 2001. https://bitly.ws/UpgM

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013. https://bitly.ws/UpgR

Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá. EUR-Lex. (2023, 31 de enero). https://bitly.ws/Upi9

Morin, E. (2005). El paradigma perdido. Ensayo de bioantropología. Kairós.

Pacho, J. (2009). La paradoja de la innovación. Aspectos axiológicos y epistémico-culturales. En M. J. Maidagán Romeo, I. Ceberio de León, L. Garagalza Arrizabalaga, G. Arrizabalaga Pikabea (eds.). Filosofía de la innovación. El papel de la creatividad en un mundo global, pp. 34-44. Plaza y Valdés.

Palacios Mieles, V. D. (2020). Bases axiológicas de la innovación educativa. En F. Aguilar Cordón (ed.). Filosofía de la innovación y de la tecnología educativa. Tomo II. Innovación educativa, pp. 87-118. Abya-Yala. Universidad Politécnica Salesiana.

Pérez Alonso-Geta, P. Mª. (1987). Antropología biológica y educación: aproximación a la educabilidad. Educar, 12, 95-108.

Programa Específico por el que se ejecuta Horizonte Europa, Programa Marco de Investigación e Innovación. EUR-Lex. (2021, 2 de julio). https://bitly.ws/UphX

Sobrevilla, D. (2006). El retorno de la antropología filosófica. Diánoia, 51 (56), 95-124.

Tugendhat, E. (2006). Antropología como filosofía primera. Estud. Filos., 34, 231-244.

Zewde, S. W. (2022). Prefacio. En Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación, pp. vii-viii. UNESCO. https://bitly.ws/SmXw

ESTADO DE LA CUESTIÓN SOBRE EL USO DEL VIDEOJUEGO COMERCIAL PARA ENSEÑAR GEOGRAFÍA

ALICIA GONZÁLEZ-MARIN
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

La Geografía ha sido una de las ciencias que ha sufrido más cambios en función de los postulados epistemológicos (Capel, 2016) y ello se ha se ha visto reflejado en la diversidad de objetos, planteamientos teóricos, contenidos de estudios y metodologías utilizadas (Guarino Rivas, 2010). Si bien existen ramas de la Geografía que analizan la relación entre esta y la música, el cine e incluso los anuncios de televisión, se le ha prestado escasa atención a la relación entre Geografía y videojuegos, pese a que se puedan definir como mundos virtuales (Shaw et al., 2009) y por tanto contenga una importante componente espacial (Ouriques et al., 2019).

Los videojuegos han sido utilizados en el ámbito académico para el desarrollo de estrategias pedagógicas y de aprendizaje, vinculados mayormente a los "serious videogames" o videojuegos académicos. Por el contrario, se le ha prestado escasa atención al videojuego comercial como objeto de estudio en el ámbito educativo. Este escaso acercamiento al videojuego como objeto de investigación, debido en parte al perjuicio de ausencia de aportación a la cultura y al estigma de violencia que los medios exponen, suponen una falta de conocimiento sobre uno de los principales medios de entretenimiento de la sociedad actual. Además, la literatura científica ha arrojado resultados contradictorios en torno a los beneficios o desventajas del videojuego en niños y adolescentes, lo que ha podido influir en la realización de estudios sobre la temática.

En este capítulo abordaremos el estado de la cuestión sobre el uso del videojuego comercial para enseñar Geografía. La hipótesis de partida se centra en que los videojuegos presentan potencial didáctico y pueden ser utilizados en el aula para la enseñanza de la Geografía, aunque no se ha abordado con suficiente profundidad el uso del videojuego comercial en el aula. Pese a ello, los videojuegos comerciales, al simular entornos reales o ficticios, son producciones en las que se pueden identificar y analizar elementos y procesos geográficos. Esto sumado a que se trata de un producto atractivo y que motiva a los alumnos, lo puede elevar como una herramienta complementaria en el aula.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO PRINCIPAL

- Evaluar el potencial geográfico de los videojuegos comerciales y cómo estos pueden ser aplicados en la educación secundaria.

2.2. OBJETIVOS SECUNDARIOS

- Abordar la definición de videojuego.
- Profundizar sobre la relación entre videojuego y educación.
- Analizar el papel de los videojuegos en la enseñanza de la Geografía.

3. METODOLOGÍA

La metodología empleada para el desarrollo de este trabajo se fundamenta en una revisión de la literatura científica, tanto para analizar el recorrido de los videojuegos en la educación como para la identificación de experiencias de videojuegos en el aula de Geografía y su utilidad. Esta revisión de la literatura se ha realizado en los repositorios de Web of Science, Scopus y Google Scholar a través de la búsqueda por palabras clave. Las palabras claves utilizadas han sido “videogame”, “secondary education”, “geography”, “serious games”.

La búsqueda se ha centrado por una parte en estudios que abordasen el recorrido del videojuego en el ámbito educativo y por otra parte en la identificación y análisis de casos de éxito en la utilización de videojuegos para enseñar Geografía. Se les han dado prioridad a los estudios desarrollados durante la educación secundaria, aunque también se han recorrido otros casos de educación primaria.

4. RESULTADOS

El marco teórico de la presente investigación se encuentra fundamentado en tres subapartados, el primero de ellos va referido a la definición del objeto de estudio, el videojuego. El segundo versa sobre la relación existente entre videojuegos y educación. Por último, nos centraremos en el videojuego como recurso para el estudio de la Geografía.

4.1. EL VIDEOJUEGO: DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS

En la aproximación del recorrido del videojuego en la educación, es necesario precisar que entendemos por videojuego. No es nuestro objetivo abordar la complejidad de la definición de videojuego, pero si ofrecer un significado que estructure el conjunto de este trabajo. En la actualidad, dada la diversidad y complejidad de los videojuegos, no existe acuerdo sobre su significado (Martinez et al., 2022). Por tanto, nos ajustaremos a una serie de definiciones complementarias entre sí para construir el marco teórico del videojuego.

En primer lugar, existen distintos términos que hacen referencia al videojuego, como juegos electrónicos o entretenimiento digital, aunque actualmente estos términos se están diversificando hacia otros significados (Newman, 2004), por lo que en el presente estudio utilizaremos la palabra videojuego ya que alberga las componentes inherentes al conjunto de estos productos, la visual y la del entretenimiento, tal y como define Tavinor (2008):

Un videojuego si es un artefacto en un medio visual digital, tiene la intención principal de ser un objeto de entretenimiento y está destinado a proporcionar dicho entretenimiento mediante el empleo de uno o ambos

de los siguientes modos de participación: juego sujeto a reglas o ficción interactiva.

Existen otras definiciones, como las que plantea Esposito (2005), donde indica que *"*videojuego es un juego al que jugamos gracias a un aparato audiovisual y que puede basarse tenemos una historia" (p.1).

La principal diferencia existente entre otros productos culturales es que el videojuego tiene un carácter interactivo. Es decir que el sujeto que consume el videojuego se adentra de manera activa en su desarrollo (Granic et al., 2014). Por tanto, tiene más posibilidades de moldear el videojuego en función de su sistema de creencias y aprender a base de ensayo-error, de forma que es capaz de tomar decisiones y conocer sus efectos. En este sentido, se destaca la importancia del jugador, ya que sin jugador no habría videojuego (Wolf & Perron, 2003). El jugador es el componente que permite que el videojuego se ejecute, el que interpreta y consume el videojuego, al igual que el lector lo es de los libros o el espectador del cine. Pero en cambio, el jugador presenta una ventaja frente a estos, ya que puede decidir cómo juega, qué objetivos va a cumplir y en qué orden. El jugador toma decisiones mayormente autónomas, aunque guiadas por el videojuego, frente al resto de consumidores de entretenimiento o cultura.

Pero el videojuego también presenta una gran desventaja con respecto al resto de productos culturales y es la rapidez de su desarrollo. La evolución constante de la industria hace que los videojuegos sean volátiles y que su periodo de auge en el mercado esté limitado. Por eso mismo resulta complejo adaptar estrategas pedagógicas a videojuegos concretos y cuando se llegan a diseñar a la hora de su aplicación quedan obsoletas. Utilizar juegos comerciales en el aula también tiene otros inconvenientes, entre ellos el costo del software, la clasificación de edad mínima de juego, o los distintos niveles de destreza con las tecnologías, ya que todos los alumnos no tienen las mismas habilidades digitales para su manejo ni el mismo tiempo para dedicar al videojuego (McGowan &Scarlett, 2021; Whitton, 2014).

El mundo del videojuego abarca un amplio espectro de temáticas o géneros, sistemas de juego, dinámicas, plataformas, público al que se

dirigen y desarrolladores, que condicionan las motivaciones, los objetivos y la respuesta del jugador. Según Minassian & Rufat (2008) las categorías de videojuegos donde está más presente las cuestiones geográficas son videojuegos de estrategia, focalizados principalmente a la geopolítica y la guerra (espacio como extensión, posesión) y juegos de gestión, de planificación y control del espacio (espacio como producto social) y los videojuegos de simulación. Si bien es cierto que están categorías de videojuegos están asociadas claramente con la producción del espacio, todos los videojuegos representan un lugar, aunque este no ocupe un papel central en el desarrollo del juego.

4.2. EL PAPEL DE LOS VIDEOJUEGOS EN LA EDUCACIÓN

Los videojuegos han sido vistos desde una óptica peyorativa tanto por la sociedad como por parte de la comunidad científica, con ciertos estudios que han incidido sobre su impacto negativo. Lo cierto es que hay un cuerpo de literatura que subraya el efecto negativo de los videojuegos en el rendimiento académico, mientras que otras corrientes muestran las evidencias de sus efectos positivos (Johannes et al., 2021).

Según Granic et al. (2014), los videojuegos aportan beneficios en cuatro aspectos del desarrollo: a nivel cognitivo, motivacional, emocional y social. A nivel cognitivo, según el estudio de Marcano Lárez (2006), el videojuego realiza multiestimulaciones cognitivo-afectivas que provocan un proceso de aceleración en el aprendizaje, además de estimular el pensamiento estratégico y la creatividad.

Además de ello, el videojuego promueve la alfabetización digital, es decir, a través de los videojuegos, al igual que otras expresiones culturales, se transmiten valores y códigos culturales. En este sentido, los últimos estudios realizados tienden a eliminar el estigma negativo de los videojuegos sobre el rendimiento académico, mostrando que estos si se encuentran relacionados con resultados positivos (Ventura, 2013). La relación inversa entre tiempo dedicado a los videojuegos y rendimiento académico se encuentra condicionada por matices como por ejemplo la dedicación horaria semanal al videojuego o su distribución en el tiempo (Gómez-Gonzalvo et al., 2020). Además, hay otros factores predictores

en el rendimiento académico como la edad, el sexo, la raza o los ingresos del hogar (Jackson et al., 2011).

Pese a la óptica peyorativa y los debates en torno a las desventajas y beneficios, en las últimas décadas, los videojuegos se han complejizado y han adquirido una naturaleza social (Granic et al., 2014), convirtiéndose en un fenómeno de masas (Levis-Czernik, 1997). El videojuego según Revuelta Domínguez & Guerra Antequera (2012) es el asunto pendiente en las aulas, ya que aún no se ha podido integrar como una herramienta TIC por tener una orientación preminentemente lúdica. En concreto aún existe una problemática asociada en torno a la digitación y el uso de nuevas tecnologías en el aula. El uso de medios y recursos digitales como pueden ser pizarras electrónicas, tablets u ordenadores y las dinámicas que se implementan en torno a ellos no responden a la realidad social fuera del aula. Los alumnos adquieren competencias digitales fuera del aula que les resultan más atractivas, juegan a videojuegos, retrasmiten en directo o en diferido (streaming), se comunican por redes sociales, graban podcast, etc., prácticas que están más avanzadas digitalmente que las que practican en el aula, lo que hace que los alumnos no tengan suficiente interés por las actividades TICs de la escuela (Rubio Mendez & Cabañes Martienz, 2011). Existe una limitación de recursos, ya sea por falta de material, de competencias del profesorado o por falta de tiempo en las programaciones didácticas. Por tanto, nos encontramos ante una disparidad entre tecnología aplicada en el aula y tecnología en el ámbito privado, entre aprendizaje y diversión, lo que Rubio Méndez & Cabañes Martínez (2011) denominan la nueva brecha digital.

En la aproximación de implementar métodos de enseñanza innovadores y alternativos acordes con el currículo y en la línea de la digitalización, se ha desarrollado el aprendizaje basado en videojuegos (DGBL en inglés) (Martinez et al., 2022). El videojuego ofrece lo que se le conoce como “tecnología de ideas”, donde se puede crear un escenario o experiencia que no es posible dar al alumno en la realidad según Hooper & Rieber (citado en Charsky & Mims, 2008). Por ejemplo, en el contexto del estudio de la Geografía se puede ver el proceso urbanístico de una

ciudad o conocer la evolución de los sectores productivos, fenómenos que no son posible visualizar en excursiones o ejemplificar en el aula.

En esta lógica de videojuego y enseñanza se encuentran los juegos educativos o interactivos, diseñados con un objetivo meramente educativo y por tanto no tienen relación con el concepto que los alumnos/jugadores entienden por videojuego (Rubio Méndez & Cabañes Martínez, 2011). Los videojuegos educativos o serious games no ofrece un apartado gráfico visualmente atractivo, no hay sistema de recompensas o estimulación por completar ítems y comúnmente están diseñados en un lenguaje academicista difícil de entender. Por el contrario, como indica Marcano Lárez (2006), los videojuegos comerciales, surgidos fuera de la óptica de la didáctica, presentan grandes potencialidades para desarrollar habilidades y fomentar el aprendizaje, aunque el conocimiento que se adquiera esté fuera de la esfera de la estrategia didáctica. Esta afirmación está respaldada por otros autores, que entienden que las experiencias de aprendizaje basadas en videojuegos comerciales funcionan como estrategia educativa (Charsky & Mims, 2008). En una entrevista realizada a diversos desarrolladores de videojuegos, todos argumentaron en mayor o menor medida que el videojuego comercial contenían valores educativos, incluso algunos de ellos los tenían como objetivo deliberado (Lux et al., 2021). En la revisión sistemática realizada por Connolly et al. (2012), se concluye que los impactos más reportados al jugar a videojuegos fueron el aumento de comprensión del contenido y los resultados afectivos y motivacionales para aprender.

Rubio & Cabañes (2011) hablan de tres elementos a tener en cuenta a la hora de integrar educación y videojuegos: potencial educativo, su capacidad de motivación y su capacidad integradora. Entre las potencialidades educativas del videojuego se encuentra: el desarrollo de destrezas complejas o el descubrimiento inductivo; los videojuegos como fuente de motivación ya que plantean retos y logros que obtener; y su potencial integrador ya que el jugador se pone en la piel de una persona con una casuística determinada y puede hacer comprender situaciones complejas. Pese a que existe un cuerpo de bibliografía que ha estudiado los videojuegos educativos y sus efectos en el aula, los videojuegos comerciales no se encuentran suficientemente abordados. De la misma forma,

el alumno jugador no ha sido objeto de estudio, abordándose en escasas ocasiones la percepción que tiene sobre el videojuego (Martínez Soto et al., 2018).

En un estudio realizado en Reino Unido a jóvenes entre 11 y 16 años, 3 de cada 5 encuestados contestaron que jugar a videojuegos produce una mayor sensación de inmersión en historias que la lectura de libros. Además, el videojuego fomentaba el interés por otros temas como la escritura (Picton et al., 2020). Aun así, extrapolar los conocimientos adquiridos al videojuego es una terea compleja para los alumnos, ya que en ocasiones los resultados esperados no se encuentran en línea con los finalmente obtenidos (Kim & Shin, 2015). Sin embargo, experimentar la dificultad de la gestión de un videojuego y sus problemas asociados promueve el aprendizaje significativo. Entre los académicos más importante en el estudio del videojuego y la enseñanza se encuentra Gee, con su obra "What Video Games Have to Teach Us about Learning and Literacy" (Gee, 2003) entre las aportaciones de este libro al debate videojuego-enseñanza alega que el videojuego es una herramienta de alfabetización. También se encuentra la capacidad del videojuego para dar experiencias a los jugadores, experiencias que aportan distintos contextos sociales y que son fuentes de aprendizaje. Además de ello, se puede incluir como aportación la construcción de identidad, que impulsa a comportarse de forma determinada frente a los problemas (Zhang & Shang, 2015).

Gee (2003) realiza una crítica al sistema educativo actual, alegando que el aprendizaje en la escuela no evalúa el conocimiento acumulado a través de la práctica y que no son partícipes en el conocimiento que se transmite, mientras que en el videojuego el alumno adquiere un sentido de participación y de conocer la finalidad de sus acciones. Charsky & Mims (2008) elaboraron una serie de directrices dirigidas a los profesionales de la educación para incluir los videojuegos comerciales en los planes de estudio. En primera instancia el profesor debe de conocer el juego, cómo se juega, cuáles son las opciones de jugabilidad, en definitiva, explorar el juego. Para ello el profesor puede apoyarse en guías o recursos en línea que explican en profundidad los contenidos del videojuego. También debe de contar con el apoyo institucional para la compra

del videojuego si fuese necesario y contar con una justificación sólida de por qué el videojuego debe de ser integrado como estrategia pedagógica. Para evitar que la actividad se demore en el tiempo, el videojuego puede ser iniciado en un punto ya avanzando, con el fin de no tener que jugar al juego completo, lo que ahorrará tiempo. Por último y lo más importante el diseño de la actividad didáctica debe de tener una conexión entre el videojuego y el contenido que se quiera explicar.

4.3. EL VIDEOJUEGO COMO RECURSO PARA LA GEOGRAFÍA

La potencialidad del videojuego para enseñar Geografía se fundamenta en que en el videojuego los hechos que acontecen se representan como parte de un funcionamiento sistémico. La crítica a la Geografía descriptiva radicaba en la mera descripción de los accidentes geográficos, sin esa visión de conjunto que los videojuegos si pueden ofrecer (Silva, 2015). Como se comentaba anteriormente, los principales géneros de videojuegos que tienen potencialidad de ofrecer un espacio geográfico son los videojuegos de estrategia, de mundo abierto, de simulación y en menor medida el arcade. Es preciso indicar que la complejidad actual de los videojuegos hace que los distintos géneros se fusionen en un mismo videojuego (Vahlo et al., 2017), por lo que un videojuego de simulación puede englobarse también en acción o deportes dependiendo de su temática.

Tradicionalmente el modo de enseñar Geografía fuera del estándar de las clases magistrales han sido las salidas de campo (Stirling, 2008). Actualmente, debido a la irrupción de la pandemia mundial provocada por el COVID-19, se han puesto de manifiesto la necesidad de utilizar nuevas tecnologías para el estudio y enseñanza de las materias escolares. Estudios recientes destacan la utilización de la educación a distancia como innovación pedagógica, haciendo referencia a plataformas digitales o recursos en línea (Syvyi et al., 2022), sin embargo, el videojuego no aparece entre ellas. Cabe preguntarse por qué se identifica como una innovación la utilización de herramientas digitales que sirven como repositorios de información mientras que otros recursos como los videojuegos, con una amplia capacidad de interactividad, no han sido ampliamente abordados en el campo de la educación.

Los estudios recientes, según la revisión realizada por Martinez et al. (2022) se centran el uso del videojuego como complemento para las materias de ciencias (50% de los casos estudiados), con escasos resultados en Geografía. En esta línea, otro metaanálisis encontró que el área curricular más implicada en el uso de los videojuegos era la relacionada con el estudio de la salud (Connolly et al., 2012). Pese a ello ya se están implementando recursos educativos innovadores como el desarrollo de herramientas gamificadas para enseñar Geografía, que se acercan cada vez más al concepto de videojuego. Es el caso del estudio realizado por el Departamento de Geografía de la Universidad de Masaryk en Brno (República Checa), en escuelas primarias y secundarias con el uso de entornos virtuales de inmersión colaborativa, un tipo de realidad aumentada para el estudio de la hipsografía (Painho et al., 2022) o la creación de cómics digitales (Tuko & Hadi, 2022).

En cuanto a los estudios que han evaluado el potencial de la Geografía en los videojuegos, destaca la investigación realizada por Bereitschaft (2021), que utiliza los juegos de construcción de ciudades para el estudio del urbanismo y el desarrollo urbano, pero no sólo aspectos puramente constructivos, sino que los videojuegos desarrollan habilidades de gestión económica, promueven el pensamiento crítico y ayudan a comprender y aplicar conceptos geográficos. En esta línea también se encuentra la investigación de Kim & Shin (2015), donde se les pidió a estudiantes universitarios que construyesen una ciudad en SimCity con distintos objetivos, diseñando ciudades respetuosas con el medio ambiente, ciudades segregadas por clases sociales o ciudades con funcionalidades específicas como la de un campus universitario.

En el plano de los serious games (juegos educativos) Gampell et al. (2020) evaluaron como se pueden enseñar los conceptos de desastre y riesgos a través de estos tipos de videojuegos, usando los siguientes: Earth Girl 2, ¡Sai Fah- the Flood Fighter y Stop Disasters! A raíz de la intervención del videojuego con el objetivo específico de permitir que los estudiantes experimenten y prueben su comprensión del contenido, aumentaron su comprensión y conocimiento en relación con los desastres. Existen otro tipo de estudio, como el realizado en Estados Unidos en los que se evalúan los contenidos del currículo en Geografía en

relación con una serie de videojuegos educativos. Este tipo de estudios apuntan a que seleccionando los videojuegos adecuados en función de los estándares nacionales de educación puede ser un complemento al estudio de la Geografía en el aula (Brysch et al., 2012). Entre los juegos más utilizados para la enseñanza de la Geografía se encuentra Civilization (Martinez et al., 2022), o SimCity, que permita la creación de una ciudad con infinidad de elementos geográficos.

Entre los motivos que impulsan al uso de los videojuegos para el estudio de la Geografía según Tüzün et al., (2009) se encuentra en que los estudiantes se focalizaban en participar en las actividades más que en obtener calificaciones altas, obteniendo mayor grado de independencia y motivación a través del videojuego Global Village. Entre los métodos para evaluar la idoneidad del uso de los videojuegos en enseñanza en Geografía los maestros plantean a los alumnos jugar y desarrollar las actividades que el juego requiere, describir los resultados de sus acciones (en este caso la construcción de una ciudad) y las experiencias obtenidas. La utilización del juego Ingress, un juego de realidad aumentada en la que se enlaza videojuego y mundo real utilizando un sensor GPS de un teléfono móvil para moverse por el juego, se promovió la exploración y la sensación de descubrimiento (Davis, 2020). El manejo con videojuegos mejora las capacidades en la observación de mapas y la interpretación de datos y fuentes (Vera Muñoz & Cabeza Garrote, 2008).

En el estudio realizado en Alemania a ocho sujetos entre 17 y 19 años con el objetivo de identificar la aportación de tres videojuegos de geoestrategia en la construcción del concepto de frontera, se concluyó que el videojuego ofrece un gran potencial para la enseñanza, ya que representan desarrollos político-espaciales de manera simplificada en un corto periodo de tiempo y ayudan a construir el significado de frontera. Para ello es necesario conocer las ideas previas que tienen los alumnos, explicarles los distintos conceptos espaciales y fronterizos, y utilizar el juego para realizar una reflexión crítica entre el marco teórico y el propio desarrollo del juego (Seidel et al., 2019). En este sentido, Lux et al., (2021) proponen que el realismo o los conceptos erróneos que representen los videojuegos pueden ser contrarrestados a través de la discusión, desarrollando el pensamiento crítico en Geografía. Los videojuegos

también pueden servir para estudiar fenómenos concretos, como el caso de los volcanes (McGowan & Scarlett, 2021).

A través del proyecto Science Hunters, los alumnos de hasta 16 años en Inglaterra exploran conceptos científicos con el juego Minecraft, con el objetivo de comparar los procesos que ocurren en el mundo del videojuego con respecto a la realidad, entre las temáticas se incluyen el hábitat de animales, la flora o los biomas (Hobbs et al., 2019). Minassian & Rufat (2008) entienden que el videojuego, en especial aquellos de estrategia y gestión poseen un enfoque experimental en el que a través de hipótesis los jugadores interfieren en el juego convirtiéndolo en una herramienta de modelado interactivo en el que además se puede reflexionar e interpretar resultados. Complementariamente a los estudios que han aplicado el uso de los videojuegos para el estudio en Geografía, existe otra corriente de investigaciones que se centran en aplicar teóricas clásicas de la Geografía como las que postulaba Lucien Lefevre con sus teorías del espacio (espacio concebido, espacio vivido y espacio percibido) (Denham & Spokes, 2020). De hecho, recientemente la Geografía Humana ha intentado acaparar este ámbito de estudio sin mucho éxito, con producciones como "Cultural Geography and Videogames" (Ash & Gallacher, 2011).

En definitiva, en los videojuegos el alumno se desarrolla como sujeto activo, va construyendo su conocimiento y sus acciones determinan el curso del juego. Se produce un efecto acción-reacción, y, además, permite aprender de sus errores y volver a implementar nuevas estrategias para conseguir los objetivos planteados. Además, la utilización del videojuego no se ciñe a la adquisición de un conocimiento lineal, en el sentido que el videojuego enseña al jugador, sino que el foco del aprendizaje se ubica en la interacción del videojuego, sus reglas y el jugador (López Raventós, 2016).

5. CONCLUSIONES

Desde la perspectiva bibliográfica se ha podido comprobar como existe una literatura creciente, referida al tema, que ha recogido iniciativas innovadoras como el uso del videojuego en el ámbito educativo. Esta

información ha permitido constatar que los videojuegos pueden ser usados en el aula, y en concreto el videojuego comercial, ya que son útiles para la adquisición de conocimiento. Este caso ha sido analizado concretamente en la asignatura de Geografía, con resultados igualmente positivos, aunque escasos. Sin embargo, en la literatura científica hay una falta de guías sobre el uso del videojuego para enseñar Geografía, lo que puede dificultar su implementación en el aula. Es necesario mayor número de publicaciones científicas que aborden estudios de caso de la utilización del videojuego en el aula. Respecto a la dicotomía videojuego comercial y videojuego educativo, este último no cumple con los requisitos mínimos que exigen los alumnos para jugar a un videojuego, como pueden ser los gráficos y la jugabilidad online, aunque la mayor parte de experiencias analizadas provengan de este tipo de videojuegos. Para que los resultados de la utilización del videojuego en el aula sean positivos, se deben de utilizar videojuegos comerciales que cumplan con los estándares a los que los alumnos y jugadores de videojuegos están acostumbrados. La elección del videojuego comercial se debe de hacer en base a la edad mínima recomendada y su uso debe de estar controlado en todo momento por el docente.

6. REFERENCIAS

Ash, J., & Gallacher, L. A. (2011). Cultural Geography and Videogames. *Geography Compass*, 5(6), 351–368.

Bereitschaft, B. (2021). Commercial city building games as pedagogical tools: what have we learned? *Journal of Geography in Higher Education*, 1-27.

Brysch, C. P., Huynh, N. T., & Scholz, M. (2012). Evaluating Educational Computer Games in Geography: What is the Relationship to Curriculum Requirements*? Journal of Geography* 111(3), 102–112.

Capel, H. (2016). Filosofía y Ciencia en la Geografía, siglos XVI-XXI. Investigaciones Geográficas, *Boletín Del Instituto de Geografía*, (89), 5–22.

Charsky, D., & Mims, C. (2008). Integrating Commercial Off-the-Shelf Video Games into School Curriculums. *TechTrends*, 52(5), 38–44.

Connolly, T. M., Boyle, E. A., MacArthur, E., Hainey, T., & Boyle, J. M. (2012). A systematic literature review of empirical evidence on computer games and serious games. *Computers & Education*, 59(2), 661–686.

Davis, M. A. (2020). Learning Geography Through Mobile Gaming. En S. D. Brunn &, R. Kehrein. (Eds.). *Handbook of the Changing World Language Map*, 1, 3619– 3631.

Denham, J., & Spokes, M. (2020). The right to the virtual city: Rural retreatism in open-world video games. *New Media & Society* 23(6), 1567–1583.

Gampell, A., Gaillard, J. C., Parsons, M., & Le Dé, L. (2020). 'Serious' Disaster Video Games: An Innovative Approach to Teaching and Learning about Disasters and Disaster Risk Reduction. *Journal of Geography*, 119(5), 159–170.

Gee, J. P. (2003). What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy. *Computers in Entertainment* 1(1). 20.

Gómez-Gonzalvo, F., Dévis-Dévis, J., & Molina-Alventosa, P. (2020). Video game usage time in adolescents' academic performance. *Revista Científica de Educomunicación*, 65(XXVIII), 89–99

Granic, I., Lobel, A., & Engels, R. C. M. E. (2014). The benefits of playing video games. *American Psychologist*, 69(1), 66–78.

Guarino Rivas, S. (2010). Análisis de algunas innovaciones técnicas en Geografía. *Temas Para La Educación*, 11.

Hobbs, L., Stevens, C., Hartley, J., & Hartley, C. (2019). Science Hunters: an inclusive approach to engaging with science through Minecraft. *Journal of Science Communication*, 18(2), 1-12.

Jackson, L. A., Von Eye, A., Fitzgerald, H. E., Witt, E. A., & Zhao, Y. (2011). Internet use, videogame playing and cell phone use as predictors of children's body mass index (BMI), body weight, academic performance, and social and overall self-esteem. *Computers in Human Behavior*, 27(1), 599–604.

Johannes, N., Vuorre, M., & Przybylski, A. K. (2021). Video game play is positively correlated with well-being. *Royal Society Open Science*, 8(2).

Kim, M., & Shin, J. (2015). The Pedagogical Benefits of SimCity in Urban Geography Education. *Journal of Geography*, 115(2), 39-50.

Levis-Czernik, D. S. (1997). *Los Videojuegos, un fenómeno de masas*. Paidos Iberica Ediciones S A.

López Raventós, C. (2016). El videojuego como herramienta educativa. Posibilidades y problemáticas acerca de los serious games. *Apertura (Guadalajara, Jal.), 8 (1).*

Lux, J. D., Budke, A., & Guardiola, E. (2021). Games Versus Reality? How Game Designers Deal with Current Topics of Geography Education. *Multimodal Technologies and Interaction 5(11), 70.*

Marcano Lárez, B. E. (2006). Estimulación emocional de los videojuegos: efectos en el aprendizaje. *Revista Electrónica Teoría de La Educación. Educación y Cultura En La Sociedad de La Información*, 7(2), 128–140.

Martinez, L., Gimenes, M., & Lambert, E. (2022). Entertainment Video Games for Academic Learning: A Systematic Review. *Journal of Educational Computing Research*, 2022(0), 1–27

McGowan, E. G., & Scarlett, J. P. (2021). Volcanoes in video games: The portrayal of volcanoes in commercial off-the-shelf (COTS) video games and their learning potential. *Geoscience Communication*, 4(1), 11–31.

Minassian, H. Ter, & Rufat, S. (2008). Et si les jeux vidéo servaient à comprendre la géographie ? *CyberGeo,* 418.

Newman, J. (2004). *Video Games.* Taylor & Francis.

Ouriques, L., Xexéo, G., & Mangeli, E. (2019). Analyzing Space Dimensions in Video Games. *SBC – Proceedings of SBGames 2019.*

Painho, M., Kainz, W., Jochecová, K., Michalčerný, M. M., Stachoň, Z., Stachoň, S., Švedová, H., Káčová, N., Chmelík, J., Brůža, V., Brůža, B., Kvarda, O., Ugwitz, P., Šašinková, A., Fořtová, N. C., & Andˇandčeněk Šašinka, A. (2022). Geography Education in a Collaborative Virtual Environment: A Qualitative Study on Geography Teachers. *ISPRS International Journal of Geo-Information* 11(3), 180.

Picton, I., Clark, C., & Judge, T. (2020). Video game playing and literacy: a survey of young people aged 11 to 16. A National Literacy Trust research report. *National Literacy Trust.*

Revuelta Domínguez, F. I., & Guerra Antequera, J. (2012). ¿Qué aprendo con videojuegos? Una perspectiva de meta- aprendizaje del videojugador. *Revista de Educación a Distancia (RED), 33, 1–25.*

Rubio Méndez, M., & Cabañes Martínez, E. (2011). Videojuegos y género en la práctica docente. con Perspectiva de Género en la docencia universitaria. *Actas Del III Congreso Universitario Nacional Investigación y Género. Universidad de Sevilla., 1785–1802.*

Seidel, S., Bettinger, P., & Budke, A. (2019). Representations and Concepts of Borders in Digital Strategy Games and Their Potential for Political Education in Geography Teaching. *Education Sciences 10(1), 10.*

Shaw, I. G. R., & Warf, B. (2009). Worlds of affect: Virtual geographies of video games. *Environment and Planning A,* 41(6), 1332-1343.

Silva, C. N. da. (2015). Interactive Digital Games for Geography Teaching and Understanding Geographical Space*. Creative Education, 6(7), 692–700.*

Syvyi, M., Mazbayev, O., Varakuta, O., Panteleeva, N., & Bondarenko, O. (2022). Distance learning as innovation technology of school geographical education. *arXiv preprint arXiv :2202.08697.*

Tavinor, G. (2008). Definition of Videogames. *Contemporary Aesthetics, 6(1), 16.*

Tuko, E., & Hadi, B. S. (2022). The Development of GEOMIK: Digital Comic as a Media for Geography Learning in Class XI. *Proceedings of the 5th International Conference on Current Issues in Education (ICCIE 2021), 640, 329–334.*

Tüzün, H., Yilmaz-Soylu, M., Karakuş, T., Inal, Y., & Kizilkaya, G. (2009). The effects of computer games on primary school students' achievement and motivation in geography learning. *Computers & Education, 52(1), 68–77.*

Vahlo, J., Kaakinen, J. K., Holm, S. K., & Koponen, A. (2017). Digital Game Dynamics Preferences and Player Types. *Journal of Computer-Mediated Communication, 22(2), 88–103.*

Ventura, M., Shute, V., & Zhao, W. (2013). The relationship between video game use and a performance-based measure of persistence. *Computers & Education, 60(1), 52–58.*

Vera Muñoz, M. I., & Cabeza Garrote, M. (2008). El videojuego como recurso didáctico en el aprendizaje de la Geografía. Un estudio de caso. *Papeles de Geografía, 47– 48, 249–261.*

Whitton, N. (2014). *Digital Games and Learning: Research and Theory.* Routledge.

Wolf, M. J. P., & Perron, B. (2003). *The Video Game Theory Reader*. Psychology Press.

Zhang, L., & Shang, J. (2015). How Video Games Enhance Learning: A Discussion of James Paul Gee's Views in His Book. *Hybrid Learning: Innovation in Educational Practices: 8th International Conference, ICHL 2015, Wuhan, China, July 27-29, 2015, Proceedings 8 (pp. 404-411).* Springer International Publishing.

EL DÉFICIT DE CONECTIVIDAD EN EL MEDIO RURAL Y SU ESPECIAL AFECTACIÓN A LOS CENTROS EDUCATIVOS: UN ANÁLISIS DESDE LA DOCTRINA

MERCEDES RAQUEL GARCÍA REVILLA
Universidad a distancia de Madrid (UDIMA)

JUAN LUIS RUBIO SÁNCHEZ
Universidad a distancia de Madrid (UDIMA)

OLGA MARTÍNEZ MOURE
Universidad a distancia de Madrid (UDIMA)

1. INTRODUCCIÓN / PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. CUESTIONES PRELIMINARES

Este trabajo estudia el tratamiento que la doctrina -fundamentalmente sociológica y pedagógica- otorga al análisis de las brechas sociales y digitales en el medio rural. El tratamiento del déficit de la conectividad en el medio rural es, por temática y alcance, un estudio eminentemente interdisciplinar, pero confluye, necesariamente, en una vertiente sociológica, por cuanto trata la vulnerabilidad del rural, fragilidad enmarcada, en muchos casos, en el contexto más amplio de la España vaciada. De lo más general a lo más particular, y una vez analizado el escenario general, se plantea cuál es la afectación específica de la falta de conectividad en las áreas rurales y se explica también de qué forma esta realidad afecta a las escuelas enmarcadas en estos territorios, de acuerdo con lo que señalan los estudios más recientes.

Por lo tanto, el contexto general sobre el que se asienta este análisis es, en resumen, la existencia de una importante brecha digital que todavía existe entre las zonas rurales y urbanas de España, tal y como han

evidenciado los diferentes informes y trabajos de investigación realizados desde las últimas décadas -aunque en este trabajo solamente se analizará un período muy acotado-. Esta es una realidad coyuntural que está descrita en el informe denominado "Cómo la España Vaciada llena su tiempo en Internet", llevado a cabo por Eurona (2021). Este estudio analiza cuáles son los factores responsables de esta brecha, como podrían ser, por ejemplo, el distinto acceso a las infraestructuras tecnológicas que tiene el medio rural con respecto al urbano. En la pandemia, por ejemplo, y según este mismo estudio, un 21.7 % de los habitantes residentes en los municipios de menos de 5000 habitantes en nuestro país no contaba con acceso a internet. De lo más general a lo más particular y siguiendo a Rincón Castillo et. al. (2020) las brechas que se derivaron de la pandemia -o que se intensificaron- se articularon en la falta de acceso a la tecnología, como se ha mencionado, y también en un manejo diferente de las competencias digitales del profesorado de escuela rural y de escuela urbana. La literatura se centra, sobre todo, en lo concerniente a las dificultades que, en ocasiones, tiene el profesorado enmarcado en las zonas más rurales, para adoptar las tecnologías en el proceso de enseñanza). Se remite al lector al trabajo de Cabrera González (2021) para ahondar sobre las perspectivas del docente durante la pandemia en zonas rurales.

En este sentido, cabe recordar que Internet se configura como un "derecho universal", reconocido desde el año 2011 por Naciones Unidas. Así, según Campos Martínez (2015) es fundamental que exista "*un compromiso de la sociedad en educar en un universo ilimitado de conocimientos",* de tal forma que, autores como Abós Olivares (2020) se refieren a la escuela rural como una escuela que tiene que encarar un gran reto pedagógico, en parte, por sus condicionantes territoriales, que, en ocasiones, hace que se encuentren en territorios geográficamente muy aislados (Kerexeta Brazal et. al., 2021, 49-64)

Como se señala en el estudio "Brecha digital, rural y de género", existe una necesidad de conexión que permita a los territorios rurales acceder, a través de la digitalización, a derechos considerados universales, como la educación y la sanidad (Malgesini, 2022). Esta autora considera que la brecha digital es preciso abordarla desde una perspectiva territorial -

aunque no sólo-, perspectiva que se conecta, en muchos aspectos, con la idea de los costes que tiene la España vaciada. En esta misma línea discursiva se enmarcan los Fondos Europeos "Next Generation", encargados de promover medidas y actuaciones cohesionadoras para eliminar la barrera digital que tiene la España vaciada.

En el marco de la lucha contra la despoblación que la Unión Europea está llevando a cabo desde hace ya varias décadas, cabe destacar un régimen de ayudas, aprobado por la Comisión Europea, para ser aplicado hasta el año 2027 y destinado, específicamente al fomento de la prestación de servicios de banda ancha en los territorios del rural español que, como se verá, resulta ser todavía insuficiente. Este régimen de ayudas europeas se asienta sobre los objetivos estratégicos de la Unión en lo tocante a la transformación digital, ayudas que se ejecutarán, fundamentalmente en "*zonas rurales remotas, dispersas y escasamente pobladas en las que no existe cobertura a tales velocidades a precios asequibles"* (Red Rural Nacional, 2022).

Se considera, por tanto, que la conectividad mediante banda ancha resulta ser una de las claves esenciales para el crecimiento de Europa, para la cohesión social y territorial plena y para la lucha contra la despoblación. Por su parte, el Plan de Ayudas para la Dinamización Cultural del Medio Rural plantea decididamente la importancia de conectar la escuela rural, a los efectos de que el medio rural sea competitivo y esté cohesionado (Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico, 2023).

El nuevo régimen de ayudas se configura como la cuarta medida aprobada por la Comisión dentro del denominado "Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia" (Dirección General del Plan y del Mecanismo de Recuperación y Resiliencia, 2021), concerniente a proyectos de inversión en el sector de las telecomunicaciones electrónicas. En concreto, -se cita textualmente-:

1. *"El 17 de octubre de 2022 la Comisión aprobó un régimen español para apoyar el despliegue de redes de retorno de banda ancha en zonas rurales".*

2. *"El 14 de junio de 2021 la Comisión aprobó una prórroga de un régimen español de apoyo al acceso a servicios de banda ancha de alta velocidad en zonas insuficientemente atendidas".*
3. *"El 15 de diciembre de 2021 la Comisión aprobó un régimen de apoyo al despliegue de infraestructuras pasivas para redes móviles".*

Este programa se asocia también con las ayudas del programa "Único Banda Ancha", a los efectos de que llegue la fibra óptica a las zonas rurales españolas más aisladas.

Dentro del marco descrito este trabajo explora y analiza uno de los factores problemáticos más acuciantes de la España más rural, esto es, la utilización, todavía deficiente, de la tecnología en las escuelas ubicadas en las zonas rurales, de acuerdo con lo que señala la doctrina, desde diferentes áreas de conocimiento (aunque, fundamentalmente, desde la Sociología y desde las Ciencias de la Educación). Se trata, por tanto, de poner en evidencia un reto esencial para el logro de una sociedad cohesionada, que podríamos resumir con las palabras de Carrete-Marín y Domingo-Peñafiel (2023): "*es necesario promover la transformación de las aulas mediante la incorporación de la tecnología, nuevos entornos de aprendizaje y recursos para potenciar los logros educativos en los territorios rurales*".

Según los últimos estudios del Instituto Nacional de Estadística (2022) la utilización de las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación en los hogares españoles se ha incrementado desde los últimos años, aunque todavía se evidencia una brecha digital que afecta de manera específica a las zonas rurales, lo que hace que un sector de la población perteneciente a estos territorios, no participe activamente de la sociedad de la información, cuestión especialmente acuciante en el caso de las escuelas. Por ello, cabe traer a colación que la Agenda 2030 tiene entre sus principales prioridades la educación de calidad, inclusiva, equitativa y compartida, para el logro de un crecimiento sostenible y sostenido en el tiempo. Esta prioridad se encuentra en línea con el plan de desarrollo de una sociedad digital contenido en la Agenda Digital para Europa (Parlamento Europeo, 2023), que promueve el acceso a

internet en todos los territorios y que enfatiza, fundamentalmente, la importancia de la accesibilidad y de la alfabetización digital.

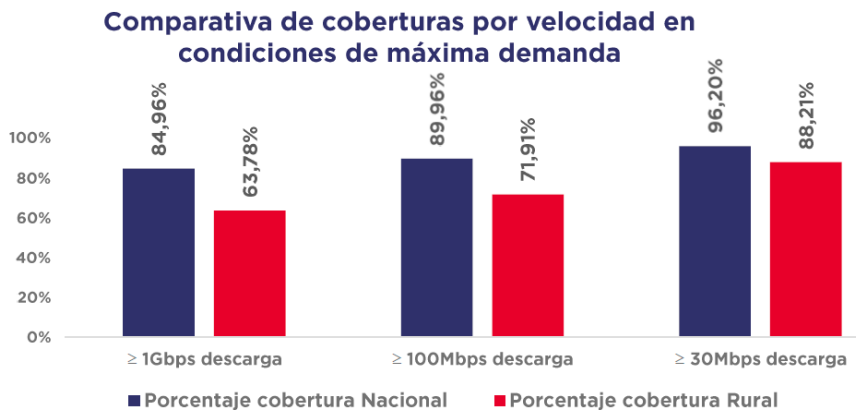
1.2. Contexto geográfico de la cobertura rural

Según el Informe de Cobertura elaborado por el Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital (2022) la brecha digital a más de 100 Mbps entre zonas rurales y zonas urbanas ha sufrido un descenso en el último año, tal y como arrojan los datos. Además, a través de los distintos proyectos en ejecución financiados por el Ministerio, cabe prever otra reducción en esta brecha a lo largo del 2024, en concreto, y tal y como señala el informe "*esta diferencia se reducirá a 6 puntos porcentuales*" (Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital, 2022).

En todo caso, todavía queda mucho camino por recorrer puesto que, según este mismo informe la cobertura de banda ancha ultrarrápida (> 100 Mbps) cubre, en concreto, el 71,91% de las zonas rurales. Son las poblaciones que se sitúan por debajo de 500 habitantes "*las que se encuentran por debajo de una penetración del 50% de cobertura*", atestigua este mismo informe (Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital, 2022). En suma, si bien es cierto que la tasa de cobertura en zonas rurales se ha incrementado en 50 puntos porcentuales desde el año 2018, a día de hoy, en el año 2023, todavía queda mucho camino por recorrer.

El gráfico que se expone a continuación muestra la comparativa de coberturas por velocidad en condiciones de máxima demanda, en donde ser observan la diferencias entre el porcentaje de cobertura nacional y el porcentaje de cobertura rural.

GRÁFICO 1. *Comparativa de la cobertura total y rural en España por velocidades en condiciones de máxima demanda a 30 de junio de 2022*



Fuente: Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital (2022), https://bit.ly/3YLeabu

Para el conjunto de municipios rurales, la cobertura asociada a cada plataforma tecnológica a día 30 de junio de 2022 es la que se recoge en la siguiente tabla:

TABLA 1. *Cobertura rural por tecnología a 30 de junio de 2022*

Tecnología	Cobertura rural 2022 (30 de junio)
FTTH	72,77%
HFC	4,23%
VDSL	9,60%
Inalámbricas de servicio fijo	68,28%
5G	50,42%
4G	99,53%

Fuente: Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital (2022), https://bit.ly/3YLeabu

Para el conjunto de los municipios rurales, la cobertura asociada a cada velocidad -tomando en consideración las condiciones de máxima demanda- a 30 de junio del año 2022, que es la referencia tomada en el estudio, es la que se muestra en la tabla que se expone a continuación:

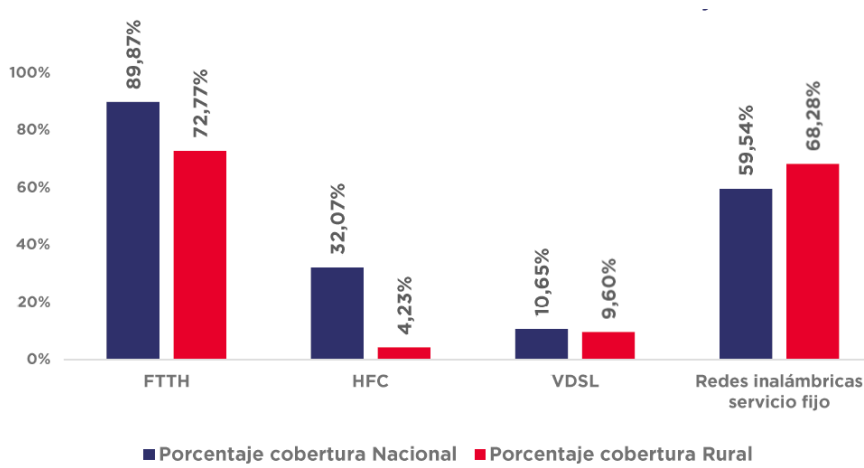
TABLA 2. *Cobertura rural por velocidad a 30 de junio de 2022*

Velocidad en condiciones de máxima demanda	Cobertura rural 2022 (30 de junio)
≥ 1 Gbps descarga	63,78%
≥ 100 Mbps descarga	71,91%
≥ 30 Mbps descarga	88,21%

Fuente: Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital (2022), https://bit.ly/3YLeabu

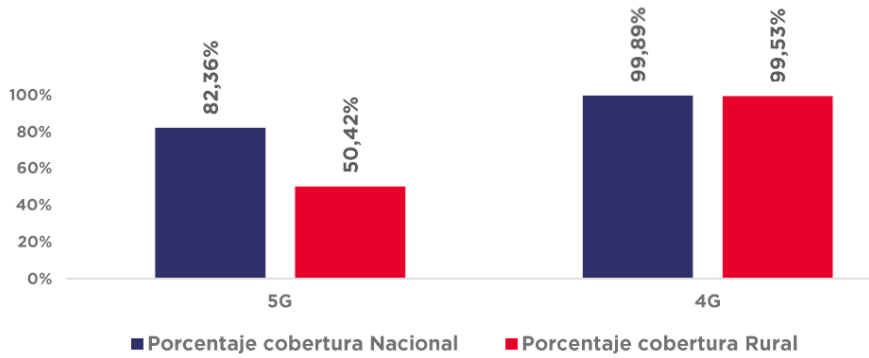
En las gráficas siguientes se facilita la comparativa entre la cobertura nacional -total nacional- y la que presentan los municipios rurales, tanto para las distintas tecnologías, como para las velocidades, tomando en consideración las condiciones de máxima demanda de más de 1 Gbps, ≥100 Mbps y ≥30 Mbps, a 30 de junio de 2022.

GRÁFICO 2. *Comparativa de la cobertura rural y total en España por tecnología para las redes desde una ubicación fija a 30 de junio de 2022*



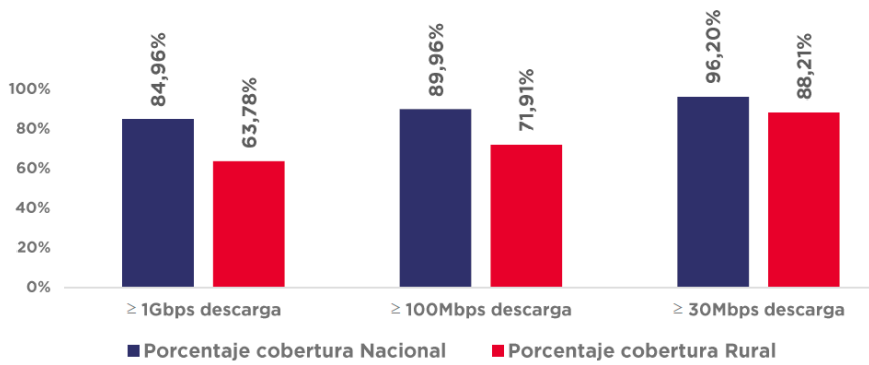
Fuente: Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital (2022), https://bit.ly/3YLeabu

GRÁFICO 3. *Comparativa de la cobertura rural y total en España por tecnología para las redes de acceso móvil a 30 de junio de 2022*



Fuente: Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital (2022), https://bit.ly/3YLeabu

GRÁFICO 4. *Comparativa cobertura total y rural en España por velocidades en condiciones de máxima demanda a 30 de junio de 2022*

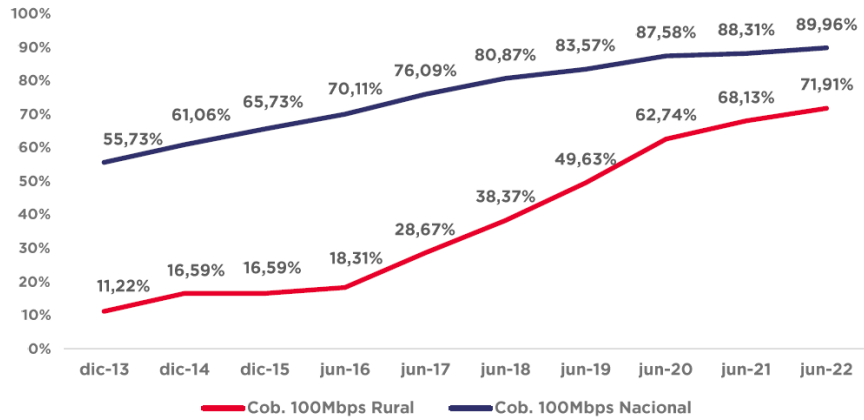


Fuente: Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital (2022), https://bit.ly/3YLeabu

La ilustración que se expone a continuación muestra cuál es la tendencia en la evolución de la cobertura proporcionada por las redes a velocidades de, al menos, 100 Mbps para la prestación de servicios de banda ancha desde una ubicación fija, tomando en consideración el nivel nacional español y el rural. Estos datos permiten ver que, ciertamente, se ha producido una cierta reducción de la brecha digital de cobertura a lo

largo de estos años, para el criterio "Cobertura 100 Mbps", aunque queda todavía mucho camino por recorrer (Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital, 2022).

GRÁFICO 5. *Comparativa de la cobertura total y rural en España a 100 Mbps a 30 de junio de 2022*



Fuente: Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital (2022), https://bit.ly/3YLeabu

Tal y como se puede ver en la gráfica ahora expuesta, en zonas rurales se ha producido durante los últimos años un ascenso de la cobertura de 100 Mbps al 71,91% -último año tomado en consideración-, incrementándose aproximadamente 3,8 puntos porcentuales respecto a los valores arrojados en junio del 2021. También se puede observar, en todo caso, una cierta divergencia entre la cobertura que presenta el rural y la que presenta el total nacional.

2. LA VULNERABILIDAD DE LA ESCUELA RURAL

Desde hace ya varias décadas existe un importante debate doctrinal sobre la delimitación del mundo rural (Prieto-Lara y Ocaña-Riola, 2010). De hecho, todavía existen problemas a día de hoy, para definir y delimitar específicamente qué es la "ruralidad". El criterio más utilizado -o uno de los más frecuentes en la literatura técnica- para definir la ruralidad es el criterio estrictamente demográfico o poblacional, esto es, es la

densidad de población, y es la línea mantenida por organismos como la OCDE (2016 y 2019) o por Eurostat, línea que mantendremos en este trabajo. En el caso concreto de nuestro país cabe destacar la Ley 45/2007 de 13 diciembre, para el Desarrollo Sostenible del Medio Rural (LDSMR, 2007) que también aporta su definición de medio rural y que se centra en la explicación de los mecanismos para el logro de un crecimiento sostenido y continuado en el tiempo para estos territorios.

A los efectos de esta Ley (Ley 45/2007, de 13 de diciembre, para el desarrollo sostenible del medio rural., 2007, 5), se entiende por medio rural, zona rural y municipio rural de pequeño tamaño, lo siguiente, -se cita textualmente-:

a. Medio rural: "el espacio geográfico formado por la agregación de municipios o entidades locales menores definido por las administraciones competentes que posean una población inferior a 30.000 habitantes y una densidad inferior a los 100 habitantes por km2".
b. Zona rural: "ámbito de aplicación de las medidas derivadas del Programa de Desarrollo Rural Sostenible regulado por esta Ley, de amplitud comarcal o subprovincial, delimitado y calificado por la Comunidad Autónoma competente".
c. Municipio rural de pequeño tamaño: "el que posea una población residente inferior a los 5.000 habitantes y esté integrado en el medio rural".

Por su parte, PISA define las escuelas rurales como aquellos centros ubicados "*en un pueblo, una aldea o una zona rural de menos de 3.000 personas*" (Santamaría Luna, 2020: 229). También utiliza un criterio un tanto subjetivo, concretamente, el relativo a la percepción que tiene de territorialidad el Director de la escuela. Así, cuando el director responde en el cuestionario que la escuela en cuestión está situada en "*un pueblo, una aldea o una zona rural*", estaríamos ante una escuela rural (OCDE, 2016 y OCDE, 2019).

Como se puede observar, nos encontramos con una cierta indefinición del término rural. Pero esta cuestión no es específica de España, sino que se trata de un fenómeno común a nivel internacional. De hecho,

dado que las definiciones que aportan los países de zona urbana y de zona rural difieren, resulta muy complicado establecer comparaciones a nivel internacional. El indicador denominado "*grado de urbanización*" -o ausencia de urbanización- facilita una posible comparación. De hecho, la Comisión de Estadística de las Naciones Unidas (Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura, 2020) aprobó el criterio "*grado de urbanización*" para las comparaciones internacionales en las que fuese necesario estudiar la ciudad, el pueblo, la zona de densidad intermedia o la zona rural y facilitar, de este modo, las posibles comparaciones.

Esta indefinición del término rural hace que sea todavía más complicado definir qué es escuela rural. Intentar, de hecho, tipificar la escuela rural a partir de un factor única y estrictamente demográfico no encuentra tampoco el consenso entre la doctrina (Santamaría Luna, 2020: 230). Dado que el concepto de escuela rural también ha sido ampliamente debatido, nos quedamos con el enfoque de Ortega (1994), para quien el término "*escuela rural*" no tiene demasiada carga interpretativa, con lo que resulta mucho más acertado hablar de "*escuela en lo rural*" (Ortega, 1994: 211-242), aludiendo a un criterio territorial.

Se ha titulado el presente epígrafe "la vulnerabilidad de la escuela rural" porque, siguiendo la estela de autores como Sepúlveda Ruiz y Gallardo Gil (2011, 141-153) este tipo de escuela es una "*realidad silenciada*". En la misma línea se podría centrar el trabajo de Caride (1998), que enfatiza que la identidad de la escuela rural se encuentra atravesando una situación de crisis. O el trabajo de Vázquez (2008) que se refiere a las escuelas rurales como "*ciudades invisibles*" en el marco educativo y en el seno del territorio, con todos los costes que ello conlleva. Por ello, es preciso que la escuela rural se enfrente solventemente a una serie de desafíos o retos (Meléndez Grijalva, 2021), que emanan de la diferencia entre los ambientes virtuales que se producen entre la escuela rural y en la escuela urbana, siendo uno de los problemas más acuciantes los problemas de la conectividad (Soto Vergara, 2011: 450).

Una de las consecuencias más importantes de esta vulnerabilidad es la brecha ISEC -nótese que el ISEC son las siglas del índice socioeconómico y cultural- entre los territorios urbanos y rurales (OCDE, 2019).

En la práctica totalidad de los países y de los territorios estudiados por PISA el índice ISEC de los territorios rurales es más reducido que el de los lugares urbanos. En los informes PISA este índice se denomina ESCS, siglas, como es sabido, de Economic, Social and Cultural Status (INEE, 2013). En nuestro país este índice, según estos mismos informes, es medio punto porcentual inferior y la diferencia es estadísticamente significativa.

Por otra parte, en el estudio "PISA in Focus" titulado "Asistir a una escuela rural marca cómo y qué aprendes" (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2015), la OCDE (2016, 2019) enfatiza que los estudiantes que tienen su itinerario formativo en las escuelas rurales llegan a obtener hasta 31 puntos menos en la categoría Ciencias, en comparación con los estudiantes que estudian en centros situado en las urbes.

Se parte en este apartado de la existencia, más que constatada desde los últimos años de una importante brecha digital, que frena notablemente la competitividad de las áreas rurales (Cid Fernández y Rodríguez Rodríguez, 2007, 2011) y el déficit de conectividad es, precisamente, uno de los factores responsables de esta realidad. Centrándonos, de una manera más específica, y de lo más general a lo más particular, en el binomio entre innovación y escuela rural, las sociedades, siguiendo a Cid Fernández y Rodríguez Rodríguez (2012) se enfrentan al reto de otorgar el mayor número de herramientas digitales para el logro de la dinamización del medio rural. Según los trabajos de estos mismos autores (2007, 2011, 2012) la forma de promocionar las posibilidades educativas y pedagógicas del campo / *ruralía*, pasa por hacerlo partícipe de las facilidades de innovación, digitalización y conectividad, porque esto favorecerá la globalización pedagógica. Para ello, se hace necesario profundizar en el funcionamiento y en las necesidades concretas de la escuela rural (Boix, 2004) en el marco de la especificidad de su territorio (Boix, 2003).

Así, resulta esencial, tal y como señala Berlanga Quintero (2003), en un artículo ya clásico, observar cuáles son las perspectivas y propuestas futuras, para lo que resulta necesario establecer un análisis contextual previo. En la misma línea podría situarse el artículo de Corchón Álvarez (2000), dado que hacía incidencia en las perspectivas de futuro. En todo caso, estamos de acuerdo con García Prieto (2015), para quien la escuela

del medio rural debe conservar su idiosincrasia, pero debe poner en valor todas las herramientas que le permitan ser competitiva en un contexto cada vez más globalizado y mirando hacia el futuro.

El fenómeno de la globalización, unido a la *ruralía*, es objeto de estudio prevalente de redes de investigación de carácter internacional, como es el caso, por ejemplo, de RIBETER (siglas Red Iberoamericana de Educación en Territorios Rurales). Los trabajos elaborados por esta red internacional han puesto de manifiesto, ya desde hace algunos años, la necesidad apremiante de estudiar, a través del análisis de las variables, cuáles son los efectos que las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación tienen en el desarrollo integral de la *ruralía* y, de manera más particular, de las escuelas ubicadas en estas zonas.

Nosotros centraremos el estudio en el ámbito nacional, basándonos en el consenso que existe en la doctrina a la hora de explicar las aportaciones que tiene la tecnología y la conectividad en el desarrollo global del rural (Area et al., 2010).

3. OBJETIVOS

Como se anticipó en el primer epígrafe este trabajo estudia el tratamiento que la doctrina otorga al análisis de las brechas sociales (y, específicamente, digitales) que distancian el medio urbano del medio rural. De lo más general a lo más particular, y una vez analizado el escenario global, se plantea cuál es la afectación específica de la falta de conectividad en las áreas rurales y se explica también de qué forma esta realidad afecta a las escuelas enmarcadas en estos territorios.

Se plantea este análisis para llegar al objetivo fundamental del trabajo, que no es otro que analizar a través de la técnica cualitativa del análisis de contenido cuál es el tratamiento que la literatura técnica más actual otorga a estas líneas. Tras el estudio, se extraen las categorías de análisis esenciales.

4. ENCUADRE METODOLÓGICO

El objetivo del presente trabajo es estudiar las principales revisiones publicadas recientemente, centradas en la potencia que la tecnología aporta al contexto rural. En este sentido, cabe destacar la revisión de Carrete-Marín y Domingo Peñafiel (2021), centrada en la evaluación de los recursos tecnológicos en las aulas multigrado de las aulas rurales y la revisión de Rodríguez et. al. (2023).

Trabajo de corte bibliométrico es de destacar, asimismo, la investigación Montes Bermúdez et al. (2020), centrado en una revisión de publicaciones centradas en relación existente entre educación rural y las TIC -y que abarca el cohorte temporal entre los años 2011 y 2019-, tiempo lo suficientemente representativo, como para extraer conclusiones relevantes.

En el presente trabajo se plantea un estudio bibliométrico en la base de datos Dialnet, para realizar después un análisis de contenido, de acuerdo con los criterios seleccionados. Los objetivos fundamentales que guiaron la búsqueda se centraron en el estudio de la relación existente entre la conectividad y la escuela rural. Se trataba de revisar las principales aportaciones realizadas desde la doctrina y sus aplicaciones posibles, para centrarse después en líneas que apoyasen investigaciones futuras.

Se parte de un enfoque mixto, primeramente, se trataba de cuantificar los artículos, seleccionándolos de acuerdo con el mencionado criterio de búsqueda, para después realizar la técnica cualitativa del análisis de contenido (Herrera, 2018), que permite la aproximación "*qualia"* del análisis. El proceso de selección de los artículos científicos aparece reflejado en el cuadro que se muestra a continuación y, como se puede observar, está centrado específicamente en Dialnet.

El proceso sistemático se realizó de acuerdo por el procedimiento establecido por el método PRISMA (Urrutia y Bonfill, 2010) y Rodríguez et. al. (2023). En la tabla que se expone a continuación aparecen reflejados las variables y los criterios de inclusión -Tabla 3-.

Para este encuadre metodológico se analizará una muestra lo suficientemente representativa de artículos en español -y centrados en España- disponibles en Dialnet, entre los años 2022 y 2023, a los efectos de

observar cuáles son, a juicio de la doctrina, los factores responsables de esta desigualdad rural-ciudad en lo que a la conectividad se refiere. Se trata de un estudio de base para, tras la prueba de la metodología, extender este estudio a futuro al análisis de WOS y Scopus.

De acuerdo con Arbeláez y Onrubia (2014) pueden distinguirse diferentes fases en el análisis de contenido. Así, de acuerdo con el modelo metodológico empleado por estos autores, realizamos en una primera parte una fase teórica, a modo de preanálisis. Esto nos permitió realizar las aproximaciones iniciales al trabajo. A continuación, acometimos la fase descriptiva, que es una suerte de fase analítica, en donde, de acuerdo con la doctrina, describimos y analizamos los artículos, a los efectos de extraer los factores relevantes. Después, llevamos a cabo la etapa interpretativa, que es esa fase en la que se realiza la interpretación del análisis de contenido, de acuerdo con las "categorías emergentes". Según Bardin (2002, 90), la categorización se definiría como "*una operación de clasificación de elementos constitutivos de un conjunto por diferenciación, tras la agrupación por género (analogía), a partir de criterios previamente definidos. Las categorías son secciones o clases que reúnen un grupo de elementos (unidades de registro en el caso del análisis de contenido) bajo un título genérico, reunión efectuada en razón de dos caracteres comunes de estos elementos*".

En la categorización, según Delgado y Gutiérrez (1998, 193) en este tipo de análisis se debe:

> "efectuar una clasificación de las unidades de registro, según las similitudes y diferencias que sea posible apreciar de acuerdo a ciertos criterios, las cuales pueden ser sintácticas (nombres, verbos, adjetivos, etc.), semánticas (temas, áreas conceptuales, etc.), o pragmáticas (actitudes, formas de uso del lenguaje, etc.)".

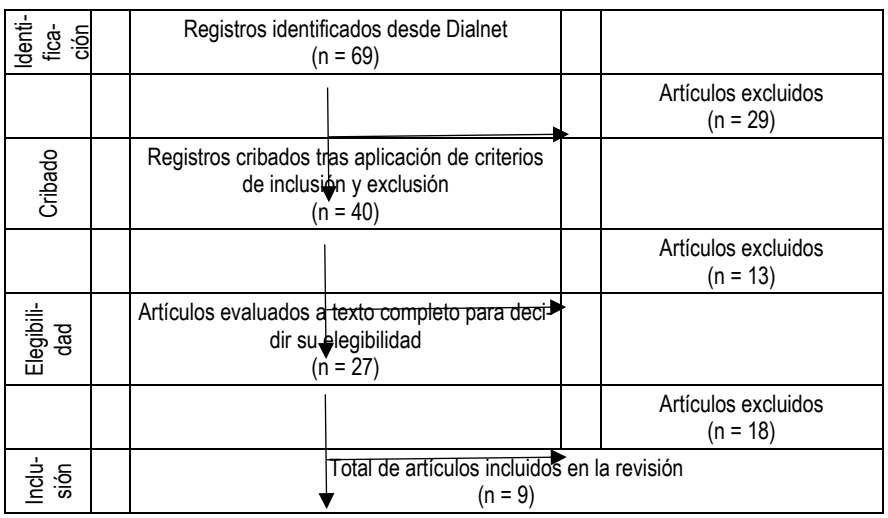
En la tabla que se expone a continuación se señalan las variables y criterios de inclusión y exclusión para el análisis de contenido de los artículos extraídos de Dialnet. Por otra parte, en el gráfico que se expone seguidamente se muestra el total de artículos incluidos en la revisión de Dialnet, tras los procesos previos.

TABLA 3. *Variables y criterios de inclusión y exclusión para el análisis de contenido de los artículos extraídos de Dialnet*

Variables	Criterios de inclusión
Bases de datos	Dialnet.
Palabras clave	conectividad AND escuela AND rural
Años de publicación	2022 y 2023
Tipología de documentos	Artículos científicos
Área de publicación	Pedagogía, informática, sociología
País	España
Filiación	Instituciones con más artículos.
Idiomas	Español
Citas	Artículos más citados.

Fuente: Elaboración propia a partir de Rodríguez et. al. (2023)

GRÁFICO 6. *Total de artículos incluidos en la revisión de Dialnet*



Fuente: Elaboración propia a partir de Rodríguez et. al. (2023)

5. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE CONTENIDO

En la parte de resultados del trabajo que, por definición, es la sección aplicada, se ofrecen dos tipos de datos para el análisis. Por una parte, se evidencia el tratamiento, todavía residual, que la doctrina otorga a las brechas digitales y su afectación específica en el rural -en comparación

con el urbano-. Por otra parte, se discute también sobre la afectación que esta brecha digital tiene en el rural, y se ponen en evidencia las diferentes variables que hacen que el rural y sus escuelas tengan una especial vulnerabilidad, según la doctrina más actual.

El análisis de contenido del trabajo constata la existencia de importantes brechas digitales -y su correspondiente afectación al plano educativo y social- derivadas de la mencionada falta de conectividad. Se constata también el papel decisivo que tiene la tecnología para visibilizar la realidad de las escuelas rurales y para dotar al campo de importantes potencialidades. En suma, en la Sociedad del Conocimiento, resulta esencial que el campo despliegue toda su potencialidad gracias a la conectividad. Esta cuestión es especialmente importante en el caso de las escuelas y de los centros educativos en general.

Tras la revisión de la doctrina a través de la técnica del análisis de contenido se constata un consenso entre los autores, a la hora de plantear los análisis y a la hora de detectar los factores explicativos del fenómeno estudiado. Cabe hacer mención del trabajo de Carrete- Marín y Domingo Peñafiel (2021), en forma de revisión sistemática, que alude a la importancia de aprovechar los recursos tecnológicos al máximo. Montes et. al. (2020) -también basándose en un análisis bibliométrico- detectan, al hilo de la doctrina, cuáles son los factores relevantes relativos a la importancia de reforzar las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en el ámbito rural español. El factor relativo a la formación del profesorado de la escuela rural (Santamaría y Sampedro, 2020) se configura como otro de los factores esenciales en los que hacen incidencia los autores (Rodríguez et. al., 2023).

Tras la revisión de los documentos, de acuerdo con la metodología establecida -nótese, análisis de contenido- y basándonos en el trabajo de Rodríguez et. al. (2023) y en el método Prisma (Urrutia y Bonfill, 2010) han aparecido una serie de categorías de análisis esenciales:

- Infraestructura tecnológica y utilización de la misma
- Formación del profesorado
- Aprendizaje de los estudiantes

- Amplio espectro de afectación de la brecha digital en el rural
- Cierto olvido de la cuestión rural en la literatura técnica más actual

La dotación tecnológica y la utilización de la misma suele ser uno de los factores de tratamiento constante en los artículos seleccionados para el análisis y suele realizarse un tratamiento combinado con el criterio de formación del profesorado. No obstante, la literatura técnica española todavía es un tanto deficitaria en la producción de los últimos años, sobre todo, si se compara con otros países. En el caso de nuestro país puede destacarse la investigación de carácter descriptivo de Segura et. al. (2018), centrado en Murcia, en concreto, en los Colegios Rurales Agrupados. En este estudio se ponen de manifiesto, en línea con la doctrina, los impactos que tiene en el rendimiento educativo de los alumnos del rural, la ausencia de una velocidad de conexión a internet adecuada (Rodríguez et. al., 2023) y la ausencia de medios para el profesorado (como la pizarra digital o los ordenadores portátiles). También es digno de ser reseñado el estudio recogido por Rodríguez et. al. (2023) y llevado a cabo por Moledo y Rego (2004) llevado a cabo en escuelas de Galicia y del Norte de Portugal.

Las cuestiones relativas a la formación del profesorado son esenciales, porque aluden a la capacitación docente, criterio que, según la doctrina pedagógica, resulta esencial, de cara al éxito del alumnado y al rendimiento educativo. De hecho, son muchos los estudios que enfatizan la correlación existente entre la capacitación profesional del profesorado con el incremento del rendimiento académico (Salinas y Sánchez, 2009). De hecho, el déficit en la competencia tecnológica resulta ser una importante dificultad en el proceso de aprendizaje (Endriyati et. al., 2019) y (Rodríguez et. al., 2023).

Estas ideas nos ayudan a ahondar en lo relativo al aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, y habida cuenta de la enorme preocupación social que genera este aspecto, son cada vez más abundantes los estudios que analizan los diferentes factores que influyen sobre el aprendizaje de los estudiantes. Rodríguez et. al. (2023) y Fawaz y Rojas (2004) estudian en épocas distintas las consecuencias que tiene sobre el aprendizaje

del alumnado la incorporación masiva de los recursos tecnológicos al proceso de aprendizaje. Ambos análisis llegan a conclusiones parejas: la incorporación de las TIC incide positivamente en el aprendizaje del alumnado.

Todo ello nos lleva al análisis del cuarto factor detectado, tras el análisis de contenido, que se refiere al amplio espectro de afectación de la brecha digital en el rural. Desde la perspectiva educativa, existen muchos estudios que intentan aportar soluciones a esta cuestión. Parte de las soluciones pasan por fomentar la cultura de la integración tecnológica e incrementar la conectividad de las áreas rurales. Se propone, por ejemplo, conectar las áreas urbanas con las áreas rurales, apoyándose en distintas herramientas tecnológicas de carácter sincrónico. En este sentido, pueden destacarse, tanto estudios académicos como iniciativas propiamente (Rodríguez et. al. 2023). No obstante, en el caso de nuestro país, es todavía del todo punto insuficiente y resulta necesario seguir reflexionando desde la academia sobre estas cuestiones.

Esto nos lleva a la última cuestión detectada tras el análisis de contenido, que es el cierto olvido de la cuestión rural en la literatura técnica más actual. Si bien es cierto que en los últimos años se ha detectado un incremento del interés en el estudio de la desigualdad educativa en el rural, existe todavía un cierto vacío en la doctrina. En el apartado que se presenta a continuación, de discusión, se ahonda más sobre esta cuestión.

6. DISCUSIÓN

En la parte de resultados ahora expuesta se han ofrecidos dos tipos de datos para el análisis, que pasamos a desarrollar, en este apartado de discusión. Por una parte, ha quedado en evidencia el tratamiento, todavía residual, que la doctrina otorga a las brechas digitales y su afectación específica en el rural, que resulta ser un área con una especial vulnerabilidad.

En concreto, el análisis de contenido del trabajo constata la existencia de importantes brechas digitales -y su correspondiente afectación al plano educativo y social- derivadas de la falta de conectividad en el rural-. Se constata también el papel decisivo que tiene la tecnología para

paliar la realidad de las escuelas rurales y para dotar al campo de importantes potencialidades, en el marco de la Sociedad del Conocimiento.

Tras la revisión de la doctrina a través de la técnica del análisis de contenido se constata un consenso entre los autores, a la hora de plantear los análisis y a la hora de detectar los factores explicativos del fenómeno estudiado, tanto en forma de revisiones sistemáticas como en forma de artículos de investigación.

Tras la revisión de los documentos y de acuerdo con la metodología del análisis de contenido han emergido como categorías de análisis esenciales la dotación tecnológica y la utilización de la misma, la formación del profesorado, el aprendizaje de los estudiantes, el amplio espectro de afectación de la brecha digital en el rural y, por último, el cierto olvido de la cuestión rural en la literatura técnica más actual.

La dotación tecnológica y la utilización de la misma suele ser uno de los factores de tratamiento constante en los artículos seleccionados para el estudio y, como se ha visto, suele realizarse un tratamiento conjunto con el criterio de formación del profesorado. La literatura técnica española todavía es un tanto deficitaria en la producción de los últimos años, sobre todo, si se compara la producción científica de otros países. La ausencia de una velocidad de conexión a internet adecuada y el relativo déficit de medios para el profesorado resultan ser los factores en los que más incidencia pone la doctrina.

Las cuestiones relativas a la formación del profesorado son esenciales, porque aluden a la capacitación docente, criterio que, según la doctrina pedagógica y sociológica más actual, resulta esencial, de cara al éxito del alumnado -rendimiento académico-. De hecho, son muchos los estudios que enfatizan la correlación existente entre la capacitación profesional del profesorado con el incremento del rendimiento académico de los estudiantes (Salinas y Sánchez, 2009). De hecho, el déficit en la competencia tecnológica se configura como una importante dificultad en el proceso de aprendizaje (Endriyati et. al., 2019) y (Rodríguez et. al., 2023).

Estas ideas nos han ayudado a ahondar en el factor relativo al aprendizaje de los estudiantes -que es otra de las categorías de análisis que han emergido-.

Todo ello nos lleva al análisis del siguiente factor detectado, tras el análisis de contenido, que se refiere al amplio espectro de afectación de la brecha digital en el rural. Parte de las soluciones aportadas por la doctrina pasan por fomentar la cultura de la integración tecnológica. Se propone, por ejemplo, conectar las áreas urbanas con las áreas rurales, apoyándose en distintas herramientas tecnológicas de carácter sincrónico, como las videoconferencias.

Esto nos lleva a la última cuestión detectada tras el análisis de contenido, que es el cierto olvido de la cuestión rural en la literatura técnica más actual. Si bien es cierto que en los últimos años se ha detectado un aumento del interés en el estudio de la desigualdad educativa en el rural, existe todavía un cierto vacío en la doctrina.

7. CONCLUSIONES

Este trabajo revisó de forma sucinta el tratamiento que la doctrina, fundamentalmente sociológica y pedagógica otorga al análisis de las brechas sociales y digitales en el medio rural. Este tratamiento es, por temática y alcance, un estudio interdisciplinar, puesto que se trata de explicar, desde varias perspectivas de análisis, la vulnerabilidad del mundo rural, fragilidad enmarcada, en muchos casos, en el contexto más amplio de la España vaciada. Se trataba de ver de qué forma influye este déficit de conectividad en las escuelas enmarcadas en el rural.

En la parte de resultados se han ofrecidos dos tipos interpretaciones. Por una parte, ha quedado en evidencia el tratamiento, todavía residual, que la doctrina otorga a las brechas digitales y su afectación específica en la escuela rural.

Se resumen, a continuación, los resultados extraídos tras el análisis de contenido. Bajo el marco general del papel decisivo que tiene la tecnología para paliar la vulnerabilidad de las escuelas rurales, citamos los factores explicativos del fenómeno estudiado, que siguen la misma línea que los factores detectados por Rodríguez et. al. (2023), como se ha visto.

Tras la revisión de los documentos y de acuerdo con la metodología del análisis de contenido han emergido como categorías de análisis fundamentales las siguientes: dotación tecnológica, formación del profesorado, aprendizaje de los estudiantes y, por último, el cierto olvido de la cuestión rural en la literatura técnica más actual.

La revisión sistemática realizada en este capítulo sobre Dialnet sirve como un estudio piloto para extender el análisis a WOS y a Scopus, en una investigación ulterior.

8. REFERENCIAS

Abós Olivares, P. (2020). La escuela ubicada en territorios rurales: una escuela diferente: un reto pedagógico. The school located in rural territoires: a different school, a pedagogical challenge. Aula, 26, 41–52. https://doi.org/10.14201/aula2020264152

Arbeláez, M., y Onrubia, J. (2014). Análisis bibliométrico y de contenido. Dos metodologías complementarias para el análisis de la Revista Colombiana Educación y Cultura. Revista de Investigaciones de la Universidad Complutense de Madrid. Universidad Complutense de Madrid. 14(23), 14 - 31.

Area, M., Parcerisa, A. y Rodríguez, J. (2010). Materiales y recursos didácticos en contextos comunitarios. Graó.

Area, M., Santana, P. J. y Sanabria, A. L. (2020). La transformación digital de los centros escolares. Obstáculos y resistencias. Digital Education Review, 37, 15-31. https://doi.org/10.1344/der.2020.37.15-31

Asamblea General de las Naciones Unidas. (2016, 27 de junio). Promoción, protección y disfrute de los derechos humanos en Internet. Asamblea General de las Naciones Unidas https://ap.ohchr.org/documents/S/HRC/d_res_dec/A_HRC_32_L20.pdf

Berlanga Quintero, S. (2003). Educación en el medio rural. Análisis, perspectivas y propuestas. Zaragoza. Mira Editores.

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

Boix, R. (2003). Escuela rural y territorio: entre la desruralización y la cultura local. Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural, 1 (julio), 1-8. Disponible en: http://educación.upa.cl/revistaerural/erural.htm (consultado: 04/08/2010).

Boix, R. (2004). La escuela rural: funcionamiento y necesidades. Madrid: CISSPRAXIS.

Bustos, A. (2009). La escuela rural española ante un contexto en transformación. Revista de Educación, 350, 449-461.

Cabrera-González, L. y Cabrera-Berrezueta, L. (2021). Perspectivas docentes durante la emergencia por COVID-19 en zonas rurales: situación educativa y capacitación tecnológica. Teachers perspectives during the COVID-19 emergency in rural areas: Educational situation and technological training. EPISTEME KOINONIA Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes, Año IV. Vol IV. Edición Especial. 2021(N°1.). https://doi.org/10.35381/e.k.v4i1.1454

Campos Martínez, J. A. (2015). El uso de las TIC, dispositivos móviles y redes sociales en un aula de Educación Secundaria Obligatoria [Tesis Doctoral, Universidad de Granada]. Repositorio de la Universidad de Granada.

Caride, J. A. (1998). La escuela en el medio rural. Crónica y alternativas para la reconstrucción de una identidad en crisis. Revista Aula de Innovación Educativa, 77, 32-36.

Carrete- Marín, N. y Domingo Peñafiel, L. (2021). Los recursos tecnológicos en la aulas multigrado de la escuela rural: una revisión sistemática. Revista Brasileña de Educación, 6, 1-31. DOI:10.20873/uft.rbec.e13452

Carrete-Marín, N., y Domingo-Peñafiel, L. (2023). Transformación digital y educación abierta en la escuela rural. Revista Prisma Social, (41), 95–114. https://revistaprismasocial.es/article/view/5058/5593

Cid Fernández, X. M. y Rodríguez Rodríguez, J. (Coords.). (2007) A fenda dixital e as súas implicacións educativas. Nova Escola Galega.

Cid Fernández, X. M. y Rodríguez Rodríguez, J. (Coords.). (2011). A fenda dixital: As Tecnologías de la Información e da Comunicación, entre a escola e a comunidade. Nova Escola Galega.

Cid Fernández, X. M. y Rodríguez Rodríguez, J. (Coords.). (2012). Tecnologías de la Información y de la Comunicación, escola e desenvolvemento local. Nova Escola Galega.

Comisión Estadística de Naciones Unidas (13 de marzo de 2020). Guidlines on defining rural indicators for development policy. Sitio web del Comité de Expertos de las Naciones Unidas sobre Estadísticas de Seguridad Alimentaria, Agropecuarias y Rurales (ONU-CEAG). Recuperado el 16 de agosto de 2023. https://www.fao.org/3/ca6392en/ca6392en.pdf

Corchón Álvarez, E. (2000). La escuela rural: pasado, presente y perspectivas de futuro. Barcelona: Oikos-Tau.

Delgado, J., & Gutiérrez, J. (1998). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Madrid: Editorial Síntesis.

Dirección General del Plan y. del Mecanismo de Recuperación y. Resiliencia. (2021, 12 de octubre). Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia. https://www.fondoseuropeos.hacienda.gob.es/sitios/dgpmrr/es-es/Paginas/plan.aspx. https://www.fondoseuropeos.hacienda.gob.es/sitios/dgpmrr/es-es/Paginas/plan.aspx

Endriyati, Prabowo, Abasa y Akmal. (2019). Challenges in teaching english at rural and urban schools and their solutions. International Journal of Scientific and Technology Research, 8 -10-, 3406-3410.

Eurona. (2021, 1 de noviembre). Cómo la España Vaciada llena su tiempo en Internet. El primer informe sobre el consumo de Internet en la España rural. https://www.eurona.es. https://www.eurona.es/sobre_nosotros/wp-content/uploads/2021/11/Presentacion-Ejecutiva_Informe-consumo-Internet-Rural-Eurona.pdf

Fawaz, M. y Rojas, P. (2004). En busca de una educación rural más pertinente. Horizontes Educacionales, 1 -9, 25-36.

Gallardo Gil, M. (2007). Recursos clásicos y tecnologías de futuro: El profesorado ante las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en escuelas de contexto rural. Dos estudios de caso, Málaga (Tesis Doctoral, Universidad de Málaga). SPICUM. https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=133765

García Prieto, F. J. (2015). Escuela, medio rural y diversidad cultural en un contexto global : currículum, materiales didácticos y práctica docente de Conocimiento del Medio: situación, límites y posibilidades en centros onubenses [Tesis Doctoral, Universidad de Huelva. Departamento de Educación]. Repositorio del Departamento de Educación de la Universidad de Huelva. https://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/11440

Rincón Castillo, G., Rodríguez Chávez, C., Castañeda Negrete, L., Prieto Avalos, P., y Zúñiga Zumarán, J. L. (2020). El normalismo rural ante la pandemia COVID-19 Tránsito de lo presencial a lo virtual. En E. Colomo Magaña, E. Sánchez Rivas, J. Ruiz Palmero & J. Sánchez Rodríguez (Eds.), La tecnología como eje de cambio metodológico (pp. 168–171). Editorial de la Universidad de Málaga.

Herrera, C.D. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de Revista Universum. Revista General de Información y Documentación, 28 (1),119-142. DOI: https://doi.org/10.5209/RGID.60813

INEE. (2013). Informe sobre ISEC (Informe de Formación en Red del INTEF). Servicio de Publicaciones del INEF. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado. INTEF. Ministerio de Educación y Formación Profesional. https://formacion.intef.es/tutorizados_2013_2019/pluginfile.php/49845/mod_imscp/content/2/isec.html#:~:text=ISEC%20son%20las%20siglas%20del,,%20Social%20and%20Cultural%20Status).

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2015). PISA in Focus 2015. https://www.educacionyfp.gob.es/inee/publicaciones/publicaciones-periodicas/pisa-in-focus/2015.html. https://www.educacionyfp.gob.es/inee/publicaciones/publicaciones-periodicas/pisa-in-focus/2015.html

Instituto Nacional de Estadística. (2022). Población que usa Internet (en los últimos tres meses). Tipo de actividades realizadas por Internet. www.ine.es. https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925528782&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios/PYSLayout

Kerexeta Brazal, I., Cámara Pereña, S., Darretxe Urrutxi, L., y Martinez Monje, P. (2021). Movilidad virtual abierta para la formación continua de profesorado K-12: la experiencia del Congreso Internacional Virtual conectandoescuelas.org Open Virtual Mobility for K-12 Teacher Training: the experience of the International Virtual Congress conectandoescuelas.org. EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa., 1(75), Artículo 1. https://doi.org/10.21556/edutec.2021.75.1895

Ley 45/2007, de 13 de diciembre, para el desarrollo sostenible del medio rural., Ley n.º 299 (2007, 14 de diciembre) (España). B.O.E. Legislación consolidada, Referencia: BOE-A-2007-21493(299), 1–18. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-21493

Malgesini, G. (2022). Estudio. Brecha digital, rural y de género. Secretaría Técnica de EAPN-ES. Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030.

Meléndez Grijalva, P., Carrera Hernández, C., & Madrigal Luna, J. (2021). Desafíos educativos en ambientes virtuales: escuelas rurales y urbanas Educational challenges in virtual environments: rural and urban schools. Propósitos y Representaciones, 9(3), Artículo 3. http://x.doi.org/10.20511/pyr2021.v9n3.1333

Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital . Informe de Cobertura de banda ancha en España en el año 2022. (Informe del). (2023). Secretaría del Estado de Telecomunicaciones e Infraestructuras Digitales. https://avancedigital.mineco.gob.es/banda-ancha/cobertura/Documents/Informe_Cobertura_BA_2022.pdf

Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico (2023). Plan de Recuperación. 130 Medidas frente al reto demográfico. Gobierno de España.

Lorenzo Moledo, M. d. M. y Santos Rego, M. A. (2004). Buscando la mejora de la escuela rural a través de los nuevos entornos educativos. Revista de Educación, 335, 215-228. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1066548

Montes Bermúdez, D., Díaz Arango, V. y Uribe Zapata, A. (2020). Educación rural y Tecnologías de la Información y de la Comunicación: una revisión de la literatura académica desde una perspectiva bibliométrica. Encuentros, 18 (02), 42-57. https://doi.org/10.15665/re.v18i02.2195

OCDE (2016): "PISA 2015. Results (Volume II). Policies and practices for successful schools". París, OECD Publishing. Disponible en: https://www.oecd.org/education/pisa-2015-results-volume-ii-9789264267510-en.htm

OCDE (2019): PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives. Means for Students Lives. OECD: París. Disponible https://doi.org/10.1787/acd78851-en

Ortega, M. Á. (1994). ¿Escuela rural o escuela en lo rural? Algunas anotaciones sobre una frase hecha. Revista de Educación, Colección Estudios.(303), 211–242. https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:ab499008-619d-4a68-ba2a-d07b9f978570/re3030900491-pdf.pdf

Parlamento Europeo. (2023, 1 de abril). Una Agenda Digital para Europa. Fichas temáticas sobre la Unión Europea. https://www.europarl.europa.eu/factsheets/es/sheet/64/una-agenda-digital-para-europa. https://www.europarl.europa.eu/factsheets/es/sheet/64/una-agenda-digital-para-europa

Prieto Lara, E., y Ocaña-Riola, R. (2010). Updating rurality index for small areas in Spain. Social Indicators Research, 95, 267-280.

Red Rural Nacional. (2022, 25 de noviembre). La Comisión Europea aprueba el cuarto paquete de ayudas para la conectividad de las zonas rurales en España. https://www.redruralnacional.es/noticia/la-comision-europea-aprueba-el-cuarto-paquete-ayudas-para-la-conectividad-las-zonas-rurales. https://www.redruralnacional.es/noticia/la-comision-europea-aprueba-el-cuarto-paquete-ayudas-para-la-conectividad-las-zonas-rurales

Rodríguez, J., Marín, D., López, S.y Castro, M. M.(2023). Tecnología y escuela rural. Avances y brechas. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 21(3), 139-157.https://doi.org/10.15366/reice2023.21.3.008

Salinas, A. y Sánchez, J. (2009). Digital inclusion in Chile: Internet in rural schools. International Journal of Educational Development, 29- 6, 573-582. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2009.04.003

Santamaría Luna, R. (2020). La escuela rural. A. Blanco; A. Chueca; J.A. López-Ruiz y S. Mora (Eds.). Informe España 2020 (220-288).

Santamaría, N. y Sampedro, R. (2020). La escuela rural: Una revisión de la literatura científica. AGER, 30, 147-176. https://doi.org/10.4422/ager.2020.12

Segura, M. P., Solano, I. M. y Sánchez, M. del M. (2018). El uso didáctico de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en los colegios rurales agrupados de la Región de Murcia. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa, 5, 102-115. https://doi.org/10.6018/riite/2018/343771

Sepúlveda Ruiz, Mª. D. P. y Gallardo Gil, M. La escuela rural en la sociedad globalizada: nuevos caminos para una realidad silenciada Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado. Universidad de Granada, vol. 15, núm. 2, 2011, pp. 141-153

Soto Vergara, P. I. (2011). Actitud de los profesores del Proyecto "Escuelas Rurales Conectadas" ante la incorporación y uso pedagógico de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación" [Tesis Doctoral, Universidad de Extremadura]. Repositorio de la Universidad de Extremadura. https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=133867

Urrutia, G., y Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: Una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. Medicina Clínica, 135(11), 507-511. https://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015

Vázquez, R. (2008). Las escuelas rurales: Un lugar en ninguna parte. Las ciudades invisibles del mundo educativo. Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado, 11 (1), 53-58

¿QUÉ SABEMOS DE LOS ODS? CONSIDERACIONES DE PARTE DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

JAVIER CONTRERAS GARCÍA
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

El 25 de septiembre de 2015, los líderes mundiales adoptaron un conjunto de objetivos globales para erradicar la pobreza, proteger el planeta y asegurar la prosperidad para todos como parte de una nueva agenda del desarrollo sostenible. En este marco, que debe desarrollarse de cara al año 2030, nuestro joven alumnado debe ser un protagonista principal, es por ello que planteamos aquí que conocen sobre los mismos y cuáles son sus consideraciones ante este reto global. Los objetivos propuestos por las Naciones Unidas, se resumen en 17: fin de la pobreza, hambre cero, salud y bienestar, educación de calidad, igualdad de género, agua limpia y saneamiento, energía asequible y no contaminante, trabajo decente y crecimiento económico, industria, innovación e infraestructura, reducción de las desigualdades, ciudades y comunidades sostenibles, producción y consumo responsables, acción por el clima, vida submarina, vida de ecosistemas terrestres, paz, justicia e instituciones sólidas y alianza para lograr los objetivos (ONU, 2015). A partir de esta idea, que, por fechas, está destinada a marcar los cambios de vida y sociales de nuestro joven alumnado, hace que sea de capital importancia su conocimiento, pues ellos serán motor del cambio que se debe producir para implantarlos. A partir de aquí, nos planteamos necesariamente la pregunta, ¿qué sabe nuestro alumnado sobre los ODS?, como forma de evaluar su conocimiento de los mismos, así como su implicación a la hora ayudar para llevarlos a cabo.

2. OBJETIVOS

Por tanto, se plantean como objetivos de esta propuesta:

- Evaluar el grado de conocimiento sobre los ODS que tiene el alumnado del grado de educación primaria de la Universidad de Granada.
- Conocer su grado de implicación con los mismos.
- Evaluar sus concepciones sobre los ODS.

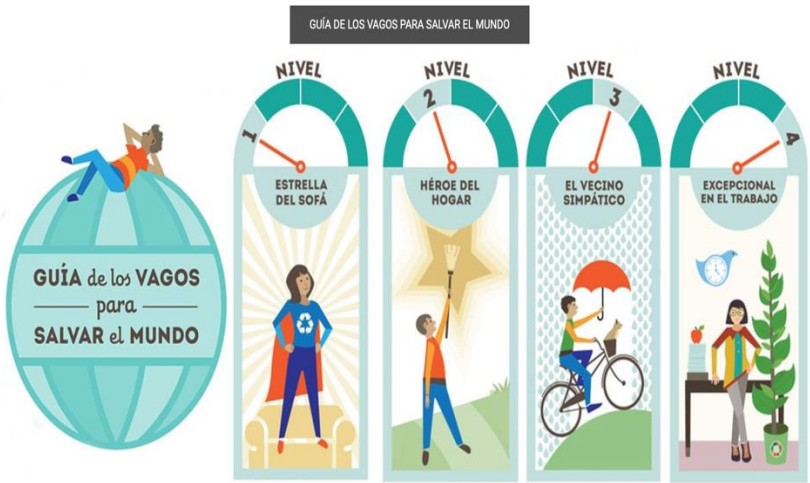
3. METODOLOGÍA

Antes de comenzar, será necesario conocer un poco qué son y cómo funciona los ODS. En primer lugar, cabe destacar, como ya se ha dicho, que los ODS son una serie de objetivos que la Organización de las Naciones Unidas planteó en el año 2015 como propuesta para erradicar desigualades y mejorar el futuro del planeta a nivel global[92]. A través de la propia web de los ODS, podemos conocer en profundidad en que consiste esta propuesta y cómo llevarla a cabo. En ella podemos encontrar desde un contexto donde se desarrollan propuesta de acción, cumbres ya llevadas a cabo o líneas generales de actuación, campañas de sensibilización llevadas a cabo, una descripción pormenorizada de cada uno de los objetivos, una pestaña llamada: ¿qué puedo hacer? En la que luego nos centraremos, así como otra llamada: más información, en la que encontraremos recursos para estudiantes.

En primer lugar, queremos hacer una pequeña parada en la pestaña: ¿qué puedo hacer? La misma proporciona una serie de ideas que se pueden realizar para ayudar a la consecución de los objetivos, de una forma didáctica y atractiva para nuestro joven alumnado.

[92] Para conocer más sobre los ODS: https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/

FIGURA 1. *Guía de los vagos para salvar el mundo*



Fuente: Pexels.com um.com

Cómo podemos ver, esta guía propone como ayudar a la consecución de los ODS con gestos sencillos desde casa, dividiéndolo por niveles, lo que permite a nuestro alumnado ir superándose de forma divertida en la realización de los mismos. Al acceder a cada uno de los distintos niveles, aparecen una serie de opciones que de conseguirlas nos permitirán ir subiendo de nivel. Esta guía como se decía está pensada para cualquier persona, aunque su enfoque quizá se centre más en la juventud, como decíamos motor de la consecución de los ODS, al ser quizá las personas más implicadas en la realización de los mismos.

FIGURA 2. *Cosas que se puede hacer desde el sofá. En esta imagen podemos ver una serie de acciones que de ser completadas permiten conseguir el nivel en el que estemos e ir subiendo hasta alcanzar los cuatro niveles.*

Fuente: un.org

Queremos centrarnos ahora en la pestaña: más información, donde podemos encontrar otra pestaña llamada: recursos para estudiantes. En ello podemos encontrar multitud de recursos para ayudar a la consecución de los ODS, pero no actividades en sí; sino más bien, apps, o productos que realizan empresas que colaboran con el proyecto, así como el libro "Frieda" que intenta sensibilizar a los niños sobre el tema.

3. 1. LOS ODS Y LA SOCIEDAD

Algunos autores critican los ODS por su idealidad. Como plantea Gómez Gil, algunos d ellos ODS son irrealizables y se asemejan a mera propaganda (Gómez Gil, 2017). También destaca que estos vienen de los ODM (Objetivos de Desarrollo del Milenio) que eran menos ambiciosos, pero que ayudaron a disminuir las desigualdades, si bien tanto unos como los otros son responsabilidad d ellos gobiernos, no sólo directamente en las medidas que se deben llevar a cabo, sino también en

la concienciación de los ciudadanos. Otros estudios en cambio analizan la implicación de las empresas privadas en la consecución de los objetivos, ya que ellas también son parte importante de esta tarea. En esa línea se desarrollan estudios como los llevados a cabo por Lorena Camarán, Lorena Barón y Patricia Rueda (2019).

3. 2. LOS ODS COMO RECURSO DIDÁCTICO

Aunque no es nuestra idea, analizaremos brevemente algunas propuestas basadas en los ODS para ayudar a su implementación. Algunos estudios han utilizado el uso de cuentos y narrativas como herramienta didáctica para dar a conocer los ODS. Los estudiantes (Guerrero, López, Ramos y Medina, 2023).

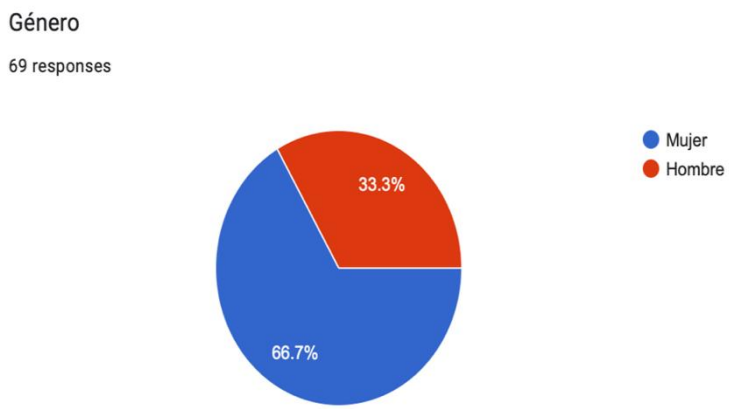
3. 3. METODOLOGÍA DE LA PROPUESTA

Para nuestra propuesta, ideamos un estudio inicial para conocer el estado de la cuestión en lo que al conocimiento sobre los ODS se refiere por parte del futuro profesorado. Según la legislación actual, la integración de la educación ambiental en el currículum no pasa por constituir una nueva materia, sino por asumir los conceptos ambientales como principios educativos básicos en la práctica docente de forma transversal. Sería interesante incluir en el contexto escolar las problemáticas medioambientales del entorno (el medio vivido) para desarrollar conocimientos, valores, actitudes y comportamientos proambientales (Eschenhagen & Sandoval Vázquez, 2023). En este sentido, se puede señalar cómo la Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre (LOMLOE) incluye la sostenibilidad como un aspecto clave tanto de forma transversal como en asignaturas específicas. Por tanto, lo que planteamos es una encuesta inicial basada en el resultado de las respuestas aportadas por el alumnado del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Granada. Dicha encuesta es de carácter cuantitativo-cualitativo y se llevó a cabo sobre una población de 69 alumnos. Para ello se plantean preguntas como: ¿qué son los ODS?, ¿Cuáles con las concepciones previas del alumnado sobre ellos?, ¿Para qué sirven? o ¿En qué fecha deben ser llevados a cabo? Analizaremos estas respuestas intentando comprender de la mejor

manera posible que sabe el alumnado de esta idea que tan presente está en el mundo actual y de la que de una forma u otra, ellos son partícipes.

4. RESULTADOS

FIGURA 3. *División por géneros del alumnado que participó en la encuesta.*

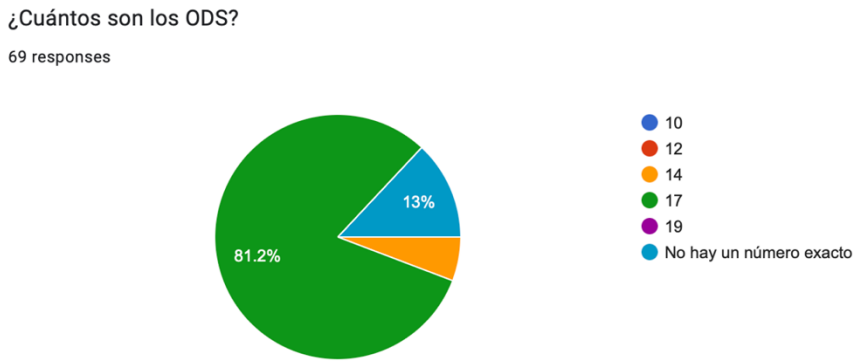


Fuente: elaboración propia

FIGURA 4. *Respuestas a la pregunta: ¿Los ODS, al igual que el medio ambiente tiene relación con…?*

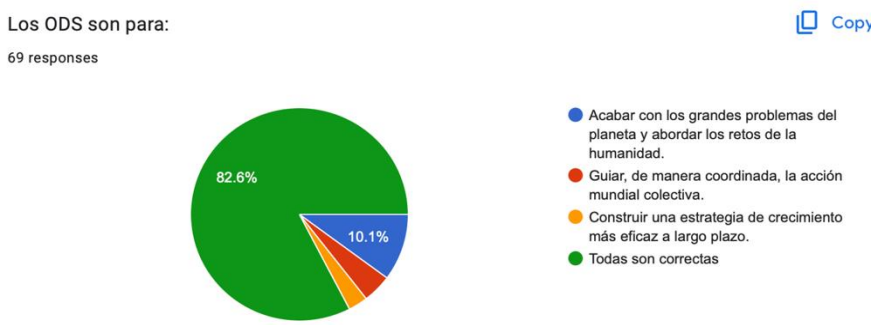
Fuente: elaboración propia

FIGURA 5. *Respuestas a la pregunta: ¿Cuántos son los ODS?*



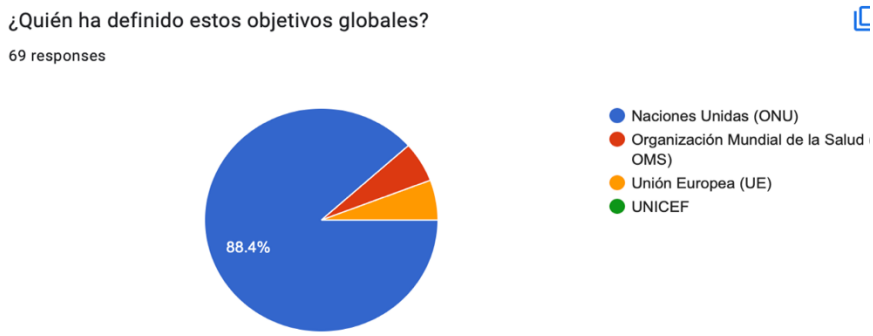
Fuente: elaboración propia

FIGURA 6. *Respuestas a la pregunta: ¿Los ODS son para…?*



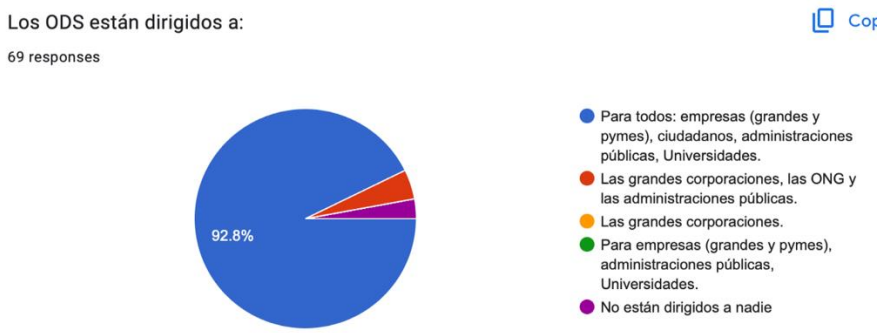
Fuente: elaboración propia

FIGURA 7. *Respuestas a la pregunta: ¿Quién ha definido estos objetivos globales?*



Fuente: elaboración propia

FIGURA 8. *Respuestas a la pregunta: ¿Los ODS están dirigidos a…?*



Fuente: elaboración propia

FIGURA 9. *Respuestas a la pregunta: ¿Cuál es la fecha para cumplir los ODS?*

Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

A pesar de que un alto número del alumnado encuestado conoce más o menos que son los ODS y sus características, existe un cierto número de ellos que se muestran bastante ajenos a su existencia. Aunque en su mayoría se muestran de acuerdo con lo que los ODS proponen, cierto número de alumnos desconocen su finalidad. El 81,2% son los que conocen con certeza el número de los ODS, así como sólo le 82,6 son capaces de discernir que todas las respuestas a la pregunta son correctas. El 88,4% aciertan que es la ONU quien ha decidido poner en marcha la propuesta de los ODS, así como hay un 7,2% que no sabe a quién van dirigidos como estrategia global. Por último, es interesante que el menor porcentaje de aciertos, el 69,9% saben cuál es la fecha para implementarlos, a pesar de lo conocido de la Agenda 2030.

6. CONCLUSIONES

Creemos que por la relevancia de las problemáticas sociales que nos afecta, y que afectarán aún más en el futuro a nuestros jóvenes estudiantes, estos deben conocer el funcionamiento y la implicación de lo que los ODS suponen, como ayudar a llevarlos a cabo, y como ser parte de la trasformación social. A pesar de ello, esta idea es conocida por nuestro alumnado sólo de oídas, por la televisión o por las redes sociales, lo que

implica cierta falta de conocimiento profundo del mismo, que deberíamos intentar paliar desde las aulas. Como ya se dijo, ciertos ODS son de carácter irrealizable, pero aun así nuestro alumnado se postula a favor de ellos, sin saber muy bien cómo llevarlos a cabo. Por tanto, creemos que hemos alcanzado los objetivos que nos habíamos planteado, evaluando el grado de conocimiento de nuestro alumnado sobre los ODS, así como le grado de implicación que tienen sobre los mismos. Por último, hemos evaluado sus concepciones previas sobre los ODS.

8. REFERENCIAS

Camarán, M. L., Barón, L., Rueda, M. P. (2019). La responsabilidad social empresarial y los objetivos del desarrollo sostenible (ODS). Revista científica "Teorías, enfoques y aplicaciones en las ciencias sociales". 24, pp.41-52.

Eschenhagen, M. L. y Sandoval Vázquez, F. R. (2023). La cooptación de la educación ambiental por la educación para el desarrollo sostenible: un debate desde el pensamiento ambiental latinoamericano. Trabajo y sociedad: Indagaciones sobre el empleo, la cultura y las prácticas políticas en sociedades segmentadas, 40, 81-104.

Guerrero, R., López, M., Ramos, J., Medina, S. (2023). Los cuentos como recurso didáctico para trabajar los Objetivos de Desarrollo Sostenible en Educación Primaria. Apreciaciones del profesorado en formación. Foro Educacional. 40, pp.195-220.

Gómez Gil, C. (2017). Objetivos de desarrollo sostenible (ODS): una revisión crítica. Papeles de relaciones ecosociales y cambio global. N 140, pp. 107-118.

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/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264.

"TIKTOK RACKET": UNA INNO.VACIÓN 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

Los medios sociales han revolucionado la manera en que las personas se comunican y se socializan, facilitando la interacción con otras personas y entidades, tanto en el plano profesional como en el personal (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 los medios sociales, dedicándole una media de 67 minutos diarios (IAB Spain, 2023).

De entre todos los medios sociales, es importante destaca el gran crecimiento que ha experimentado en los últimos años TikTok, posicionándose entre los cinco medios sociales más utilizados y populares en España (WeAreSocial, 2023). Este crecimiento no se limita únicamente en el contexto de uso personal, 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 de los medios sociales en la educación

El mundo se encuentra en un proceso continuo de transformación, en cierto modo debido a la acción de los medios sociales. Estas plataformas digitales han repercutido en todas las áreas de la sociedad, destacando las disrupciones que están causando en el ámbito educativo (Tejedor-Calvo et al., 2022; Tess, 2013). En este sentido, Gaur et al. (2020) indicaron que los medios sociales supondrán un reto para las instituciones educativas, no solo por el impacto en los métodos de enseñanza (de modelos presenciales a híbridos o en línea), sino también en lo que respecta a la formación de los docentes. 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 los medios 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 los medios 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). Por su parte, 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, los medios sociales desempeñan un papel fundamental al transformar la forma de comunicación e interacción (Acevedo-Borrega et al., 2022).

1.2. TikTok en el ámbito académico

Tejedor-Calvo et al. (2022) exponen de manera clara las ventajas del binomio educación y medios 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 donde las tecnologías digitales son tan relevantes en el ámbito profesional. 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, la investigación y el desarrollo de experiencias en el aprendizaje del alumnado (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 autores indicaron que TikTok no solo aumentaba la motivación del alumnado, sino que también se presentaba como una herramienta que potenciaba la creatividad y su curiosidad. En este sentido, este tipo de contenido se aproxima en gran manera a las características primarias de este medio social (p. ej.: música, ritmo, movimiento). Sin embargo, en el ámbito de la enseñanza universitaria vinculada con la actividad física y del deporte, hasta el momento, no se han encontrado propuestas educativas a través de TikTok con contenidos alejados de la expresión corporal. Por lo tanto, resultaría de gran interés explorar la posibilidad de acercar TikTok a otros contenidos como, por ejemplo, los deportes de raqueta.

Los deportes de raqueta y pala, se encuentran en un proceso de expansión y consolidación entre la población (Herrero et al., 2018). Sin embargo, en lo que respecta a los 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 ello, existe una oportunidad para explorar de qué forma se puede 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 orece TikTok y la necesidad de eliminar barreras formativas en el futuro docente, se presenta el proyecto de innovación docente denominado "TikTok Racket".

2. OBJETIVOS

En lo que respecta a objetivos del proyecto de innovación docente TikTok Racket, este persigue acercar al alumnado en CCAFyD las posibilidades que ofrece TikTok para dotarles de conocimiento acerca de los deportes de raqueta y su enseñanza. Además, gracias al trabajo realizado por el alumnado, se pretende generar un repositorio de material audiovisual atractivo para el futuro docente y su alumnado a través de TikTok, al tiempo que, de manera transversal, se incide sobre algunas actitudes vinculadas con el emprendimiento e intraemprendimiento en el alumnado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CCAFyD).

3. METODOLOGÍA

En este apartado se procederá a definir las características y aspectos principales relacionados con el proyecto de innovación docente.

3.1. Participantes

En TikTok Racket 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 CCAFyD: 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 CCAFyD: 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 CCAFyD: 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 CCAFyD: 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 CCAFyD: 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 CCAFyD: 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 CCAFyD: 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 a 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 se les acerca la realidad de un sector competitivo y en continuo proceso de renovación, como es el sector de los deportes de raqueta.

TikTok Racket tiene como eje vertebrador híbrido en cuanto a las tareas principales que debe 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 desafíos tendrán que ser expuestos a sus compañeros y profesores, favoreciendo la comunicación y el espíritu crítico y reflexivo.

El proyecto tiene una temporalización de quince semanas de docencia, donde se irán presentando diferentes desafíos para resolver a través de TikTok en relación con los contenidos de las asignaturas. De este modo, los diferentes desafíos 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 desafío. Para su resolución, contarán con tres 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 desafíos durante las quince semanas, ayudando y resolviendo todas las posibles dudas del alumnado.

Las tareas o desafíos serán propuestos tanto durante las clases teóricas como durante las prácticas, 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 creación 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 simulando ser 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. 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 desafíos versarán sobre situaciones reales que deberían resolver en su futuro desempeño como egresados.

3.2.1. Objetivos y contenidos

TikTok Racket 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. 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 establecidos 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) en 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. A continuación, se detalla el temario específico de estas:

- 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

TikTok Racket 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:

1º Indicar al alumnado que ambas asignaturas están vinculadas a un proyecto de innovación educativa y explicar el proyecto → Semana 1.

2º Evaluación preintervención con todos los instrumentos → Semana 1.

3º Breve formación sobre TikTok, creación de contenidos y presentación en modo "privado" → Semana 1.

4º Desarrollo de cinco desafíos durante las quince semanas de clases. El alumnado contará con tres 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 desafío 1 →Semana 1.
- Tarea o desafío 2→Semana 3.
- Tarea o desafío 3→ Semana 6.
- Tarea o desafío 4→ Semana 9.
- Tarea o desafío 5→Semana 12.

5º Los desafíos 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 desafío.

6º Evaluación postintervención con todos los instrumentos → Semana 15.

3.2.3. Tareas y desafíos

Con el fin de poder abordar todo lo expuesto este proyecto de innovación docente, se han diseñado un total de cinco tareas o desafíos 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 desafíos:

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 vídeo 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 superar los dos minutos de duración.

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 estudiante 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 tener más de cuatro minutos de duración.

Tarea 3.- Copia un desafío + Crea tu propio desafío:

El profesorado presentará una serie de desafíos vinculados con los deportes de raqueta a través de TikTok y propondrá al alumnado que investigue entre el contenido público en esta red social, para que seleccionen un desafío 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 desafío original y la ejecución del estudiante. Además, también se precisará que el alumnado cree un desafío propio y rete a sus compañeros a realizarlo. De esta forma, se creará una cadena de desafíos que entremezclará el aprendizaje con la diversión. El material generado no podrá superar los dos minutos de duración.

Tarea 4.- Visualización y descripción de una sesión de entrenamiento. Propuestas de ejercicios alternativos:

El alumnado tendrá que desplazarse 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 superar los cuatro minutos de duración.

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 técnico con la que realice un deportista profesional en ese mismo gesto técnico. 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 realizado por el profesional.
b. Partiendo de los errores detectados anteriormente, seleccionar tres errores y proponer dos ejercicios/tareas para cada error. Por lo tanto, se deberán proponer como mínimo seis ejercicios/tareas.
c. Conclusiones y análisis sobre la utilidad y desarrollo de esta tarea.
d. El material generado no podrá superar los cuatro minutos de duración.

Se recomienda que en esta tarea se utilice la "doble pantalla" de TikTok en la que se podrá apreciar la ejecución técnica del alumnado frente a la realizada por el deportista profesional. El alumnado será valorado positivamente cuando innove y sea creativo en la resolución de las diferentes tareas o desafíos, por lo que no existen límites en cuanto a formato/estilo a la hora de realizar los vídeos en TikTok. 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 el proyecto de innovación docente, este deberá enviar las tareas o desafíos (enlace a material audiovisual en TikTok) al profesorado de la asignatura en tiempo y forma. En este sentido, se utilizará una evaluación mixta, combinando en ocasiones, la heteroevaluación y la coevaluación.

A continuación, se muestra un breve resumen de la propuesta de evaluación para cada tarea.

Tarea 1.- ¿Cómo se juega a este deporte? (Reglamentación):

Esta tarea representa un 10% de la evaluación y será heteroevaluada por el profesorado. 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. 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 (p.ej., función y objetivos del gesto técnico, empuñaduras, fases).

- El material se ajusta al tiempo solicitado.

Tarea 3.- Copia desafío + Crea tu propio desafío:

Esta tarea representa un 10% de la evaluación y será coevaluada por el propio alumnado de las asignaturas. Todos los alumnos, tendrán que coevaluar la tarea del resto de sus compañeros. En este sentido, el profesorado únicamente comprobará que la entrega se produzca en tiempo y forma. Para la evaluación de estos desafíos, 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 intergrupal, 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:

- 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 intergrupal, 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 frente al realizado por el 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, y 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/pretest) como a su finalización (última semana/posttest), se pasará al alumnado un cuestionario compuesto por varias escalas:

- Cuestionario con ítems sociodemográficos (p. ej., 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 & Singh, 2005), adaptada y validada al español en estudiantes de CCAFyD (González-Serrano et al., 2019).
- Cuestionario de intenciones de emprender (Jaén & Liñán, 2013).

Además de todo esto, también se incluirá una pregunta abierta en la que se cuestionará al alumnado acerca de su recomendación o no, a otros estudiantes, sobre cursar este tipo de asignaturas y la inclusión de TikTok en la docencia. También se preguntará al alumnado sobre las

posibilidades de transferencia de este tipo de aprendizaje a través de los medios sociales 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 deportes de raqueta a la par que se divierte. Además, gracias a TikTok se ayudará al alumnado a que no perciban barreras formativas vinculadas con el uso de tecnologías digitales en el ámbito de la enseñanza, contribuyendo a que estén mejor preparados para su futura 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 (p. ej., innovación/creatividad, asunción de riesgos, proactividad).

Por otra parte, se espera que este proyecto tenga una gran transferencia en el 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

El mundo está cambiando a gran velocidad. Episodios como las crisis sanitarias vividas (p. ej., pandemia causada por el virus SARS-CoV-2), están generando un cambio en la evolución tecnológica digital, destacando el auge de los medios sociales en nuestra sociedad. Estas herramientas digitales están impactando en el sector deportivo, tanto en esperas como el rendimiento, la salud, o la educación.

Por ello, la inclusión de los medios sociales como vehículo facilitador del aprendizaje, es un acierto tanto por el beneficio propio del alumnado (p. ej., aumento de la motivación, impulso al aprendizaje cooperativo, fomento de la creatividad), como por la significatividad del aprendizaje. En ese sentido, TikTok Racket aúna las potencialidades del uso de combinado de los medios sociales y el auge de los deportes de raqueta. De

este modo, este proyecto de innovación potenciará el crecimiento del alumnado a nivel profesional y permitirá crear un repositorio dinámico e innovador de material audiovisual de gran valor, ya que estará activo curso académico tras curso académico.

TikTok Racket se erige como una solución para ayudar al alumnado de CCAFyD a desarrollar competencias digitales y profesional, 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 de CCAFyD 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 Resilencia).

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., & Schellens, T. (2018). "Pedagogical tweeting" in higher education: Boon or bane? International Journal of Educational Technology in Higher Education, 15(1), Artículo 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, Artículo 100302.

Gan, B., Menkhoff, T., & 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. & 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, 43, 591-602.

Gómez-Martínez, R., & Romero-Rodríguez, L. M. (2021). Coworking spaces and virtual learning communities in social networks: Case Study of #ElClaustroDeIG on Instagram. Aula Abierta, 50(1), 453-464. https://doi.org/10.17811/rifie.50.1.2021.453-464

González, J. G., Lleixà, M., & 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., Peñarrubia, 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 (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 D. Cobos-Sanchiz, E. López-Meneses, A. H. Martín-Padilla, L. Molina-García, A. Jaén-Martínez (Eds.), Educar para transformar: innovación pedagógica, calidad y TIC en contextos formativos (pp. 3099-3016). Dykinson.

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., & Gónzalez-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. En L. V. Caro, A. Vico-Bosch, & D. Recio (Eds.), Nuevas formas de aprendizaje en la era digital: en busca de una educación inclusiva (pp. 195-214). Dykinson.

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. https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.12.032

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. En R. S. Contreras-Espinosa, & C. Ugalde (Eds.), Adolescentes en la era de las redes sociales, (pp. 9-23). InCom-UAB Publicacions.

WeAreSocial (2023). Digital 2023 global overview report. Retrieved from https://wearesocial.com/wp-content/uploads/2023/03/Digital-2023-Global-Overview-Report.pdf

APLICACIÓN DE METODOLOGÍAS ACTIVAS PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LA ASIGNATURA "OLIVICULTURA Y VITICULTURA" DEL GRADO EN INGENIERÍA AGRÍCOLA

ANA MORALES SILLERO
Mª PAZ SUÁREZ GARCÍA
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

1.1. EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

En el Espacio Europeo de Educación Superior la adquisición de competencias y de la capacidad de aprender a aprender como objeto final del proceso de enseñanza y aprendizaje por parte del alumno, ha favorecido el desarrollo de metodologías más activas y dinámicas donde los alumnos se convierten en protagonistas de su propio aprendizaje (Fernández, 2006). En el denominado aprendizaje significativo, este se produce cuando la información nueva se conecta con el conocimiento y la experiencia previa (Ausubel, 1963). El docente debe, entre otros aspectos, guiar un proceso de aprendizaje en el que proporciona actividades que despierten el interés del alumno, le permitan construir el conocimiento, incluso cometiendo errores, además de opinar y debatir, todo ello en un clima de confianza con el profesor y donde se entiende que el conocimiento se construye y puede haber diferentes interpretaciones (Fernández. 2006; Moreira, 2012). Asume, por tanto, un papel activo en la asimilación de la nueva información.

Hasta la fecha, se han desarrollado diferentes metodologías activas que pueden facilitar el aprendizaje significativo en el aula universitaria frente al tradicional, entre otras el aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje cooperativo, *flipped classroon* o aula invertida, análisis de

casos, y el uso de tecnología en el aula. En cualquier caso, la aplicación de unas y otras debe basarse en la relevancia de los contenidos de forma que el alumno encuentre su relación con la vida real y/o utilidad, los relacione con otros conocimientos o experiencias previas, y sea capaz de organizar la información para facilitar su comprensión y retención (Fernández, 2006; Marín et al., 2019; Villarrasa-Sapiña et al., 2023).

1.2. La asignatura olivicultura y viticultura

La asignatura de Olivicultura y viticultura se imparte como optativa en el cuarto curso del Grado en Ingeniería Agrícola de la Escuela Técnica Superior de Ingeniería Agronómica desde el curso 2013-14. Tiene seis créditos, de los cuales la mitad se destina a prácticas, y cada clase (teórica o práctica) tiene dos horas de duración. El número de alumnos matriculados depende del curso, si bien suele variar entre 60 y 80, que se reparten en dos grupos de teoría y cinco de prácticas. Los objetivos específicos de esta asignatura son, por un lado, dotar a los alumnos de los conocimientos relacionados con la morfología, fisiología, características del material vegetal y técnicas de cultivo que se aplican en la actualidad en las plantaciones olivareras y vitícolas, con especial énfasis en la producción de calidad; y, por otro lado, capacitar a los alumnos para la aplicación de los conocimientos adquiridos en situaciones concretas (gestión de explotaciones, elaboración de informes…).

Desde el curso mencionado, los alumnos han podido elegir entre evaluación continua, en la que es obligatoria la asistencia al 90% de las clases de teoría por bloque temático (El olivo y La vid) y realización adecuada de todas las actividades propuestas, y la evaluación discontinua, en la que los conocimientos y las capacidades adquiridas se evalúan a través de exámenes escritos, dos parciales y el final. En los dos casos, la asistencia al 90% de las prácticas es también obligatoria. Con independencia del tipo de evaluación elegida por el alumnado, en las clases teóricas y prácticas se ha fomentado el aprendizaje significativo a través de diferentes metodologías con las que se ha pretendido despertar su interés por la materia, facilitar el aprendizaje autónomo, descubrir su utilidad y hacerlo menos arduo.

2. OBJETIVO

El objetivo general de este trabajo es analizar el grado de satisfacción de los alumnos por los conocimientos adquiridos en la asignatura Olivicultura y viticultura a través de las metodologías activas implementadas para fomentar el aprendizaje significativo, así como la percepción del profesorado.

3. METODOLOGÍA

3.1. Metodologías aplicadas

3.1.1 Flipped classroom (aula invertida)

En la evaluación continua el trabajo es semanal y se fomenta la búsqueda de información en internet, el visionado de videos realizados por expertos en redes sociales, fundamentalmente youtube e Instagram, y de documentales, tras lo cual, en clase y/o en casa, los alumnos deben identificar ideas clave, resolver cuestiones o casos prácticos que invitan a la reflexión y al análisis crítico. Algunas preguntas o casos se resuelven en pequeños grupos en clase, lo que les ayuda a construir conocimiento, compartiendo ideas y perspectivas.

3.1.2 Aprendizaje basado en proyectos

El aprendizaje basado en proyectos (Kokotsaki et al., 2016) se implantó en el curso 2013-14 con el fin de facilitar la adquisición de las habilidades y competencias necesarias para el asesoramiento técnico agropecuario. En una primera sesión de prácticas que tiene lugar al inicio del curso se les da las pautas a seguir. Los alumnos deben organizarse en grupos de tres o cuatro (cada grupo será tutorado por un profesor), buscar una plantación y realizar al menos dos visitas en las que recabar información acerca del diseño y gestión, comercialización de productos y sistema de certificación implantados. La información deben elaborarla de forma escrita siguiendo un formato concreto y de acuerdo con las pautas indicadas en el boletín de prácticas, y siguiendo asimismo una rúbrica que tienen disponible en la plataforma de Enseñanza virtual, en la que se recogen todos los aspectos que deben considerar y la valoración

correspondiente. Dicha rúbrica servirá en la evaluación del trabajo que se hace en dos sesiones de control. En la primera de ellas cada grupo debe entregar un borrador del trabajo realizado hasta la fecha y hacer una breve exposición oral (sin presentación) sobre cómo es la plantación y su manejo. Tanto el documento como la exposición serán evaluados por el profesor y en menor medida por los compañeros de acuerdo con la rúbrica mencionada. Dicha sesión y la tutoría previa con el tutor deben permitir el feed-back necesario para que cada grupo avance adecuadamente. En la segunda sesión de control cada grupo entrega el informe final, que es también evaluado por el profesor y los compañeros, así como un análisis crítico y propuestas de actuación para la mejora de la gestión técnica de la explotación. Cada grupo de trabajo dispone, además, de 10 minutos para realizar una exposición oral con presentación y videos realizados en las visitas. Al finalizar cada sesión todos los alumnos deben rellenar un cuestionario de autoevaluación y evaluación de los diferentes compañeros de grupo, para lo que también se utiliza la rúbrica correspondiente.

3.1.3. Técnica del puzle

En el puzle de Aronson (Aronson, 1978), como así se llama, se dividen los alumnos en grupos pequeños. A cada miembro del grupo se le entrega una información concreta relacionada con una temática y unas preguntas a las que debe contestar. Transcurrido un tiempo, cada miembro se reúne con los otros integrantes del resto de grupos que hayan trabajado la misma información (reunión de expertos) para poner en común los aspectos más relevantes de la información analizada. Posteriormente, se reúnen de nuevo los grupos originales y comparten todos los aspectos que se han debido tratar en la actividad. Esta dinámica facilita el debate e incluye una prueba final formulada por el docente al alumnado. Su duración, si se realiza completa, es de dos horas.

3.1.4. Análisis sensorial del aceite y del vino

El análisis sensorial es la ciencia relacionada con la evaluación de los atributos organolépticos de un producto mediante los sentidos. La importancia que adquiere en la actualidad en la toma de decisiones

relacionadas con la producción de aceite de oliva virgen y de diferentes tipos de vino, nos animó a introducir la cata de diferentes productos no solo en las clases de prácticas (Figura 1) sino también en las de teoría. La idea es que el alumnado descubra su diversidad desde los primeros días de clase y vaya comprendiendo la importancia de la materia prima, su origen y proceso de obtención, aprendiendo también a identificar atributos negativos y matices sensoriales (atributos positivos) y, por qué no, se asombre y disfrute del proceso. Las sesiones de prácticas con expertos catadores les acerca, además, a la realidad de los sectores (Figura 2). Dichas sesiones son voluntarias.

FIGURA 1. *Sesión de análisis sensorial de vino en una clase de prácticas.*

FIGURA 2. *Sesión de análisis sensorial de aceite de oliva dirigida por una experta (Denominación de Origen Protegida Priego de Córdoba).*

3.1.5. Visitas técnicas

A través de las visitas (una por bloque temático) a explotaciones y a las empresas que transforman, acondicionan y/o manipulan las producciones, se ofrece una visión más amplia de la olivicultura y viticultura (Figuras 3 y 4). Los alumnos deben recopilar información y elaborar el informe según el guion disponible en el boletín de prácticas, y contestar posteriormente a las preguntas formuladas por los profesores.

FIGURA 3. *Visita a plantaciones de ensayos de olivar (Finca El Valenciano, Rural Innovation Hub, Carmona, Sevilla).*

FIGURA 4. *Visita a los viñedos de Bodegas Tierra Savia (Cazalla de la Sierra, Sevilla).*

3.1.6. Tecnologías de la información, redes sociales y otros.

La plataforma Blackboard se utiliza para adjuntar contenido, enviar y recibir tareas y evaluarlas, así como realizar test de repaso que facilitan la asimilación de contenidos por parte del alumnado y mejora la eficacia de la evaluación del profesorado. Sin duda, su uso es mayor desde el confinamiento por el COVID en 2020.

Por otro lado, en una sesión de prácticas, los alumnos aprenden a programar el riego y la fertilización de un olivar a través del programa del servicio de asesoramiento a regantes del Instituto de Formación Agraria y Pesquera de la Junta de Andalucía (IFAPA), que es gratuito y está disponible online (https://www.juntadeandalucia.es/agriculturaypesca/ifapa/servifapa/index.php/sistemas_expertos_asesoramiento_ifapa).

Finalmente, se realizan otras actividades en clase que permiten el desarrollo de contenidos transversales y también pueden aumentar la motivación del alumnado. Así, por ejemplo, se visionan presentaciones y/o videos que relacionan la olivicultura y la viticultura con la historia, el arte (pintura, poesía, cerámica, fiestas tradicionales, música…). Se hacen, además, otras presentaciones que nos permiten destacar la importante labor de muchas mujeres en la elaboración de vinos y aceites de oliva reconocidos en el mercado.

3.2. Análisis realizados

La mayoría de los alumnos (>95%) han elegido la evaluación continua todos los cursos. Para conocer la situación de partida, por qué cursan la asignatura, desde el curso 2018-19 se les entrega un breve cuestionario voluntario en el que optan de forma anónima al menos por una de las siguientes opciones:

- Me interesa mucho la 0livicultura.
- Me interesa mucho la viticultura.
- Me interesa mucho la olivicultura y viticultura.
- Me han dicho que es muy interesante la asignatura.
- Se aprueba fácilmente, aunque hay que trabajar a lo largo del curso.

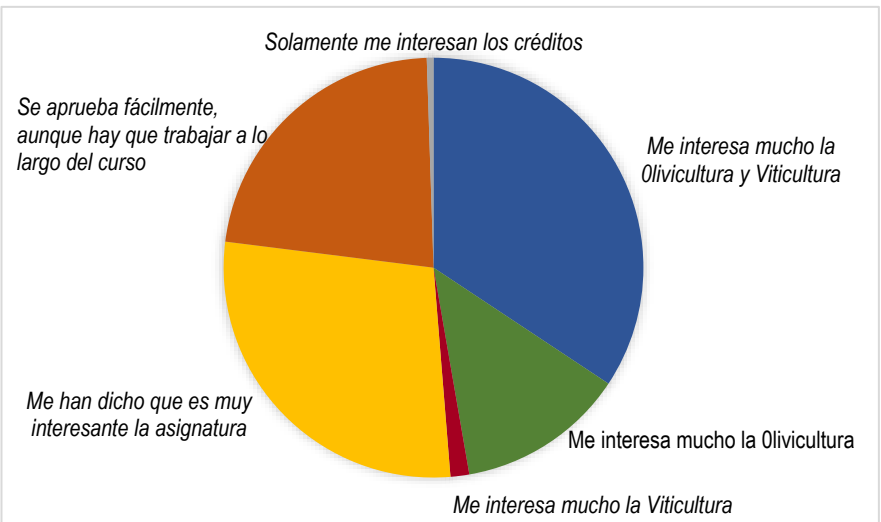
– Realmente me interesa poco, solamente me interesan los créditos.

Por otro lado, desde el curso 2016-18 (excepto en 2019-20), al finalizar las clases, se les pasa un cuestionario en el que se consulta la valoración global de la asignatura (de 0 a 10), se formulan preguntas abiertas relacionadas con lo trabajado en clase (lo que más ha gustado y lo que menos), y se solicita un titular. Dicho cuestionario es anónimo y voluntario.

4. RESULTADOS

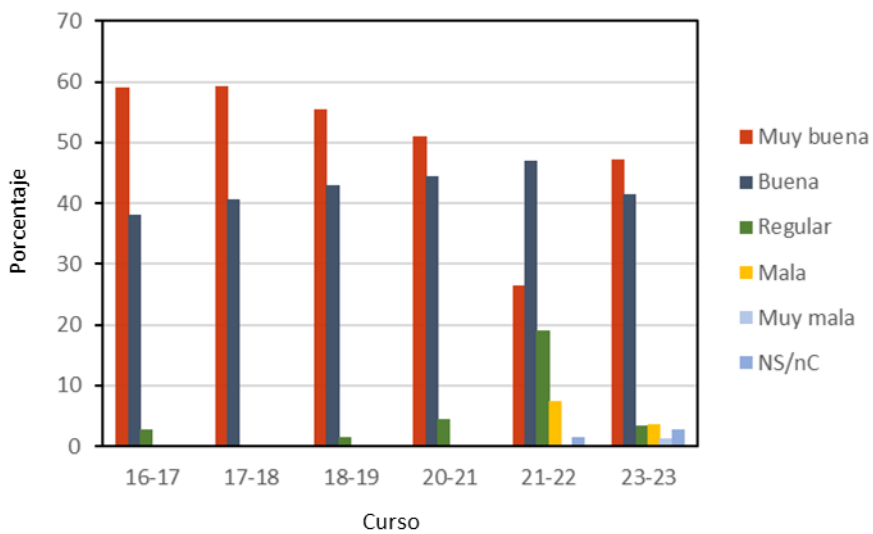
Las respuestas que han dado los alumnos respecto a la **elección de la asignatura** han sido muy similares en los tres cursos en los que se les ha entregado el cuestionario inicial. Aproximadamente el 34% eligió la asignatura por su interés en la olivicultura y en la viticultura, el 13% específicamente por la olivicultura y solo el 1% por la viticultura. El 52% restante no tenía tan claros los motivos de la elección. El 28% la consideraba interesante y solo el 0,5% indicó que le interesaba poco y solo le interesaban los créditos. El 23% opinaba que se podía aprobar fácilmente, aunque fuese necesario trabajar mucho (Gráfico 1).

GRÁFICO 1. *Elección de la asignatura (motivación del alumnado). Porcentaje.*



El **grado de satisfacción** de los alumnos al final del curso es elevado (Gráfico 2). De media, la mayoría de los alumnos encuestados (92% ± 12,3) consideran la asignatura muy buena o buena, y prácticamente la mitad (50% ± 3,1) la califican como muy buena. Algunos alumnos lo dejan claro con sus titulares, al especificar lo mucho que han aprendido 'sin darse cuenta', 'sin tener que estudiar', 'semana a semana', o 'trabajando a gusto', así como su utilidad. 'Una asignatura magnífica', 'Aprender rápido y con ganas de hacerlo', 'Una asignatura redonda en boca', 'Detrás del vino y del aceite', 'Las raíces del olivar', 'El apasionante mundo de la viticultura' y muchos más titulares que nos dejan claro el grado de satisfacción de una parte del alumnado. No obstante, como se aprecia en el gráfico, la satisfacción ha disminuido en los dos últimos cursos, incluso algunos alumnos han considerado la asignatura como mala o muy mala.

GRÁFICO 2. *Valoración global de la asignatura*



Las **opiniones** recibidas respecto a los aspectos que les ha gustado más y/o menos en la asignatura son muy diversas (tabla 1). Respecto a lo que más les ha gustado, de media el 37% de los alumnos destacan los análisis sensoriales, llamándoles la atención los realizados en clases de teoría. Un 33% menciona las prácticas, con particular énfasis en las de campo,

por ejemplo, las relacionadas con la poda del olivo y de la vid. El 29% señala las dinámicas de las clases, particularmente en teoría, destacando algunos alumnos cómo les ha ayudado a mantener la atención. En menor medida, otros aspectos que se mencionan son: las actividades a realizar en casa (8%), destacando algunos alumnos las lecturas de artículos y/o libros; el sistema de evaluación (6%) y los test de repaso (6%); el trabajo de seguimiento de una finca mediante APB (6%); la implicación de las profesoras (estructura de la docencia, coordinación e interacción con los alumnos) (6%), y la visualización de videos de expertos (5%). Por el contrario, el 28% de los alumnos encuestados reconocen que hay un exceso de actividades semanales, a realizar en casa, siendo algunas de ellas demasiado largas e intensas. El 19% demanda más prácticas, la mayoría de campo, y algunos alumnos consideran demasiado teóricas las clases de teoría y piden que estas se lleven a cabo en el campo. El 14% menciona que los contenidos trabajados son amplios, y aunque necesarios, no se dispone de suficiente tiempo para desarrollarlos en clase de teoría. Otros aspectos negativos que se destacan son: el exceso de ruido en clase debido al comportamiento irrespetuoso de algunos compañeros (8%); la técnica de puzles (8%); el exceso de test de repaso (algunos los consideran 'examencitos') (8%); el sistema de evaluación (5%) por la falta de información al principio de curso o a lo largo de este sobre las actividades entregadas; el horario de las clases de tarde de un grupo de teoría (15:30 h) y/o duración de la clase (4%); escasez de visitas técnicas u obligatoriedad de asistir al menos a una de ellas (3%); la asistencia obligatoria a clase (3%); y el trabajo en equipo (3%).

En la tabla 2 se muestran las opiniones a nivel de curso. En líneas generales, las dinámicas introducidas en las clases han sido más valoradas en los dos últimos cursos (2021-22 y 20222-23). Por el contrario, ha aumentado bastante la proporción de alumnos que considera excesivas en número y/o duración las actividades propuestas para trabajar en casa. También lo hace, aunque en menor medida, la proporción de alumnos a los que no les gusta el sistema de evaluación, algunos de los cuales consideran que no se les informa adecuadamente en qué consiste la evaluación continua, a pesar de que se les explica el primer día de clase de teoría y de prácticas, y los criterios

de evaluación se recogen en el boletín de prácticas, junto con un resumen de la metodología a seguir en la asignatura y la planificación semanal. Otros alumnos consideran que necesitan más información para enfrentarse a las actividades propuestas o bien que se les facilite a tiempo los resultados de la evaluación de las entregas, si bien no todas son evaluables y cuando es así, tal y como se les indica, se evalúan a través de otras actividades o mediante test de repaso. Estos últimos se han realizado fundamentalmente a través de la plataforma de enseñanza virtual y en mayor número en el último curso, en respuesta a la petición de algunos alumnos del curso previo, los cuales reconocían que les ayudaba fijar contenidos. Sin embargo, en el curso 2022-23 les ha gustado al 4% y disgustado al 14% de los alumnos.

Otros aspectos que cabe destacar son: la demanda de más clases prácticas a lo largo de estos años, el bajo porcentaje de alumnos que en el último curso mencionan los análisis sensoriales realizados en clase entre los aspectos que más han gustado (el 10% frente al 40%, aproximadamente de los cursos anteriores) y la escasa proporción de alumnos que destacan en los cuestionarios el trabajo basado en el APB. Respecto a esto último, conviene mencionar que es una actividad que suele tener una amplia aceptación en la mayoría de los alumnos, como ponen de manifiesto de forma oral en el segundo control. No obstante, es cierto que en los últimos años los alumnos plantean más problemas para visitar las fincas (se requieren al menos dos veces en el curso) y/o coordinarse para realizar el trabajo escrito y la presentación oral. Aun así, aproximadamente el 70% de los alumnos valora positivamente el trabajo en equipo (datos no mostrados).

5. DISCUSIÓN

Los resultados de las encuestas realizadas a los alumnos de la asignatura ponen de manifiesto que la formación a través de las metodologías implementadas facilita el aprendizaje y aumenta su motivación. Nos parece adecuado, sin embargo, destacar las que resultan más relevantes. En principio consideramos que todas son interesantes y se pueden y deben

combinar para favorecer la adquisición de conocimientos específicos y el desarrollo de competencias relacionadas con la búsqueda y el análisis de información, el análisis crítico, la elaboración y presentación escrita y oral, y la evaluación, fomentándose además la autonomía en el aprendizaje y la capacidad de trabajar en equipo, entre otros aspectos (Fernández, 2006; Marín et al., 2019). La opinión del alumno de la asignatura 'Olivicultura y Viticultura', a favor de la dinámica de las clases en general (en clase y en casa) en los últimos años, parece confirmar nuestra opinión (Tablas 1 y 2).

TABLA 1. *Aspectos de la asignatura que han gustado más y menos (% alumnos).*

Lo que más gusta	**f**	**media**	**sd**
Análisis sensorial	139	36,5	13,4
Prácticas	124	33,2	13,6
Dinámica de las clases	108	29,1	13,1
Visitas técnicas	56	16,3	12,9
Actividades en casa	22	7,9	8,6
Sistema de evaluación	22	6,4	2,9
Trabajo APB	21	6,4	4,8
Test de repaso	16	6,0	6,5
Profesorado	23	5,7	3,2
Visualización de videos	15	4,5	3,0
Lo que menos gusta			
Exceso de actividades en casa	87	27,5	17,8
Escasez de prácticas	67	19,1	10,6
Escasez de tiempo en clases de teoría	44	14,1	6,1
Exceso de ruido	22	8,4	6,8
Puzles	11	8,4	9,8
Exceso de test de repaso	9	7,8	8,9
Sistema de evaluación	15	4,9	2,8
Horario/duración clases	13	3,5	2,1
Visitas técnicas	10	3,4	2,4
Asistencia obligatoria a clase	10	3,2	1,9
Trabajos en equipo	6	3,1	2,7

F= frecuencia; sd= desviación estándar

Los porcentajes no suman 100 para cada ítem porque los alumnos podían indicar en la encuesta más de un aspecto.

TABLA 2. *Aspectos de la asignatura que han gustado más según el curso (% alumnos).*

Lo que más gusta	**16-17**	**17-18**	**18-19**	**20-21**	**21-22**	**22-23**
Análisis sensorial	45,1	35,9	40,6	40,0	47,1	10,4
Prácticas	31,0	34,4	25,0	48,9	47,1	13,0
Dinámica de las clases	21,5	22,1	25,0	17,8	53,0	35,1
Visitas técnicas	23,9	6,3	9,4		35,3	6,5
Actividades en casa	5,6	1,6			20,6	3,9
Sistema de evaluación	8,5	4,7		2,2	7,4	9,1
Trabajo APB	4,2	6,3		4,4	14,7	2,6
Test de repaso		1,6	15,6		2,9	3,9
Profesorado	11,3	4,7	1,6	4,4	5,9	6,5
Visualización de videos	1,4	1,6		4,4	7,4	7,8
Lo que menos gusta						
Exceso de actividades en casa	26,2	14,7	6,3		48,5	42,1
Escasez de prácticas	26,2	5,9	6,3	26,7	19,7	29,8
Escasez de tiempo en clases de teoría	16,9	11,8		4,4	18,2	19,3
Exceso de ruido	9,2	17,6			3,0	3,5
Puzzles	15,4	1,5				
Exceso de test de repaso					1,5	14,0
Sistema de evaluación	6,2	1,5		2,2	7,6	7,0
Horario/duración clases	3,1	1,5	6,3	2,2	6,1	1,8
Visitas técnicas	4,6	1,5		2,2	1,5	7,0
Asistencia obligatoria a clase	1,5	1,5	6,3		3,0	3,5
Trabajos en equipo	1,5		6,3		1,5	

Los porcentajes no suman 100 para cada ítem porque los alumnos podían indicar en la escuela más de un aspecto.

Las metodologías deben adaptarse curso a curso y a cada clase en particular. Los alumnos tienen diferentes preferencias, estilos de aprendizaje y necesidades. Algunos prefieren las clases dinámicas en teoría, con actividades diferentes, otros las clases prácticas frente a las teóricas, a otros les gusta mucho el visionado de videos, las catas de vino y aceite, lectura de artículos… y están los que consideran los contenidos trabajados como básicos y los que los definen como intensos por ser muchos y variados.

Atender a esta diversidad es, sin duda, una tarea ardua y bastante compleja en aulas con elevado número de alumnos, más aún en un sistema de evaluación continua. El desarrollo de metodologías activas no es fácil en grupos de más de 30 alumnos (Fernández 2006), y exige del profesor un esfuerzo considerable (Marín et al., 2019; Van den Berg et al., 2006). El conflicto aumenta cuando su tiempo dedicado a la docencia debe combinarse con la investigación (desde hace años claramente más valorada frente a la docencia en el ámbito universitario) y la gestión administrativa, cada vez más exigente en tiempo. Por otro lado, en los últimos años las dificultades en la comprensión de textos y redacción de trabajos ha aumentado, lo que entorpece bastante la labor docente y obliga a buscar más alternativas de aprendizaje. Entre las posibles causas, encontramos un aumento en los últimos cursos del número de alumnos que escogen la asignatura de 'Olivicultura y Viticultura' sin haber cursado previamente 'Cultivos leñosos', una asignatura obligatoria que se imparte en tercero y en la que se establecen, entre otros aspectos, las bases fisiológicas de los cultivos frutales. Conceptos como 'inducción floral', 'diferenciación floral', 'salida del reposo', 'estados fenológicos', 'alternancia o vecería', 'variedad', 'clon', 'patrón o portainjerto', 'riego deficitario', etc, que condicionan el éxito de un cultivo en una zona concreta, no han sido trabajados previamente por estos alumnos al no haber cursado dicha asignatura. Por otro lado, es más frecuente de lo deseable que el alumnado que llega a la universidad tenga importantes dificultades para elaborar textos y sea necesario el desarrollo de metodologías que fomenten la adquisición de competencias relacionadas con la escritura, comunicación oral y evaluación (Castelló, 2014).

Existe también una reticencia importante del alumno al trabajo en casa e incluso en clase. En parte, esto se debe a la percepción como fáciles de aprobar que se tiene de las asignaturas optativas de último curso del grado en Ingeniería Agrícola, y con poca exigencia de trabajo personal, como reconocen algunos alumnos. Otros eligen la evaluación continua con el fin de no hacer exámenes, pero sin interés alguno por aprender, por lo que asisten a las clases con poca voluntad

de atender y colaborar. Con más frecuencia de la deseada, el comportamiento de estos alumnos afecta a la labor docente y, particularmente, al aprendizaje del alumnado en general. No obstante, en las reticencias al trabajo en casa probablemente también influya la falta de conocimiento previo, antes mencionada, o simplemente de capacidad de comprensión y redacción, cada vez más frecuente en el ámbito universitario (Acevedo et al., 2014). Es curioso, sin embargo, cómo al alumnado en general se le olvida que, para aprobar cualquier asignatura, lo normal es que haya que invertir también tiempo en prepararla y demostrar unos conocimientos mínimos, bien sea en un examen escrito u oral, o mediante algún que otro trabajo. Sea como sea, no nos cabe duda de que la aplicación del flipped classroom (o aula invertida) es una metodología muy interesante, que exige un trabajo activo del alumno y que conviene mantener en la asignatura, aun realizando los ajustes necesarios para que la mayoría de los alumnos encuentren la motivación necesaria y descubran su utilidad. Como en cualquier otra metodología, para evitar la desorientación y el desarrollo de una actitud negativa, es muy importante la adecuada planificación de las actividades a realizar, así como la exposición clara de los objetivos (Fernández, 2006).

La demanda de aumento de clases prácticas que se sucede curso tras curso es difícil de atender (recuérdese que estas suponen la mitad de los créditos de la asignatura). No son pocos los alumnos que piden más prácticas de campo o que todos los contenidos sean prácticos, entendido esto como que se trabaje solo en el campo y no existan presentaciones ni lecturas de documentos y cualquier actividad en clase y en casa, que sin duda contribuyen al saber y al desarrollo de diferentes capacidades, como se ha comentado. Curiosamente, la mayoría de los alumnos menosprecian una actividad que les obliga a visitar el campo de prácticas todas las semanas para determinar el estado de desarrollo de diferentes variedades de olivo y vid; se denomina *Fenología del olivo y de la vid*. Estudiar la fenología de un cultivo resulta imprescindible hoy día en la gestión de cualquier plantación, por ejemplo para determinar el momento óptimo de aplicación

de un productos fitosanitario o desarrollar estrategias concretas de riego deficitario controlado, tan importantes hoy día cuando el recurso agua es tan escaso. Lamentablemente, no hemos conseguido en todos estos años que la mayoría de los alumnos realicen bien esta práctica y tomen conciencia de su importancia. Por otro lado, no tenemos la menor duda de que la práctica de una técnica fomenta su conocimiento y facilita la capacidad de ejecutarla adecuadamente cuando es bien guiada. Así, por ejemplo, se dice que para podar bien un cultivo se aprende podando, lo cual es cierto, pero falta añadir 'con un buen profesor' que explique las bases de la poda de cada cultivo y guíe en el proceso, y con un grupo reducido de alumnos para garantizar el correcto aprendizaje y sin accidentes (caídas de las escaleras, heridas por cortes con tijeras de podar...). Los pobres árboles también 'sufren' las prácticas y cada año algunos se encuentran con alumnos que se 'animan' demasiado con las tijeras de podar y los dejan con unas cuantas hojas. Evidentemente, recuperarse les lleva un tiempo, si no enferman.

Dos aspectos importantes para destacar también son, por un lado, la preocupación frecuente del profesorado por abarcar los contenidos que a priori considera imprescindibles, y la dificultad que presenta la evaluación del progreso de cada alumno en particular, algo que no siempre es sencillo cuando se realizan trabajos en equipo y, en concreto, cuando se lleva a cabo el aprendizaje basado en proyectos (APB). Respecto a lo primero, parece lógico que algunos alumnos muestren su disgusto ante la variedad de contenidos y el trabajo en poco tiempo. Esto ha sucedido particularmente en el último curso (2022-23) y la solución es difícil si se tiene en cuenta el rechazo que provoca en algunos el trabajo en casa. Por otro lado, nuestra experiencia confirma que el trabajo en equipo de un proyecto o una actividad se realiza mejor en grupos de tres alumnos que de cuatro o más (a veces necesarios, sobre todo cuando se incorporan alumnos matriculados una vez iniciadas las clases), para que cada miembro asuma mejor su responsabilidad. La evaluación individual es relativamente más sencilla en los grupos pequeños, pero se complica ante un

análisis crítico o la resolución de casos prácticos que admiten varias respuestas. Un aspecto importante por considerar en adelante en la evaluación de las actividades/trabajos de los alumnos será la inteligencia artificial. Herramientas que van más allá del famoso ChatGPT y que facilitan la elaboración de textos, resúmenes, esquemas, ideas claves, etc., deberán tenerse en cuenta y pueden ser interesantes para incorporarlas en la asignatura, por ejemplo, para buscar información, contrastarla y analizarla con espíritu crítico.

De lo anterior se deduce que la implantación de diferentes metodologías en la docencia exige una formación continua que vaya más allá de conocimientos teóricos y prácticos. En nuestro caso, ha sido clave, y lo seguirá siendo, la formación en el desarrollo de dinámicas de clase interactivas, así como en aspectos relacionados con la motivación en el aula y la resolución de conflictos en el trabajo en equipo y en el aula en general.

6. CONCLUSIONES

La formación a través de las metodologías activas favorece la motivación del alumnado y con ello su aprendizaje en la asignatura de Olivicultura y Viticultura. No obstante, el tamaño adecuado de las clases (número de alumnos) y la formación básica previa son aspectos indispensables para el éxito de su aplicación. Por otro lado, el profesorado se enfrenta a nuevos retos a los que hacer frente en los próximos años.

7. AGRADECIMIENTOS

Nuestros agradecimientos a todos alumnos que eligieron la asignatura y que nos han ayudado a desarrollarnos como profesoras y como personas. Igualmente, agradecemos la colaboración de las empresas y técnicos que ponen a su disposición sus plantaciones, industrias y conocimientos.

8. REFERENCIAS

Acevedo, S., Martínez, L., Román, I. (2014). Revisión de los procesos de comprensión y producción de textos académicos en el ámbito de la educación superior presencial y virtual. *Revista de Investigaciones UNAD,* 13(2), 105-129.

Aronson, E., Stephan, C. Sikes J., Blaney, N., Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills: Sage Publications.

Ausubel, D.P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune & Stratton.

Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión. En I. Ballano e I. Muñoz (coords.). *Escribir en el contexto académico*. Bilbao: Deusto Digital.

Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. Educatio siglo XXI, 24 ·, pp. 35 – 56.

Kokotsaki, D., Menzies, V., Wiggins, A. (2016). Project-based learning: A review of the literature. *Improving Schools*, 19(3), 267–277.

Marín, J. A., Ramos, M., Fernández, J. M. (2019). Metodologías activas para la enseñanza universitaria: Proyecto enseña+. En *Avances en recursos TIC e innovación educativa, (*pp. 101-116*)*. Ed Dykinson.

Moreira, M.A. (2012). Al final, ¿qué es aprendizaje significativo? *Revista Qurriculum*, 25, 29-56. Universidad de La Laguna.

Van den Berg, V., Mortermans, D., Spooren, P., Van Petegem, P, Gijbels, D., Vanthournout, G. (2006). New assesment modes within project-based education the stakeholders. *Studies in Educational Evaluation*, 32, 345-368.

Villarrasa-Sapiña, I., Monfort, G., Marco-Ahulló, G. (2023). Aprender a aprender en movimiento: aplicación de metodologías activas y tecnología en clase. En *Renovación pedagógica y formación del profesorado en competencias para una educación sostenible*, (pp. 754-770). Ed. Dykinson.