COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Herramienta del desarrollo integral humano: avances, senderos y miradas desde un enfoque integrado en los objetivos del desarrollo sostenible

Coords.

Bartolomé Pizà-Mir
Salvador Baena Morales
Berta Benito Colio
Gabriel Delgado García
Olalla García Taibo
María Jesús Torrente Martínez
Jaime Vázquez Allegue

Dykinson, S.L.

HERRAMIENTA DEL DESARROLLO INTEGRAL HUMANO: AVANCES, SENDEROS Y MIRADAS DESDE UN ENFOQUE INTEGRADO EN LOS OBJETIVOS DEL DESARROLLO SOSTENIBLE

COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

HERRAMIENTA DEL DESARROLLO INTEGRAL HUMANO: AVANCES, SENDEROS Y MIRADAS DESDE UN ENFOQUE INTEGRADO EN LOS OBJETIVOS DEL DESARROLLO SOSTENIBLE

Coords.

BARTOLOMÉ PIZÀ-MIR
SALVADOR BAENA MORALES
BERTA BENITO COLIO
GABRIEL DELGADO GARCÍA
OLALLA GARCÍA TAIBO
MARÍA JESÚS TORRENTE MARTÍNEZ
JAIME VÁZQUEZ ALLEGUE

Dykinson, S.L.
2024

Esta obra de distribuye bajo licencia
Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)

La Editorial Dykinson autoriza a incluir esta obra en repositorios institucionales de acceso abierto para facilitar su difusión. Al tratarse de una obra colectiva, cada autor únicamente podrá incluir el o los capítulos de su autoría.

HERRAMIENTA DEL DESARROLLO INTEGRAL HUMANO: AVANCES, SENDEROS Y MIRADAS DESDE UN ENFOQUE INTEGRADO EN LOS OBJETIVOS DEL DESARROLLO SOSTENIBLE

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez
© de los textos: los autores
© de la presente edición: Dykinson S.L.
Madrid - 2024

N.º 161 de la colección Conocimiento Contemporáneo
1ª edición, 2024

ISBN: 978-84-1170-583-7

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

INDICE

INTRODUCCIÓN 13
BARTOLOMÉ PIZÀ-MIR
SALVADOR BAENA MORALES
BERTA BENITO COLIO
GABRIEL DELGADO GARCÍA
OLALLA GARCÍA TAIBO
MARÍA JESÚS TORRENTE MARTÍNEZ
JAIME VÁZQUEZ ALLEGUE

SECCIÓN I.
LOS ODS DE UN MODO MULTIDISCIPLINAR

CAPÍTULO 1. UNISOS CAFYD: INTEGRACIÓN DE LOS ODS EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA DESDE UN ABORDAJE INTERDISCIPLINAR 16
OLALLA GARCÍA TAIBO
SALVADOR BONED GÓMEZ
JOSÉ EUGENIO RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ
ISABEL MARTÍN LÓPEZ

CAPÍTULO 2. EDUCACIÓN EN ODS HACIA LA TRANSICIÓN ECOLÓGICA. PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES DE 4º DE E.S.O 36
MARÍA DEL MAR LÓPEZ-FERNÁNDEZ
ANTONIO JOAQUÍN FRANCO-MARISCAL

CAPÍTULO 3. LA GUÍA DEFINITIVA, CON PAUTAS Y RECURSOS, PARA UNA DIRECCIÓN EFECTIVA DE TRABAJOS DE FIN DE ESTUDIOS *ON LINE* 57
ISABEL ADRADOS MORÁN
PALOMA ARAGONÉS MAZA
AITANA GONZÁLEZ ORTIZ DE ZÁRATE

CAPÍTULO 4. LA IMPORTANCIA DE LOS ODS PARA GARANTIZAR UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA, EQUITATIVA Y DE CALIDAD PARA EL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD EN LAS AULAS 71
MARÍA DOLORES PÉREZ ESTEBAN
NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL
ISABEL MERCADER RUBIO

CAPÍTULO 5. ¿QUÉ METODOLOGÍAS SON USADAS PARA TRABAJAR LOS ODS EN LA UNIVERSIDAD? UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA..... 87
BELÉN SUÁREZ-LANTARÓN
NURIA GARCÍA-PERALES

CAPÍTULO 6. TRIPLE NEXUS AND 2030 AGENDA: HUMANITARIAN, DEVELOPMENT AND PEACE RESPONSES TO IRREGULAR MIGRATION IN MALI 106
SERGIO FUERTES BUESO

CAPÍTULO 7. STUDENT RESEARCH GROUPS AS A TOOL TO ACHIEVE COMPETENCE DEVELOPMENT AND SDGS PROMOTION 125
LUIS DAVID SÁNCHEZ DIANA
YOLANDA E-MARTÍN
MARIA DOLORES REYES TOLOSA

CAPÍTULO 8. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESPAÑA 139
HÉCTOR ÁLVAREZ GARCÍA

SECCIÓN II.
LA IGUALDAD DE TODOS Y LA NECESIDAD DE JUSTICIA

CAPÍTULO 9. FOMENTANDO EL EMPRENDIMIENTO FEMENINO DESDE EL AULA: LOS FACTORES EMOCIONALES 157
LAURA LOPEZ-GOMEZ

CAPÍTULO 10. COEDUCACIÓN, UNA MIRADA HISTÓRICA Y TEÓRICA .. 172
NURIA GARCÍA-PERALES
BELÉN SUÁREZ-LANTARÓN

CAPÍTULO 11. IMPACTO DE LAS CLASES INVERTIDAS E IGUALDAD DE GÉNERO EN ESTUDIANTES DE ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS 186
JUAN INFANTE

CAPÍTULO 12. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA APLICACIÓN EDUCATIVA DE LA LOMLOE: UN JUEGO DE CARTAS PARA CONOCER A LAS MUJERES ARTISTAS 201
SANDRA GARCÍA SINAUSÍA
ANA VALTIERRA LACALLE

CAPÍTULO 13. LA ASERTIVIDAD EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO 216
M. CLAUDIA SCURTU-TURA
ANNABEL JIMÉNEZ-SOTO
M. ROCÍO BOHÓRQUEZ

CAPÍTULO 14. CIENTÍFICAS Y PROGRESO: EXPERIENCIA INTERGENERACIONAL SOBRE LAS MUJERES EN EL ÁMBITO STEM ..232
RAQUEL MARTÍ SIGNES
LORENA PÉREZ SÁNCHEZ
MAR MONCHO ROSELLÓ
JOSE SALVADOR MONSERRAT CRESPO

CAPÍTULO 15. ¿QUÉ CONOCEN NUESTROS ADOLESCENTES SOBRE EL ORIGEN DE LA HISTORIA DE LA LUCHA FEMINISTA OCCIDENTAL?: RETOS INNOVADORES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE 251
PRISCILA AILÉN BARBERO
GEMA NAVARRO GAITÁN

CAPÍTULO 16. REVISIÓN TEÓRICA SOBRE LOS PLANTEAMIENTOS CURRICULARES Y FORMACIÓN DOCENTE DE LA EDUCACIÓN AFECTIVO SEXUAL DESDE LA PEDAGOGÍA FEMINISTA 266
YOLANDA MÁRQUEZ DOMÍNGUEZ

CAPÍTULO 17. INTERNALIZACIÓN EN EL AULA: ESTUDIO DE DERECHO COMPARADO DEL DELITO DE VIOLENCIA DE GÉNERO ENTRE ESPAÑA Y CHILE 288
ÁNGELA CASALS FERNÁNDEZ

CAPÍTULO 18. INVESTIGACIÓN SOBRE LA PRESENCIA DE MUJERES ARTISTAS EN LIBROS DE TEXTO DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA LA ENSEÑANZA DE PRIMARIA. ANÁLISIS DE DOS EDITORIALES 301
BELÉN ABAD DE LOS SANTOS

CAPÍTULO 19. IMPACTO PSICOSOCIAL Y EDUCATIVO DEL CIBERACOSO Y LAS ACTITUDES SEXISTAS EN EL ÁMBITO DE LOS VIDEOJUEGOS. UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA 321
MARIELA BUSTOS-ORTEGA
GRACIA CRISTINA VILLODRES

CAPÍTULO 20. “SOMOS RICOS EN SOLIDARIDAD”:UN PROYECTO UNIVERSITARIO BASADO EN EL APRENDIZAJE-SERVICIO. PROPUESTA DE INNOVACION DOCENTE 334
MARINA ALFÉREZ-PASTOR
ISABEL DAMIANA ALONSO LÓPEZ
ROCÍO COLLADO-SOLER
VIRGINIA LÉRIDA AYALA

CAPÍTULO 21. POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS PARA LA ERRADICACIÓN DEL TRABAJO IRREGULAR EN COMUNIDADES VULNERABLES 350
BLANCA BALLESTER CASANELLA

CAPÍTULO 22. ARTICLE 47 OF THE SPANISH CONSTITUTION AND THE POLICIES OF MOBILISATION OF EMPTY HOUSING AS A SOCIAL FUNCTION IN SPAIN 367
DANIEL MARTÍNEZ CRISTÓBAL

CAPÍTULO 23. TRIPLE NEXUS AND SUSTAINABLE DEVELOPMENT: HARMONISING HUMANITARIAN, DEVELOPMENT, AND PEACE RESPONSES TO FORCED INTERNAL DISPLACEMENT IN MALI 386
SERGIO FUERTES BUESO

CAPÍTULO 24. LOS PLANES DE IGUALDAD Y SU CAPACIDAD PARA ACABAR CON LAS DESIGUALDADES EN EL ÁMBITO LABORAL 407
BLANCA BALLESTER CASNELLA

CAPÍTULO 25. COMPARACIÓN ENTRE DIVERSAS ESTRATEGIAS DE INTEGRACIÓN LINGÜÍSTICA DEL ALUMNADO MIGRANTE 423
LAURA HERNÁNDEZ GONZÁLEZ

CAPÍTULO 26. TOWARDS A STABLE PEACE AND JUSTICE: REDEFINING THE CONCEPT OF SMART POWER FOR THE PREVENTION, MANAGEMENT AND RESOLUTION OF CONFLICTS BASED ON THE USE OF ECONOMIC INTELLIGENCE..... 442
MANUEL ANTONIO FERNÁNDEZ-VILLACAÑAS MARÍN

CAPÍTULO 27. USO PEDAGÓGICO DE LOS PATRIMONIOS EN CONFLICTO EN DESARROLLO DE COMPETENCIAS CÍVICAS: EL CASO DEL PROYECTO BUCHENWALD 462
SUSANA VIDIGAL-ALFAYA
MIGUEL-ÁNGEL BALLESTEROS-MOSCOSIO

CAPÍTULO 28. EL CONOCIMIENTO SOBRE LA MEMORIA HISTÓRICA COMO ANTÍDOTO FRENTE A LA INTOLERANCIA Y EL ODIO 476
SUSANA VIDIGAL-ALFAYA
MIGUEL-ÁNGEL BALLESTEROS-MOSCOSIO

CAPÍTULO 29. THE TRIPLE NEXUS TO ALLEVIATE THE SUFFERING OF REFUGEES: MALIAN CRISIS OF FORCED DISPLACEMENT..... 503
SERGIO FUERTES BUESO

SECCIÓN III.
RETOS PARA LA ENSEÑANZA DESDE LA PEDAGOGÍA Y LA PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

CAPÍTULO 30. ¿QUÉ HAY DE VERDAD RESPECTO A LAS PRINCIPALES QUEJAS QUE MANIFIESTA EL PROFESORADO DEL SISTEMA EDUCATIVO ACTUAL? CONTRASTE A TRAVÉS DE ORGANISMOS NACIONALES E INTERNACIONALES 524
ENRIQUE FRADEJAS MEDRANO

CAPÍTULO 31. EXPLORANDO EL CAMINO PEDAGÓGICO: OPORTUNIDADES PROFESIONALES Y DESARROLLO EN EL ÁMBITO EMPRESARIAL E INSTITUCIONAL 541
JAVIER DE LA HOZ RUÍZ
JAVIER MULA FALCÓN
SANTIAGO PUERTAS ÁLVAREZ

CAPÍTULO 32. THE IMPORTANCE OF COOPERATIVE LEARNING INTEGRATION IN TEACHER TRAINING FOR ENHANCED PRIMARY SCHOOL EDUCATION 557
ANNA SZCZESNIAK

CAPÍTULO 33. EL VALOR DE LA EVALUACIÓN ENTRE IGUALES EN EL CAMINO HACIA LA DOCENCIA: UNA INVESTIGACIÓN SOBRE PERCEPCIONES Y PRÁCTICAS CON FUTUROS MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA 571
GREGORIO JIMÉNEZ VALVERDE
NOËLLE FABRE MITJANS
GENINA CALAFELL I SUBIRÀ
MIREIA ESPARZA PAGÈS

CAPÍTULO 34. USO DE SIMULADORES COMO RECURSO METODOLÓGICO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE CASO POLITECNICO GRANCOLOMBIANO 591
SANDRA MILENA CHICAS SIERRA
HERNANDO ESPITIA LÓPEZ

CAPÍTULO 35. INNOVACIÓN DOCENTE: PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIALES PARA FAVORECER LA CONVIVENCIA EN EDUCACIÓN INFANTIL 604
VIRGINIA LÉRIDA AYALA
MARINA ALFÉREZ PASTOR
ISABEL DAMIANA ALONSO LÓPEZ
ROCÍO COLLADO SOLER

CAPÍTULO 36. DOCENTES Y DISPOSITIVOS MÓVILES: UN ANÁLISIS DE LA ADOPCIÓN DE UNA HERRAMIENTA DE SOPORTE PARA EL DISEÑO, IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE ACTIVIDADES EDUCATIVAS 624
JUDITH BALANYÀ REBOLLO

CAPÍTULO 37. EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS: PROYECTO CURRICULAR PARA LA GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO HUMANISTA EN POSGRADO 644
MARÍA DEL REFUGIO MAGALLANES DELGADO
LAURA RANGEL BERNAL

CAPÍTULO 38. ANÁLISIS DEL DISCURSO DE LOS PROFESORES QUE PARTICIPAN EN PROYECTOS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA . 664
FRANCISCO JAVIER ORTEGA MUÑOZ
JAVIER HERRERO MARTÍN
MÓNICA RAMÍREZ GARCÍA
SILVIA RODRIGUEZ ALONSO

CAPÍTULO 39. APLICANDO EL APRENDIZAJE MÓVIL EN LA UNIVERSIDAD: CONCEPTOS, MODELOS EJEMPLOS DE APLICACIÓN 685
AITANA GONZÁLEZ ORTIZ DE ZÁRATE
ARINA GRUIA ANGHEL
ISABEL ADRADOS MORÁN

CAPÍTULO 40. LA IMPORTANCIA DEL CURRÍCULUM ESCOLAR COMO UN ELEMENTO PRIMORDIAL PARA GARANTIZAR LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DENTRO DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE 706
MARÍA DOLORES PÉREZ ESTEBAN
NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL
ISABEL MERCADER RUBIO

CAPÍTULO 41. LA ASERTIVIDAD DEL ESTUDIANTADO DEL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA: COMPARATIVA DURANTE Y DESPUÉS DE LA PANDEMIA 721
M. CLAUDIA SCURTU-TURA
ANNABEL JIMÉNEZ-SOTO
M. ROCÍO BOHÓRQUEZ

CAPÍTULO 42. BUSCANDO AUMENTAR EL COMPROMISO DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: UNA REVISIÓN SOBRE EL PAPEL DE LAS NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS 740
JOSÉ Mª LÓPEZ CHAMORRO

CAPÍTULO 43. CLIMA MOTIVACIONAL DE CLASE EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA..... 756
JOSÉ Mª LÓPEZ CHAMORRO

CAPÍTULO 44. FACTORES QUE POSIBILITAN Y FACILITAN LA INNOVACIÓN ESCOLAR. UN ESTUDIO SOBRE LA CREACIÓN Y CONSOLIDACIÓN DEL SISTEMA AMARA BERRI..... 770
LEIRE MURUA ARRAIZA
ANDONI ARGUIÑANO MADRAZO
JON MIKEL LUZARRAGA MARTÍN
IÑAKI KARRERA XUARROS

CAPÍTULO 45. ¿CÓMO LO VES? LA OBSERVACIÓN COMO TÉCNICA DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN EN LA METODOLOGÍA CUALITATIVA 792
INAKI KARRERA XUARROS
OIHANA OTAZU GONZALEZ
GARAZI ORMAZABAL ARIZKORRETA
JON MIKEL LUZARRAGA MARTIN

CAPÍTULO 46. *ESKOLA TXIKIAK* (ESCUELAS RURALES): ORGANIZACIÓN ESCOLAR CREATIVA EN BASE A TALLERES PEDAGÓGICOS 813
GARAZI ORMAZABAL ARIZKORRETA
JON MIKEL LUZARRAGA MARTÍN
OIHANA OTAZU GONZALEZ
LEIRE MURUA ARRAIZA

CAPÍTULO 47. DIMENSIONES QUE DIFICULTAN LA RENOVACIÓN EDUCATIVA Y PROMUEVEN EL MODELO EDUCATIVO DE ENFOQUE TRADICIONAL. APRENDIENDO DE LA EXPERIENCIA DE ANTZUOLA HERRI ESKOLA 833
JON MIKEL LUZARRAGA
ANDONI ARGUIÑANO
LEIRE MURUA
OIHANA OTAZU

CAPÍTULO 48. EMPRENDIMIENTO Y RESPONSABILIDAD SOCIAL CORPORATIVA EN ALUMNOS DE GESTIÓN DEPORTIVA MEDIANTE LA CREACIÓN DE UN PLAN DE NEGOCIO TRANSVERSAL 858
VÍCTOR JIMÉNEZ DÍAZ-BENITO
VIOLETA DOVAL
KELLY CUESTA
JORGE LÓPEZ FERNÁNDEZ

CAPÍTULO 49. REVISIÓN BIBLIOMÉTRICA DE LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA 876
SANTIAGO PUERTAS ÁLVAREZ
JAVIER MULA FALCÓN
JAVIER DE LA HOZ-RUIZ

CAPÍTULO 50. IMPORTANCIA DEL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN ESCOLARES. ANÁLISIS DEL ESTATUS SOCIOMÉTRICO EN EDUCACIÓN PRIMARIA 898
MARIELA BUSTOS-ORTEGA
GRACIA CRISTINA VILLODRES

CAPÍTULO 51. APRENDIZAJE COLABORATIVO MEDIADO POR LAS TIC COMO METODOLOGÍA PARA INCREMENTAR EL ÉXITO ESCOLAR 914
ROSALBA ACOSTA CORPORAN

CAPÍTULO 52. LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO ERASMUS PLÚS DESDE LA DIRECCIÓN ESCOLAR COMO ESTRATEGIA DE INNOVACIÓN DE UN CENTRO EDUCATIVO 914

NURIA CANTERO RODRÍGUEZ
AZAHARA ARÉVALO GALÁN
CARMEN MARÍA SEPÚLVEDA DURÁN

CAPÍTULO 53. USO PEDAGÓGICO DE LOS PATRIMONIOS EN CONFLICTO EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS CÍVICAS: EL CASO DEL PROYECTO BUCHENWALD 914

MIGUEL-ÁNGEL BALLESTEROS-MOSCOSIO
SUSANA VIDIGAL-ALFAYA

En el intrincado tapiz de la educación, este libro se presenta como una encrucijada donde se entrelazan tres travesías cruciales. A través de sus secciones meticulosamente elaboradas, nos sumergiremos en una exploración multifacética que abarca desde los desafíos globales delineados por los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), hasta la inquebrantable búsqueda de justicia, paz social y equidad, y finalmente, el profundo análisis de la pedagogía y la psicología de la educación.

La primera sección nos convoca a la empresa colosal de abordar los ODS de manera multidisciplinaria. Aquí, desentrañaremos cómo el tejido de la educación puede ser un catalizador poderoso para la realización de metas globales. A través de enfoques interdisciplinarios, exploraremos cómo la sinergia entre diversas disciplinas puede convertirse en el camino hacia un mundo más sostenible y equitativo.

El segundo tramo nos lleva por los caminos espinosos de la justicia, la paz social y la lucha contra la desigualdad. Nos enfrentaremos a la urgente necesidad de construir sociedades donde la equidad y la justicia son fundamentales. Cada página de esta sección es un recordatorio de que la educación no solo debe impartir conocimientos, sino también nutrir corazones capaces de impulsar cambios significativos.

La tercera y última sección nos sumerge en los sótanos del estudio de la pedagogía y la psicología de la educación. Aquí, exploraremos los cimientos mismos de la enseñanza, desvelando cómo las teorías y prácticas pedagógicas, junto con la comprensión profunda de la psicología del aprendizaje, moldean el proceso educativo. En cada capítulo, se destilarán conocimientos que sirven como faro para aquellos dedicados a la noble tarea de guiar y formar mentes jóvenes.

Este libro, con sus tres secciones interconectadas, es un llamado a la acción y una guía para quienes creen en el poder transformador de la educación. A medida que navegamos por estas páginas, recordemos que cada disciplina abordada aquí es un hilo en el tapiz educativo, contribuyendo a la rica narrativa de un mundo donde la educación no solo informa, sino que también inspira y transforma. Estamos ante un viaje educativo que nos desafía a ser arquitectos del cambio, construyendo un futuro que refleje los más nobles ideales de justicia, paz y equidad.

BARTOLOMÉ PIZÀ-MIR
SALVADOR BAENA MORALES
BERTA BENITO COLIO
GABRIEL DELGADO GARCÍA
OLALLA GARCÍA TAIBO
MARÍA JESÚS TORRENTE MARTÍNEZ
JAIME VÁZQUEZ ALLEGUE

SECCIÓN I

LOS ODS DE UN MODO MULTIDISCIPLINAR

UNISOS CAFYD: INTEGRACIÓN DE LOS ODS EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA DESDE UN ABORDAJE INTERDISCIPLINAR

OLALLA GARCÍA TAIBO
Universidad Pontificia de Comillas (CESAG)

SALVADOR BONED GÓMEZ
Universidad Pontificia de Comillas (CESAG)

JOSÉ EUGENIO RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ
Universidade deSantiago de Compostela

ISABEL MARTÍN LÓPEZ
Universidad Pontificia de Comillas (CESAG)

1. INTRODUCCIÓN

1.1. SOMOS LA SOCIEDAD DEL DESARROLLO SOSTENIBLE

El 20 de marzo de 1987 en Oslo, se reunieron los principales mandatarios políticos bajo un mismo lema: "Nuestro futuro común". Las conclusiones a las que llegaron en esa reunión fueron recogidas en el Informe Brundtland (The Brundtland Commission, 1987), sin embargo, el resumen de dicho evento podrías sintetizarse en una pregunta, ¿cómo podemos satisfacer las necesidades del presente, sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones en satisfacer las propias? A raíz de este evento, el desarrollo sostenible se convirtió en una de las principales preocupaciones de los organismos internacionales, los cuales han intentado consolidarlo a través de diferentes campañas mundiales. Ejemplo de esta preocupación fueron los Objetivos del Millenio (United Nations, 2000), los cuales estuvieron presentes durante quince años y con un marco de actuación centrado en el desarrollo del tercer mundo (Horwitz, 2018). Por desgracia, los objetivos de esta propuesta no fueron alcanzados plenamente, conllevando la creación de una nueva

estrategia, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (United Nations, 2015). Esta nueva campaña se ha presentado como una actuación mucho más ambiciosa, ya que pretende dar respuesta a una visión multidimensional de la sostenibilidad (económica, social y medioambiental) y de aplicación en los países en desarrollo y subdesarrollados (UNESCO, 2018). Para ello, en un plazo de 15 años, se han establecido 17 ODS los cuales son concretados en 169 metas específicas.

A pesar de los esfuerzos realizados, parece indicarse que de nuevo estamos lejos de conseguir los ODS (Swain, 2018), y más aún tras las consecuencias sufridas por la pandemia por COVID-19 (Iwuoha & Jude-Iwuoha, 2020). Este contexto ha resultado en incentivar la importancia de que todos los estamentos sociales intenten colaborar, en la medida de lo posible, en la obtención de los ODS. Es por ello, que se ha señalado al sistema educativo como un factor esencial, ya que la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) debe ser la respuesta del sector educativo a los desafíos urgentes y dramáticos a los que el planeta está confrontado y la principal vía de actuación para poder garantizar la mejora de la sostenibilidad en los próximos años (UNESCO, 2017).

1.2. La Educación para el Desarrollo Sostenible

La Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) se fundamenta en proporcionar a los educandos de todas las edades los conocimientos, las competencias, los valores y el poder de acción necesarios para superar los desafíos marcados en la Agenda 2030 (Rieckmann et al., 2017). Además, busca que el estudiantado tenga la capacidad de tomar decisiones informadas y sean capaces de actuar a título individual y colectivo. Es por ello, que de la educación de hoy dependerá el mundo del mañana. Bajo estas sencillas premisas, la UNESCO ha planteado una serie de estrategias para que todos los componentes de la comunidad educativa (profesorado, alumnado, familiares, etc.) puedan hacer una contribución a la obtención de los ODS (Rieckmann, 2018). Sin embargo, en la literatura reciente se han descrito una serie de problemáticas que han dificultado la realización de acciones enmarcadas en la EDS. Por ejemplo, se ha señalado la falta de tiempo por parte de los

docentes, poco apoyo y guía institucional o incluso una falta de formación y conocimiento para poder realizarlo (Sutton & Gyuris, 2015). En la búsqueda de soluciones, algunos autores han intentado presentar una serie de recomendaciones para una integración de la EDS realista y bien orientada. Parece existir coincidencia en señalar como una de las claves para trabajar los ODS en el ámbito educativo es que cada área de conocimiento busque cuáles son las estrategias más coherentes para trabajar desde su especialidad (Baena-Morales & González-Víllora, 2022; Fuertes-Camacho et al., 2019; Rieckmann et al., 2017). Esta enmienda parece lógica ya que los objetivos que pueden ser trabajados desde Biología serán diferentes a los de Plástica, Economía o Educación Física. Reflejo de esta inquietud y por el protagonismo que tiene la EDS en todos los niveles educativos, la reciente legislación educativa española (LOMLOE) se ha diseñado a partir de aspectos como la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (BOE, 2020).

1.3. LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS ODS EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA. DE LA IDEA A LA ACCIÓN.

El interés de la inclusión del desarrollo sostenible transciende del ámbito escolar, y ya tiene un especial protagonismo en la universidad, como muestran algunas propuestas basadas en diferentes estrategias para integrar los ODS en sus enseñanzas (Red Española para el Desarrollo Sostenible, 2020a; SDSN Australia/Pacific, 2017). Concretamente, la Red Española para el Desarrollo Sostenible (REDS) ha publicado un dosier titulado "Implementado la Agenda 2030 en la Universidad" (REDS, 2020b), en la que desarrollan casos inspiradores que han desarrollado las universidades españolas. Este incluye acciones realizadas por diferentes comunidades autónomas como por ejemplo Madrid, Cataluña, Murcia, Andalucía o la Comunidad Valenciana, en grados como Educación, Ciencias Ambientales, Ingeniería, ADE, Publicidad y Relaciones Públicas, Ética o Derecho, entre otras. Consisten en iniciativas orientadas al alumnado en el marco de titulaciones oficiales, a través de contenidos afines a los ODS o de metodologías activas y participativas (gamificación, aprendizaje-servicio, *flipped classroom*) que permiten integrar la sostenibilidad en el aula. Pero las acciones no se

limitan a la docencia formal, sino que también incluyen iniciativas para toda la comunidad universitaria, a través de diferentes formaciones o estilos de gestión. Por último, es oportuno mencionar que también se incluyen propuestas enmarcadas en la universidad, con el objetivo de involucrar y ayudar a otros sectores sociales. A pesar de los muy diversos casos que se presentan enfocados en implementar los ODS en la universidad, no se incluye ninguna iniciativa en el grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, y aunque este dosier es del 2020, hoy en día y a nuestro conocimiento, no se ha publicado ninguna propuesta con dicho fin en esta área.

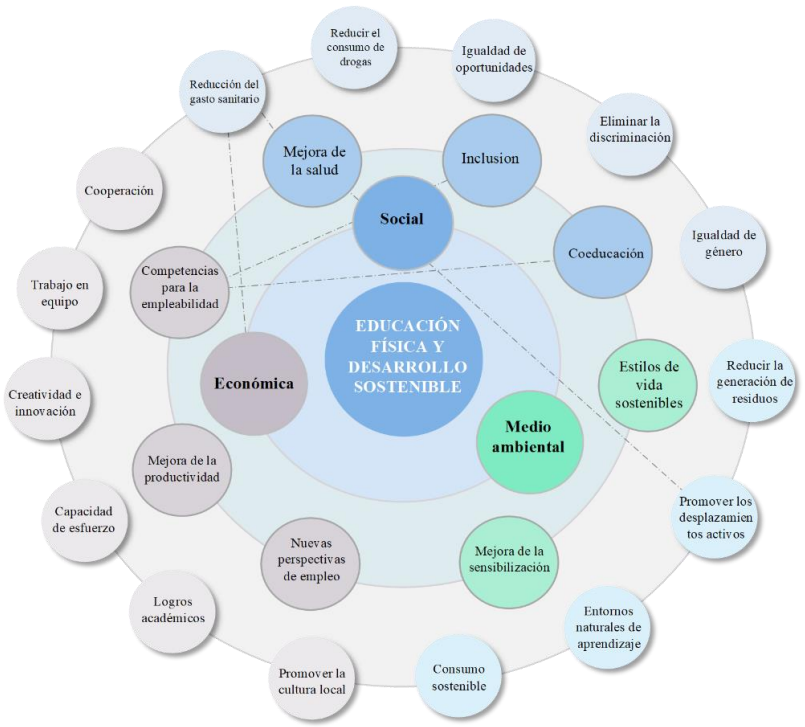
En línea con la presencia de ODS en la enseñanza superior, estudios recientes muestran como los estudiantes universitarios de EF tienen una alta predisposición a trabajar los aspectos relacionados con el desarrollo sostenible (Baena-Morales, García-Taibo, et al., 2022), siendo el profesorado en activo de EF también garante de que la asignatura puede ser una herramienta importante, pero no saben cómo implementarlo (Baena-Morales, Prieto-Ayuso, et al., 2022). Por ello, y en cuanto a lo que Educación Física se refiere, a continuación, vamos a analizar las potencialidades teóricas y empíricas que han sido documentadas en la literatura reciente, y que podrían ser integradas en la enseñanza universitaria de la Educación Física, respondiendo así a la llamada de la UNESCO y la EDS en búsqueda de una educación orientada a las demandas de nuestra sociedad.

1.4. El papel de la Educación Física en la sostenibilidad para la implementación de los ODS en el grado de CAFYD.

Habiendo comentado la necesidad de integrar la EDS en la enseñanza universitaria, en el presente apartado se destacarán algunos matices de cómo hacerlo. Como mencionamos anteriormente, es de vital importancia que las diferentes áreas de conocimiento reflexionen e indaguen sobre cómo pueden contribuir a los ODS. En el caso de la Educación Física (EF), la evidencia teórica está además respaldada a nivel institucional, ya que, desde la triple perspectiva del deporte, la EF y el ejercicio físico, se han defendido múltiples posibilidades de contribución (Iberoamerican Sports Council., 2019; Lindsey & Chapman, 2017;

MINEPS VI, 2017). En estos documentos se hace un desglose de metas de los ODS potencialmente relacionadas desde esa triple perspectiva, sin embargo, un análisis centrado exclusivamente en la visión de la EF concretó una afinidad con 24 metas de las 169 que componen los ODS (Baena-Morales et al., 2021). Desde el área concreta de EF, la literatura previa empieza a demostrar que esta asignatura tiene unas características únicas que podrían movilizar las competencias necesarias para desarrollar un alumnado con conciencia en sostenibilidad (Baena-Morales & González-Villora, 2022) (véase figura 1).

FIGURA 1. *Síntesis de la contribución que puede hacer la Educación Física a las tres dimensiones del desarrollo Sostenible.*



Fuente: Traducida de Baena-Morales & González Villora (2022)

En línea con este estudio, el abordaje de la sostenibilidad de la EF es multidimensional, a través de sus contenidos, modelos y metodologías propias del área. Desde la dimensión social, la EF y la práctica regular

de ejercicio físico proporcionan diversos beneficios en la mejora de la salud (Warburton & Bredin, 2017), aspecto que supone una contribución directa al ODS 3. En esta misma dirección, la salud mental está íntimamente relacionada con la práctica de ejercicio físico, especialmente en los jóvenes (Lubans et al., 2016). La evidencia sugiere que a través del trabajo de contenidos como la atención plena, que pueden ser trabajados desde la EF, permiten contribuir tanto salud mental como la sostenibilidad en general (Ericson et al., 2014). En cuanto a la coeducación en EF, el desarrollo de modelos pedagógicos como el aprendizaje cooperativo (Baena-Morales et al., 2020) han demostrado ser muy eficaces para promover comportamientos que favorezcan la inclusión de género (ODS 5). En cuanto a metodologías como el aprendizaje-servicio (ApS), propician el abordaje transversal contenidos y problemáticas sociales relacionadas con la EF (García-Rico et al., 2021), contribuyendo a ODS diversos, de las 3 dimensiones, tanto social, económico como ambiental. Por ejemplo, el ApS permite trabajar las competencias para la empleabilidad (dimensión económica; concretamente ODS 8), mediante el trabajo de competencias muy demandadas por empleadores como la resolución de problemas y el pensamiento crítico, competencias que pueden ser trabajadas y movilizadas desde la EF a través de la práctica de situaciones de aprendizaje activas (Scartascini & Jaitman, 2017). También se puede orientar el ApS hacia el cuidado medioambiental (ODS 11, 12, 13, 14 y 15) a través del *Plogging*, deporte basado en la recogida de residuos en entornos naturales como montañas, parques, playas, etc., mientras se corre o anda, actividad que tiene una gran aceptación entre los estudiantes universitarios y es una herramienta muy válida para aumentar la conciencia del cuidado medioambiental (Baena-Morales, 2021). En esta misma dirección, la implementación de la autoconstrucción de materiales en EF, teniendo en cuenta la gran cantidad e instrumentos que se utilizan en sus sesiones, hace que el hecho de reciclar y autoconstruirlos pueda ser una gran herramienta para mejorar algunas de las metas relacionadas con la conciencia en sostenibilidad (económica y ambiental) de los estudiantes universitarios (Méndez-Giménez et al., 2022). Por último, teniendo en cuenta que en la EF se incluyen las Actividades expresivas y corporales, y con ellas los bailes, la inclusión de la enseñanza de los bailes

regionales y tradicionales contribuye al ODS 11 en lo relativo a salvaguardar el patrimonio cultural.

Tras haber descrito el potencial de la naturaleza de la EF y la sostenibilidad, y volviendo a la importancia de implementar los ODS en la universidad, cabe destacar el potencial de las asignaturas de Ética y de Cristianismo como piezas claves en el plan de estudios de CAFYD a la hora de contribuir a la transformación humana. Por un lado, considerando que el deporte es una de las actividades más importantes en las sociedades contemporáneas, tanto por el número de practicantes como por su repercusión mediática, económica y social, será importante educar ante los diversos problemas éticos que el deporte profesional puede plantear (discriminación, violencia, trampas, nacionalismo…) (Pérez, 2012). Por otro lado, la asignatura de Cristianismo es básica para adquirir una comprensión realista de los acontecimientos sociales y también de uno mismo, así como para poder ejercer un juicio crítico y libre ante los debates que se plantean en la sociedad actual.

Teniendo en cuenta la estrecha vinculación que tiene la Educación Física con los ODS, la necesidad de incluir el desarrollo sostenible en la universidad, y que a nuestro conocimiento no se han descrito iniciativas previas orientadas a la implementación de los ODS en los grados de Educación Física (CAFYD y mención de Educación Física del grado de Educación), a continuación, se presenta un proyecto orientado a cubrir esta laguna de conocimiento.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVOS PRINCIPALES

- Desarrollar e integrar estrategias educativas que permitan implementar algunos Objetivos de Desarrollo Sostenible y metas específicas en la enseñanza de las Ciencias del Deporte y la Educación Física.
- Contribuir a que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el

desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia.

2.2. OBJETIVOS SECUNDARIOS

- Evaluar el efecto de la integración de acciones específicas sobre las competencias para el desarrollo sostenible del alumnado del CESAG.
- Contribuir al desarrollo social y humano de los estudiantes de Ciencias del Deporte y Educación Física del CESAG a través de las intervenciones en materia de sostenibilidad planteadas.
- Formar al profesorado en las posibilidades de implementar el desarrollo sostenible en función de su guía docente.
- Concienciar al profesorado sobre la importancia de implementar el desarrollo sostenible en la universidad en general, y en la Educación Física en particular.
- Conocer las impresiones sobre la integración de acciones específicas para trabajar los ODS que han tenido los docentes participantes del proyecto.
- Ser el primer centro en instaurar un proyecto basado en la implementación de los ODS en la enseñanza universitaria de la Educación Física.
- Establecer el punto de partida para futuras acciones enfocadas a la implementación de los ODS en la docencia universitaria en el CESAG.
- Mejorar y cuidar el entorno próximo a través de la limpieza de entornos naturales contaminados con desechos y residuos.
- Organizar un congreso orientado a compartir iniciativas de la implementación de los ODS en educación.

3. METODOLOGÍA

3.1. DISEÑO

El presente proyecto se basa en la aplicación de un modelo didáctico interdisciplinar (MDI) (y multidisciplinar) que tiene como objetivo fomentar las actitudes hacia el desarrollo sostenible y los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) en estudiantes universitarios de Educación Física. El diseño de estudio presentado responde a un modelo mixto de tipo VII. Este diseño implica la combinación simultánea de los siguientes métodos: una investigación exploratoria y el uso y análisis de datos de naturaleza cuantitativa y cualitativa (Pereira Pérez, 2011). La hipótesis de investigación sugiere que la aplicación de un MDI sustentado en los paradigmas facilitadores de la mejora de la conciencia para el desarrollo sostenible, mejorará las actitudes en las tres dimensiones del desarrollo sostenible y metas específicas de los ODS.

Se ha realizado un análisis de las guías docentes de las asignaturas partícipes en el proyecto y se han identificado qué metas de los ODS se consideraban más afines para sendas guías en función de sus resultados de aprendizaje. A partir de esta vinculación, cada profesor ajustará en el aula el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia el trabajo de la concienciación de las metas en cuestión.

3.2. PARTICIPANTES

El proyecto será aplicado en los estudiantes del Centro de Enseñanza Superior Alberta Giménez (CESAG) durante el año 2023, el criterio de inclusión estar matriculado/a en las asignaturas que formarán parte de la investigación. Estas son siete asignaturas del plan de estudios del Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CAFYD) y una asignatura de la mención de Educación Física del grado de Educación, las cuales se muestran en la tabla 1, con el número correspondiente de participantes para cada una de ellas. La totalidad de la muestra interviniente sumará un total de aproximadamente 200 estudiantes. El procedimiento para la elección de los estudiantes fue un muestreo intencional, el cual es adecuado para las investigaciones de implementación de modelos mixtos (Palinkas et al., 2015). Debe tenerse en cuenta que el

hecho de que los estudiantes se encuentren en diferentes cursos académicos no constituye una influencia y no debería considerase una variable extraña en el proceso de integración y evaluación de los ODS y el desarrollo sostenible en estudiantes de Educación Física (Baena-Morales et al., 2022). Además, no se ha aplicado previamente el trabajo de los ODS de forma específica en ninguna de las asignaturas que forman el MDI. Esto conduce al logro de las condiciones óptimas para iniciar y evaluar los efectos de una intervención basada en la educación actitudinal e implementar el MDI con mayor objetividad.

TABLA 1. *Previsión de la muestra partícipe en el proyecto.*

	1º CAFYD	**2º CAFYD**	**3º CAFYD**	**4º CAFYD**	**EDUCACIÓN**	**TOTAL**
Participantes	54	46	45	45	10	200

Fuente: elaboración propia

3.3. MATERIALES

A continuación, se detallan los materiales a utilizar para las diferentes variables del estudio.

- Los instrumentos de evaluación de las variables independientes, se utilizarán los siguientes cuestionarios orientados a la evaluación de variables de consciencia en desarrollo sostenible, en función de las metas protagonistas en cada asignatura. Estos son: The Sustainability Consciousness Questionnaire (SCQ-S) (Gericke et al., 2019). Instrumento más usado en la literatura para evaluar la conciencia en sostenibilidad de los jóvenes. Viene organizado en 9 factores, atendiendo a los tres niveles de la conciencia (conocimientos, actitudes y comportamientos) en las tres dimensiones del desarrollo sostenible (social, económica y medioambiental). El segundo cuestionario será el The Physical Education Scale for Sustainable Development in Future Teachers (PESD-FT) (Baena-Morales et al., 2022). Único estudio en la literatura destinado a evaluar las competencias autopercibidas de los estudiantes de ciencias del deporte para obtener los ODS. Se componen de tres factores, organizado en las tres dimensiones del desarrollo sostenible. El

diseño de los ítems fue realizado teniendo en cuenta las metas específicas de los ODS más relacionadas con la Educación Física. El tercer cuestionario será el de Justicia social y Responsabilidad Social Universitaria (RSU) (Bolio Domínguez & Pinzón Lizarraga, 2019). El análisis estadístico arrojó un alto índice de consistencia interna en las 7 características y en cada una de las cuatro dimensiones: la transformación personal, transformación de relaciones, transformación de patrones colectivos y transformación de estructuras e instituciones. Midiendo de forma específica variables como la ciudadanía, el respeto, la diversidad o la justicia social entre otras. Por último, se utilizará la escala de Competencias para Educar en Igualdad de Género (CEIG) (Miralles-Cardona et al., 2018). La escala CEIG puede ser empleada para identificar necesidades formativas en los tres ámbitos cognitivo, comportamental y afectivo de los estudiantes, guiar intervenciones para transversalizar el género en la docencia universitaria y evaluar los cambios posteriores a la intervención.

- Desde el punto de vista cualitativo se realizarán unas entrevistas semiestructuradas que pretenderán conocer las opiniones de los participantes sobre las experiencias que han tenido a lo largo de la aplicación del proyecto. Para el diseño de las preguntas que compondrán las entrevistas se validarán previamente por un comité de expertos. Además, para facilitar a los participantes la participación en la entrevista ésta se realizará de forma virtual (Galicia-Alarcón et al., 2017). Para que la información sea abordada desde perspectiva más amplia, además de los estudiantes participantes también serán entrevistados los docentes que formaron parte de la intervención. Esto nos ayudará a conocer sus impresiones, qué les ha aportado, qué fácil ha sido la orientación hacia los ODS o posibles problemáticas y limitaciones.

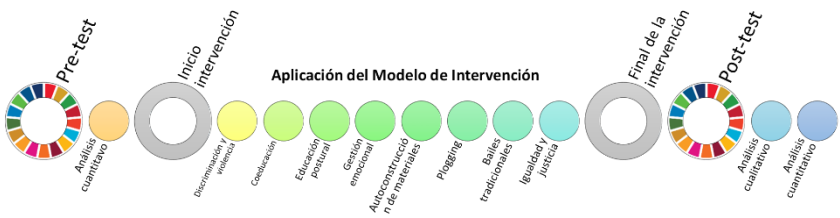
- En cuanto a los materiales necesarios para desarrollar las diferentes intervenciones académicas orientadas a los ODS se utilizarán aquellos propios de la asignatura ya disponibles en el departamento, y por lo tanto, no implicará la adquisición de

ninguno nuevo. La única excepción que requerirá adquisición de material será la Jornada de *Plogging*, en concepto de cartelería para su difusión y material básico para su práctica (bolsas de basura y guantes de goma).

3.4. PROCEDIMIENTO

El alumnado cumplimentará los cuestionarios correspondientes mencionados en el apartado de materiales antes y después de la intervención. Cada intervención en las diversas asignaturas tendrá una duración de unas 4 clases. Comenzarán con la presentación por parte del profesor de la conexión existente entre las metas de los ODS que correspondan y el resultado de aprendizaje de la guía docente en cuestión (véase figura 2).

FIGURA 2. *Síntesis del procedimiento realizado durante el proyecto*



Fuente: elaboración propia

A continuación, se comentarán brevemente las intervenciones a realizar y su relación con el desarrollo sostenible (metas de los ODS asociadas indicadas en paréntesis tras cada intervención):

- **Psicología de la Actividad Física y del Deporte (3.4, 3d, 4.7):** Implementación de la atención plena, técnicas de relación y respiración, para mejorar la gestión emocional de los estudiantes. Con este tipo de entrenamiento se pretende contribuir principalmente al cuidado de la salud mental y del bienestar general.

- **Fundamentos de los Deportes Colectivos y su Didáctica I (4.7, 4.5, 5.1, 5.2):** Integración de técnicas cooperativas en la enseñanza del deporte voleibol. En línea a lo comentado en la introducción, la aplicación de esta metodología contribuirá a desarrollar habilidades sociales como el trabajo en equipo y la cooperación, al mismo tiempo que se educa en igualdad de género.

- **Actividades Expresivas y Corporales (4.7 y 11.4)**: Introducción y vivencia expresiva de la práctica del baile tradicional de Mallorca "Ball de Bot". La enseñanza de los bailes regionales y tradicionales contribuye al ODS 11 en lo relativo a salvaguardar el patrimonio cultural.

- **Biomecánica Aplicada a la Actividad Física y el Deporte (3.4, 3d, 4.4, 4.7, 8.1, 8.6, 8.8):** Aplicación de los principios biomecánicos para la educación postural en diferentes contextos. Incluirá además una última clase práctica, basada en la metodología de Aprendizaje Servicio, de aplicación de las competencias adquiridas con personal del CESAG sedentario y con trabajos en posición sentada mantenida.

- **Didáctica de la Actividad Física y el Deporte (4.7, 12.2, 12.5, 12.8, 13.3):** La implementación de los materiales autoconstruidos es una forma de trabajar muy asentada en EF y que al mismo tiempo ha demostrado evidencia para contribuir a las"3 r" para el cuidado medioambiental (reciclar, reusar y reducir).

- **Ética Profesional (4.7, 10.2, 16.1):** Abordaje de diversos problemas éticos que afectan a la sociedad contemporánea y al deporte profesional en la actualidad (discriminación, violencia, trampas, nacionalismo…) para formar a ciudadanos que contribuyan a una sociedad más justa, pacífica e inclusiva.

- **Cristianismo y Cultura Contemporánea (4.7, 10.2, 16.1):** Formar en igualdad a través de los relatos de la creación según el Génesis y en la erradicación de la violencia a partir de los relatos de la guerra de la Biblia Hebrea, Antiguo Testamento Cristiano y el Corán. Contribución a los ODS que abordan la paz y justicia, y la igualdad en la humanidad.

- **Actividad Física y Hábitos saludables (3.4, 4.7, 11b, 11.6, 12.5, 12.8, 13.3, 14.1, 15.1)**: Implementación del *Plogging* como una actividad física que promueve una vida activa compaginando la recogida de basura en el medio natural. Con este tipo de prácticas se contribuye a muy diversas metas (véase tabla 2) relacionadas con la salud, el cuidado del medioambiente (ej.: clima, ecosistema terrestre y marino).
- **Proyecto final de aprendizaje servicio (Jornada de *Plogging*; 3.4, 4.7, 11b, 11.6, 12.5, 12.8, 13.3, 14.1, 15.1)**: En relación con la intervención de la asignatura anterior centrada en el *Plogging*, el alumnado organizará y realizará una Jornada abierta a todos los interesando sobre este tipo de actividad física. Se basará en la práctica de la marcha, carrera, o incluso deportes acuáticos como el Paddle Surf, al mismo tiempo que se recogen residuos en entornos naturales como montañas, parques, y/o playas etc.

3.5. ANÁLISIS ESTADÍSTICO

En primer lugar, a nivel cuantitativo se evaluará la normalidad del conjunto de datos asociados a variables dependientes a través de la prueba Kolmogorov-Smirnov ($n<50$) o Shapiro-Wilk ($n>50$). Tras evaluar la normalidad de los datos, si estos responden a una distribución normal, se aplicará el T-Test para muestras relacionadas con el fin de realizar un análisis y comparación intra-grupo (pre vs. post-test). Si el conjunto de datos no se mostrara paramétrico, se aplicará la prueba de rangos de Wilcoxon. Además, se presentará un análisis inferencial mostrando medias y desviaciones estándar de los resultados entre el pre y el post test si estos son paramétricos y mediana y rango intercuartílico si los datos responden a una distribución no paramétrica. En todos los casos se considera la significación menor a 0,05. Para el cálculo de la estadística se usará el paquete estadísticos SPSS en su versión 24 para MAC.

El enfoque cualitativo será abordado a través de la interpretación de la información utilizando el software AQUAD 7 (Huber et al., 2015). Esta herramienta fue seleccionada por su capacidad para facilitar la

categorización y, por ende, la interpretación de la información en una serie de unidades, diseñadas para cumplir con los objetivos y el diseño del proyecto. Además, se procederá a la lectura de las narrativas obtenidas, estableciendo un marco inicial de códigos y categorías. Las preguntas del cuestionario serán validadas a través de un comité de expertos. Tras la codificación de la información se organizarán los resultados en categorías y metacategorías, optando por realizar un análisis de contenido que clasifica la información oral o escrita en unidades de significado. En concreto, se planteará un estudio convencional y sumativo (Shannon & Hsieh, 2005) una vez que haya configurado el marco, a partir de la información emergente y teniendo en cuenta la cuantificación de las narrativas. Esta última estrategia nos permitirá evaluar significados latentes, previendo la revelación de los énfasis presentes en los discursos de los participantes sobre las diferentes unidades de significado. Finalmente, para garantizar el anonimato de los participantes, las narraciones serán identificadas con un código alfanumérico.

4. RESULTADOS ESPERADOS

- Las acciones específicas en materia de sostenibilidad implementadas en las asignaturas mejorarán las competencias para el desarrollo sostenible del alumnado participante.
- Se contribuirá al desarrollo social y humano de los estudiantes de Ciencias del Deporte y Educación Física del CESAG a través de las intervenciones planteadas en materia de sostenibilidad.
- El profesorado mejorará su formación en sostenibilidad alineada a sus asignaturas.
- El profesorado se concienciará sobre la importancia de implementar los ODS en su docencia universitaria.
- Conoceremos las fortalezas y debilidades del proyecto de la mano de las impresiones de los profesores para considerar en futuras acciones.

- Seremos el primer centro de referencia en la implementación de los ODS en la enseñanza universitaria de la Educación Física.
- El presente proyecto representará un punto de partida para continuarlo en el futuro mediante el incremento del número de asignaturas de CAFYD o de la Mención de Educación Física en particular, o del CESAG en general.
- Mejora y cuidado del entorno próximo a través de la limpieza de entornos naturales contaminados con desechos y residuos.
- Haber organizado un congreso orientado a compartir iniciativas de la implementación de los ODS en educación.

5. CONCLUSIONES

La implementación del desarrollo sostenible en la universidad es imprescindible y teniendo en cuenta la estrecha vinculación que tiene la Educación Física con los ODS, el presente proyecto pretende mejorar la conciencia en sostenibilidad del alumnado para contribuir a la transformación individual y colectiva que el mundo reclama. El proyecto UniSOS pretender ser un punto de partida para nuevas propuestas ya seas desde la Educación Física o desde otras materias, que se comprometan a que la educación para el desarrollo sostenible sea una realidad en el ámbito universitario.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Nuestro agradecimiento al CESAG (Universidad Pontifica de Comillas) por el apoyo brindado al proyecto.

8. REFERENCIAS

Baena-Morales, S., Jerez-Mayorga, D., Fernández-González, F. T., & López-Morales, J. (2020). The use of a cooperative-learning activity with university students: A gender experience. Sustainability (Switzerland), 12(21), 1–12. https://doi.org/10.3390/su12219292

Baena-Morales, S. (2021). La integración del plogging a través del aprendizaje servicio en educación física. Una intervención educativa para el desarrollo sostenible del ODS 13 y 15. In Innovación en la docencia e investigación de las ciencias sociales y de la educación (pp. 845–861). Dyckison. https://doi.org/978-84-1122-021-7

Baena-Morales, S., García-Taibo, O., Merma-Molina, G., & Ferriz-Valero, A. (2022). Analysing the sustainability competencies of preservice teachers in Spain. Journal of Applied Research in Higher Education. https://doi.org/10.1108/JARHE-02-2022-0040

Baena-Morales, S., & González-Víllora, S. (2022). Physical education for sustainable development goals: reflections and comments for contribution in the educational framework. Sport, Education and Society, 1–17. https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2045483

Baena-Morales, S., Jerez-Mayorga, D., Delgado-Floody, P., & Martínez-Martínez, J. (2021). Sustainable development goals and physical education. A proposal for practice-based models. International Journal of Environmental Research and Public Health, 18(4), 1–18. https://doi.org/10.3390/ijerph18042129

Baena-Morales, S., Prieto-Ayuso, A., Merma-Molina, G., & González-Víllora, S. (2022). Exploring physical education teachers' perceptions of sustainable development goals and education for sustainable development. Sport, Education and Society, 1–18. https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2121275

Baena-Morales, S., Urrea-Solano, M., Gavilán-Martin, D., & Ferriz-Valero, A. (2022). Development and validation of an instrument to assess the level of sustainable competencies in future physical education teachers. PESD-FT questionnaire. Journal of Applied Research in Higher Education. https://doi.org/10.1108/JARHE-09-2021-0330

Bolio Domínguez, V., & Pinzón Lizarraga, L. M. (2019). Construcción y Validación de un Instrumento para Evaluar las Características de la Responsabilidad Social Universitaria en Estudiantes Universitarios. Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social, 8(1), 79. https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.005

Diamond, A. (2016). The Cognitive Benefits of Exercise in Youth. Translational Journal of the American College of Sports Medicine, 1(16), 145. https://doi.org/10.1249/TJX.0000000000000024

Dyson, B., & Casey, A. (2012). Cooperative learning in physical education: A research-based approach. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203132982

Ericson, T., Kjønstad, B. G., & Barstad, A. (2014). Mindfulness and sustainability. Ecological Economics, 104, 73–79. https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2014.04.007

Fuertes-Camacho, M. T., Graell-Martín, M., Fuentes-Loss, M., & Balaguer-Fàbregas, M. C. (2019). Integrating sustainability into higher education curricula through the project method, a global learning strategy. Sustainability (Switzerland), 11(3). https://doi.org/10.3390/su11030767

Galicia-Alarcón, L. A., Balderrama-Trápaga, J. A., & Edel-Navarro, R. (2017). Validez de contenido por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual. Apertura, 9(2), 42–53.

García-Rico, L., Martínez-Muñoz, L. F., Santos-Pastor, M. L., & Chiva- Bartoll, O. (2021). Service-learning in physical education teacher education: a pedagogical model towards sustainable development goals. International Journal of Sustainability in Higher Education, 22(4), 747–765. https://doi.org/10.1108/IJSHE-09-2020-0325

Gericke, N., Boeve-de Pauw, J., Berglund, T., & Olsson, D. (2019). The Sustainability Consciousness Questionnaire: The theoretical development and empirical validation of an evaluation instrument for stakeholders working with sustainable development. Sustainable Development, 27(1), 35–49. https://doi.org/10.1002/sd.1859

Hellison, D. (2011). Teaching Personal and Social Responsibility Through Physical Activity. Human Kinetics. https://doi.org/10.5040/9781718208919

Horwitz, P. (2018). Millennium development goals. In The Wetland Book: I: Structure and Function, Management, and Methods. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9659-3_124

Huber, G. L., Softwarevertrieb, L. G., & Huber, G. L. (2015). Aquad 7 Manual Del Programa Para Analizar Datos Cualitativos. Aquad, 2. http://www.aquad.de/materials/manual_aquad7/manual-c.pdf

Iberoamerican Sports Council. (2019). Sport as a tool for sustainable development. In Iberoamérica Y La Agenda 2030. https://www.segib.org/wp-content/uploads/SEGIB-CID-Deporte-y-ODS-Librillo-1.pdf

Iwuoha, J. C., & Jude-Iwuoha, A. U. (2020). Covid-19: Challenge to SDG and Globalization. Electronic Research Journal of Social Sciences and Humanities, 2(3), 168–172.

Lee, B. Y., Adam, A., Zenkov, E., Hertenstein, D., Ferguson, M. C., Wang, P. I., Wong, M. S., Wedlock, P., Nyathi, S., Gittelsohn, J., Falah-Fini, S., Bartsch, S. M., Cheskin, L. J., & Brown, S. T. (2017). Modeling the economic and health impact of increasing children's physical activity in the United States. Health Affairs, 36(5), 902–908. https://doi.org/10.1377/hlthaff.2016.1315

Lindsey, I., & Chapman, T. (2017). Enhancing the Contribution of Sport to the Sustainable Development Goals. In Enhancing the Contribution of Sport to the Sustainable Development Goals. https://doi.org/10.14217/9781848599598-en

Lubans, D., Richards, J., Hillman, C., Faulkner, G., Beauchamp, M., Nilsson, M., Kelly, P., Smith, J., Raine, L., & Biddle, S. (2016). Physical activity for cognitive and mental health in youth: A systematic review of mechanisms. Pediatrics, 138(3). https://doi.org/10.1542/peds.2016-1642

Méndez-Giménez, A., Carriedo, A., Fernandez-Rio, J., & Cecchini, J.-A. (2022). Self-made material in physical education: Teacher perceptions of the use of an emerging pedagogical model before and during the COVID-19 pandemic. European Physical Education Review, 1356336X2211185. https://doi.org/10.1177/1356336X221118548

MINEPS VI. (2017). Sixth International Conference of Ministers and Senior Officials Responsible for Physical Education and Sport.

Miralles-Cardona, C., Cardona-Moltó, M,C., ; Chiner, E. (2018). Valoración psicométrica de un cuestionario para medir la formación en igualdad de género de docentes en preservicio". En: Roig-Vila, Rosabel (ed.). El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior. Barcelona: Octaedro. ISBN 978-84-17219-25-3, pp. 705-715

Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful Sampling for Qualitative Data Collection and Analysis in Mixed Method Implementation Research. Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research, 42(5), 533–544. https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y

Pereira Pérez, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. Revista Electrónica Educare, 15(1), 15–29. https://doi.org/10.15359/ree.15-1.2

Pérez, JL. (2012). Ética y deporte. Desclée.

Red Española para el Desarrollo Sostenible. (2020a). Nuevo informe REDS: Los ODS en 100 ciudades españolas. https://reds-sdsn.es/informe-ods-ciudades-2020

Red Española para el Desarrollo Sostenible. (2020b). Implementado la Agenda 2030 en la Universidad. https://reds-sdsn.es/wp-content/uploads/2020/05/Dosier-REDS_Casos-ODS-Univ-2020_web.pdf

Rieckmann, M. (2018). Learning to transform the world: key competencies in Education for Sustainable Development. In Issues and trends in education for sustainable development (pp. 39–60). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261445

Rieckmann, M., Mindt, L., & Gardiner, S. (2017). Education for Sustainable Development Goals Learning Objectives. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444

Scartascini, C., & Jaitman, L. (2017). Deporte para el desarrollo. Banco Interamericano de Desarrollo. https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Deporte-para-el-desarrollo.pdf

SDSN Australia/Pacific. (2017). Cómo empezar con los ODS en las universidades. In Sustainable Development Solutions Network. https://reds-sdsn.es/wp-content/uploads/2017/02/Guia-ODS-Universidades-1800301-WEB.pdf

Shannon, S. E., & Hsieh, H.-F. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. Qualitative Health Research, 15(9), 1277–1288.

Siedentop, D. L., Hastie, P. A., & Van Der Mars, H. (2011). Complete guide to Sport Education (3rd ed.). Human Kinetic.

Sutton, S. G., & Gyuris, E. (2015). Optimizing the environmental attitudes inventory: Establishing a baseline of change in students' attitudes. International Journal of Sustainability in Higher Education, 16(1), 16–33. https://doi.org/10.1108/IJSHE-03-2013-0027

Swain, R. B. (2018). A Critical Analysis of the Sustainable Development Goals. World Sustainability Series, 341–355. https://doi.org/10.1007/978-3-319-63007-6_20

The Bruntdland Commission. (1987). Our Common Future. https://www.are.admin.ch/are/en/home/media/publications/sustainable-development/brundtland-report.html

UNESCO. (2017). Education for Sustainable Development Goals. Learning Objetives. In Education 2030. https://doi.org/10.31142/ijtsrd5889

UNESCO. (2018). La UNESCO y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos, 1–23. https://es.unesco.org/sdgs

United Nations. (2015). Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development. In A New Era in Global Health. https://doi.org/10.1891/9780826190123.ap02

United Natios. (2000). Millennium Development Goals. United Nations Millennium Declaration. https://www.undp.org/content/undp/en/home/sdgoverview/mdg_goals.html

Warburton, D. E. R., & Bredin, S. S. D. (2017). Health benefits of physical activity: A systematic review of current systematic reviews. Current Opinion in Cardiology, 32(5), 541–556. https://doi.org/10.1097/HCO.0000000000000437

EDUCACIÓN EN ODS HACIA LA TRANSICIÓN ECOLÓGICA. PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES DE 4º DE E.S.O

MARÍA DEL MAR LÓPEZ-FERNÁNDEZ
ANTONIO JOAQUÍN FRANCO-MARISCAL
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) son un conjunto de 17 objetivos globales establecidos por la Organización de las Naciones Unidas (United Nations, 2015) con el propósito de erradicar la pobreza, proteger el planeta y asegurar la prosperidad para todos (Gil, 2018). Cada objetivo tiene metas específicas que se deben alcanzar y se miden a través de una serie de indicadores.

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible establece un marco ambicioso y universal para abordar los desafíos globales. Los 17 objetivos propuestos en los ODS se desglosan en 169 metas específicas, centradas en áreas críticas como la erradicación de la pobreza, la igualdad de género, la acción climática y la paz y la justicia. Estos objetivos se entrelazan y se basan en el principio de "no dejar a nadie atrás", lo que significa que todos los países y todas las personas deben participar en la búsqueda de un desarrollo sostenible. Por ejemplo, el ODS 4 propone una educación de calidad, pertinente, efectiva e igualitaria que debe permitir a la persona intervenir en el mundo (Gregori, et al. 2023). Otros ejemplos los encontramos en el ODS 3 cuyo objetivo es asegurar una vida saludable y promover el bienestar para todas las edades. Una de sus metas específicas es reducir en un tercio la mortalidad prematura causada por enfermedades no transmisibles a través de la prevención y el tratamiento, promoviendo la salud mental y el acceso a servicios de atención médica de calidad. Por su parte, el ODS 7 busca garantizar el

acceso a una energía asequible, fiable, sostenible y moderna para todos, siendo una de sus metas aumentar significativamente la proporción de energías renovables en el consumo total de energía, fomentando la inversión en fuentes limpias de energía y tecnologías más eficientes en el uso de recursos.

Los ODS promueven una serie de prácticas sostenibles en diferentes sectores y contextos. De este modo, las empresas contribuyen a algunos ODS incluyendo directrices y acciones para contrarrestar los daños ambientales y sociales. Algunas contribuciones implican los ODS 5 (Igualdad de género), ODS 12 (Producción y consumo responsables) y ODS 13 (Acción por el clima), entre otros. Varios estudios concluyen que las distintas empresas resaltan ODS diferentes, lo que constituye una importante estrategia de aprendizaje sobre comunicación corporativa (Rodríguez y Ortega, 2022).

El desarrollo científico-tecnológico también ha puesto su foco en los ODS. Un ejemplo se encuentra en los materiales biodegradables. Aunque los polímeros naturales suelen estar vinculados con la biodegradabilidad, en los últimos años, la gama de polímeros sintéticos que no cumplen este criterio ha crecido significativamente. Actualmente se desarrollan nuevos materiales biodegradables, menos dañinos con el medio ambiente, que pueden reducir los residuos de polímeros sintéticos. Los esfuerzos tecnológicos se han centrado principalmente en abordar cuestiones relacionadas con la salud, la medicina y el medio ambiente (Zapata et al, 2012).

Otras aportaciones llegan desde la industria audiovisual, donde se han desarrollado sellos y códigos de buenas prácticas para promover la sostenibilidad en los rodajes. Dos de las iniciativas más importantes en este sentido son Green Production Guide y Albert, que enfocan la sostenibilidad desde la perspectiva de la huella de carbono y las acciones sociales y de gobernanza (Blas, 2022).

En el ámbito educativo, también se han desarrollado innovaciones didácticas en el contexto de los ODS (López, 2021; Parra y Gómez, 2021; Luque y Rodríguez, 2021). La integración de los ODS en la educación implica la incorporación de los objetivos y sus principios en los planes

de estudio, las prácticas educativas y la cultura escolar en general. Esto se traduce en el aprendizaje de conocimientos relacionados con los ODS, como la sostenibilidad, la justicia social y la responsabilidad global, en todas las etapas de la educación formal y no formal. Un ejemplo son los huertos educativos, una herramienta pedagógica que permite a las y los estudiantes entrar en contacto directo con la naturaleza y aprender sobre temas relacionados con sostenibilidad y medio ambiente. Se pueden implementar diversas actividades educativas en torno a los huertos, como la siembra y el cuidado de plantas, la elaboración de compost o la realización de experimentos científicos (Parra y Gómez, 2021; Rodríguez-Melero et al., 2021).

Las tecnologías del aprendizaje pueden ser una herramienta para trabajar los ODS en la educación. De este modo, se pueden utilizar aplicaciones educativas diseñadas específicamente para el aprendizaje aritmético que permitan a los estudiantes mejorar sus habilidades de cálculo (Cubillo et al. 2022) o para aprender sobre los elementos químicos en su entorno cotidiano (Franco-Mariscal et al., 2023), promoviendo de esta forma una educación de calidad (ODS 4).

En definitiva, los distintos ejemplos mostrados ponen de relieve la importancia de prácticas sostenibles en todos los ámbitos de la sociedad.

1.1. Hacia la transición ecológica en educación

Centrándonos en la escuela, ésta constituye un motor clave para la consecución de los ODS. La educación es fundamental para lograr estos objetivos, ya que permite a las y los estudiantes adquirir los conocimientos, las habilidades y los valores necesarios para abordar los desafíos globales y promover la sostenibilidad y el desarrollo humano. Una educación de calidad es esencial para empoderar a las personas y comunidades, y para garantizar que ningún ciudadano/a se quede atrás en la búsqueda del desarrollo sostenible.

Además, abordar los ODS desde la educación permite al alumnado desarrollar una conciencia crítica sobre los desafíos globales y locales a los que se enfrenta la humanidad, y les brinda herramientas para participar activamente en la construcción de un mundo más justo y

sostenible. Asimismo, les permite comprender la interconexión entre los diferentes ODS y la necesidad de abordarlos de manera integral (Calles, 2020; Alonso, 2020).

En este sentido, la transición ecológica, estrechamente vinculada a los ODS, resulta de vital importancia en educación por distintas razones: sostenibilidad ambiental (ODS 13, 14, 15); responsabilidad y ciudadanía global (ODS 4); implicaciones económicas y sociales (ODS 8, 10); innovación y tecnología (ODS 9); y salud y bienestar (ODS 3), aspectos que pasamos a comentar.

La educación desempeña un papel fundamental en la sostenibilidad ambiental ya que ayuda a crear concienciación en las futuras generaciones sobre la importancia de estilos de vida más sostenibles y respetuosos con el medio ambiente (ODS 13, Acción por el clima, ODS 14, Vida submarina, u ODS 15, Vida de ecosistemas terrestres).

Asimismo, la escuela debe fomentar la responsabilidad y la ciudadanía global al enseñar al alumnado a comprender y abordar desafíos ambientales, primero a nivel local y posteriormente a nivel global (ODS 4, Educación de calidad).

La transición ecológica tiene también implicaciones económicas y sociales y, en este sentido, la educación puede contribuir a formar estudiantes emprendedores y sostenibles, capaces de promover trabajos decentes y un crecimiento económico (ODS 8) y reducir las desigualdades (ODS 10).

La educación tiene también un papel esencial en la promoción de la innovación a través de tecnologías limpias que respalden la transición ecológica (ODS 9, Industria, innovación e infraestructura).

Por último, la transición ecológica afrontada desde la perspectiva educativa puede tener un impacto significativo en la salud y el bienestar de las personas al reducir la contaminación y promover estilos de vida más saludables (ODS 3, Salud y bienestar).

El hecho de que se hayan destacado ciertos ODS específicos para abordar la transición ecológica a través de la educación no implica que los demás ODS no lo respalden ni que no permitan desarrollar en el aula

actividades relacionadas en este sentido. En resumen, educar desde la mirada de una transición ecológica es de interés ya que, como se ha mostrado, permite abordar un gran número de ODS que ayudarían a afrontar los desafíos de la sociedad con ciudadanos/as conscientes, responsables y capacitados para contribuir a la conservación del planeta y a un futuro más sostenible.

De este modo, la formación del profesorado resulta fundamental para que los procesos de enseñanza-aprendizaje sean efectivos en los diferentes niveles educativos y se vean implicados en la consecución de los ODS. En este contexto, la formación del profesorado se reconoce como un pilar fundamental para alcanzar una educación de calidad, inclusiva y sostenible para todos, desde un enfoque humanista de la educación y el desarrollo (Delgado, 2022).

En definitiva, la integración de los ODS en la educación desde la perspectiva de la transición ecológica conlleva una serie de beneficios. Por una parte, fomenta el desarrollo de una ciudadanía consciente de su papel en la construcción de un mundo sostenible y los empodera para tomar medidas concretas. Por otra parte, promueve la alfabetización global, la comprensión intercultural y la colaboración internacional, habilidades esenciales en un mundo cada vez más interconectado.

Por todo ello, tiene interés que los propios estudiantes reflexionen en el aula sobre los ODS para conocer qué aspectos incorporarían a su bagaje personal sobre la transición ecológica.

2. OBJETIVOS

Los objetivos de este estudio son:

- Evaluar los conocimientos e intereses en torno a ODS relacionados con la transición ecológica, manifestados por estudiantes al acabar la educación secundaria obligatoria, y que habían participado en programas de educación ambiental desde infantil a 4º de E.S.O.

– Identificar desafíos y oportunidades de cara a la educación de las futuras promociones y al desarrollo de aplicaciones móviles.

3. METODOLOGÍA

3.1. CONTEXTO Y PARTICIPANTES

El estudio se implementó en un colegio de Málaga (España) que abarca desde Educación Infantil hasta 4º de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.). Este centro se caracterizaba por su compromiso con los valores ambientales y su enfoque en la minimización del impacto ambiental a través del programa Ecoescuelas de la Junta de Andalucía para la Innovación Educativa en Educación Ambiental (Junta de Andalucía, 2023).

Ecoescuelas es un programa de ámbito internacional coordinado por la Fundación Europea de Educación Ambiental (FEE) y desarrollado en España por la Asociación de Educación Ambiental y el Consumidor (ADEAC). Está dirigido a la gestión y certificación medioambiental y a la educación para el desarrollo sostenible en los centros educativos, para aquellos centros que desean trabajar en torno a un proyecto global que suponga educar en el respeto, la responsabilidad, en la convivencia, en la solidaridad, en la generosidad, en la resolución y análisis de problemas.

La muestra de la investigación estuvo formada por 42 estudiantes que cursaban en este centro educativo su último año en la Educación Secundaria Obligatoria (4º de E.S.O.). La distribución de género en la muestra fue equitativa, con un 52 % de chicas y un 48 % de chicos, y sus edades estaban comprendidas entre 15 y 16 años.

El estudio se desarrolló en el contexto de la asignatura de Biología y Geología, dentro de una unidad didáctica dedicada al impacto ambiental. Se encomendó a las y los estudiantes, trabajando por parejas, la tarea de seleccionar un ODS y se les pidió que desarrollaran una exposición oral en la que explicaran en qué consistía dicho ODS, identificaran un recurso relevante sobre el mismo, y describieran tanto un impacto positivo como negativo asociado a dicho ODS. Estas exposiciones fueron

presentadas ante compañeros de niveles educativos inferiores, como parte del proceso de aprendizaje, y debieron entregarlas a la docente.

3.2. Instrumentos para la recogida de datos

Para la recogida de información en este estudio, se utilizaron diferentes instrumentos que incluyeron producciones orales y escritas, y entrevistas a las y los estudiantes.

Las producciones orales fueron las exposiciones que las parejas de estudiantes realizaron como parte de la tarea asignada. Estas exposiciones proporcionaron una valiosa fuente de información sobre la comprensión del alumnado respecto a los ODS seleccionados, así como sobre su capacidad para comunicar conceptos complejos relacionados con estos objetivos. Para el análisis, estas exposiciones se complementaron con las presentaciones digitales escritas empleadas.

Tras las exposiciones, se realizó una entrevista a todas las parejas de estudiantes. Éstas fueron cruciales para profundizar en la comprensión de los motivos de la elección de un ODS específico por parte del alumnado. Durante las entrevistas, se exploraron las razones detrás de sus elecciones, sus percepciones sobre la relevancia de los ODS y cualquier otra pregunta o inquietud que pudiera no haber quedado completamente clara a partir de sus exposiciones.

Este enfoque mixto de recogida de información permitió obtener una visión más completa y enriquecedora de la perspectiva de las y los estudiantes sobre los ODS y su relación con el medio ambiente. Asimismo, brindó la oportunidad de abordar preguntas adicionales y explorar las motivaciones subyacentes detrás de sus elecciones, lo que contribuyó significativamente a la profundización de nuestra comprensión de los resultados del estudio.

3.3. Análisis de resultados

Se realizó un análisis exhaustivo de las producciones escritas y orales del alumnado y de las respuestas dadas en las entrevistas, con el objetivo de identificar patrones y tendencias significativas en sus percepciones sobre cuestiones relacionadas con la sostenibilidad y el

desarrollo sostenible desde la perspectiva de una transición ecológica desde la educación. Una de las estrategias fundamentales de análisis fue la categorización de respuestas, lo que permitió agruparlas en diferentes categorías temáticas para facilitar su posterior interpretación.

Para llevar a cabo esta categorización, se implementó un enfoque metodológico riguroso. Inicialmente, se realizó una revisión exhaustiva de las respuestas proporcionadas por los y las participantes en relación con los recursos elegidos para cada ODS, los impactos positivos y negativos. Durante este proceso, se prestó especial atención a las palabras clave y conceptos recurrentes presentes en las respuestas y producciones. Posteriormente, se procedió a agrupar las respuestas en categorías temáticas de acuerdo con la naturaleza de los recursos o impactos mencionados. Cada respuesta fue evaluada cuidadosamente y asignada a una o tantas categorías como fuera necesario. Este análisis fue llevado a cabo de forma independiente por cada uno de los dos investigadores autores de este capítulo. En caso de discrepancias, los investigadores llegaron a un consenso. Una vez consensuada la categorización, se procedió a realizar un análisis cuantitativo y cualitativo de las respuestas en cada categoría. Esto incluyó la cuantificación de la frecuencia de aparición de categorías.

4. RESULTADOS

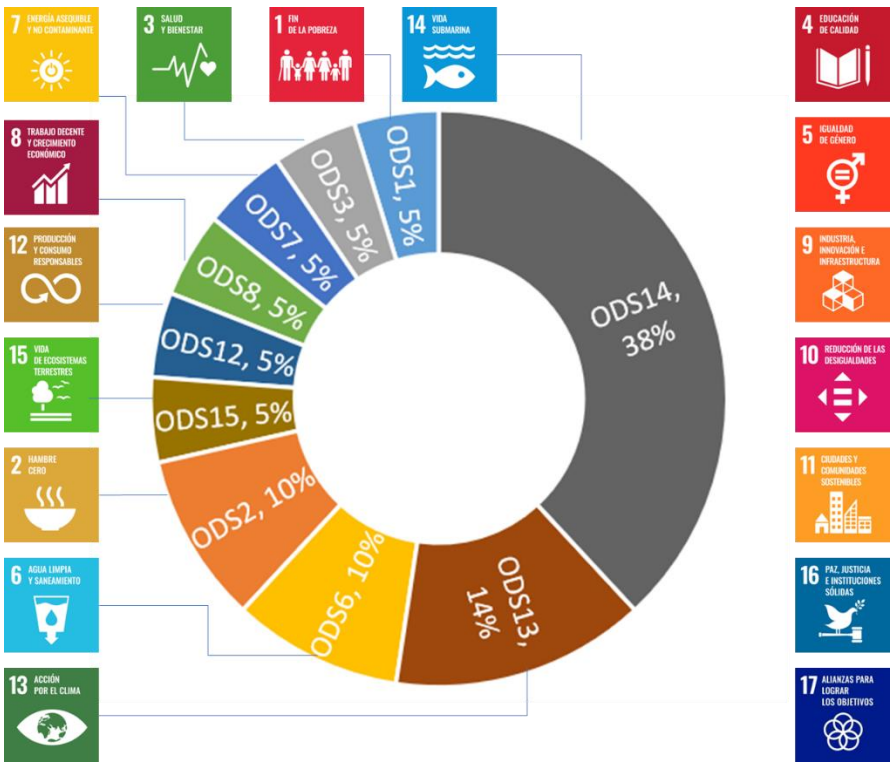
Este apartado recoge los resultados del estudio agrupados en los tres aspectos abordados por los y las estudiantes: elección del ODS, recursos, impactos positivos e impactos negativos.

4.1. Resultados sobre la elección de ODS

La mayoría de las y los estudiantes carecía de conocimientos previos sobre ODS, aunque mostraron un alto interés en ellos. Los ODS más elegidos fueron vida submarina (ODS 14, 38% del alumnado), acción por el clima (ODS 13, 14%), agua limpia y saneamiento (ODS 6, 10%) y hambre cero (ODS 2, 10%). En menor medida, con porcentajes del 5%, eligieron los ODS 1, 3, 7, 8, 12 y 15. El Gráfico 1 recoge estos

resultados ilustrando también, en la parte derecha, los ODS que no fueron elegidos por el estudiantado (ODS 4, 5, 9, 10, 11, 16 y 17).

GRÁFICO 1. *Frecuencia de ODS elegidos por las parejas de estudiantes*



Dentro de los ODS relacionados con la transición ecológica a resaltar, desde nuestro punto de vista, desde la educación, solo fueron seleccionados ODS relacionados con sostenibilidad ambiental (ODS 13, 14 y 15), salud y bienestar (ODS 3) y economía y sociedad (ODS 8). No se aludió a ODS relacionados con responsabilidad y ciudadanía desde la educación (ODS 4) ni con innovación (ODS 9) ni reducción de desigualdades (ODS 10).

Las razones para su elección fueron variadas (Tabla 1). El motivo principal fue su preocupación ambiental (34,6%) en especial para los ODS fin de la pobreza (ODS 1), hambre cero (ODS 2) y vida submarina

(ODS 14). Otras razones fueron sus intereses personales (30,8 %), su relevancia local (23,1 %) o por razones educativas (7,7 %), como tener ideas previas.

TABLA 1. *Motivo de elección de los ODS dados por el alumnado*

Categoría	Descripción	Porcentaje (%)
Preocupación ambiental	Preocupación personal por las cuestiones ambientales que abordan.	34,6
Intereses personales	Relacionados con sus gustos, aficiones o aspiraciones laborales.	30,8
Relevancia local	Vinculados con su entorno o presentes en noticias y sucesos actuales.	23,1
Razones educativas	Ideas previas sobre los ODS.	7,7
Elección al azar	Selección aleatoria.	3,8

4.2. Resultados sobre los recursos seleccionados y su papel en la transición ecológica

Los resultados revelan que el recurso oceánico fue el más citado por los y las estudiantes. Concretamente, el 47,6 % de ellos trataron recursos como las áreas marinas protegidas, los ecosistemas marinos, el agua marina, o la biodiversidad marina (Gráfico 2).

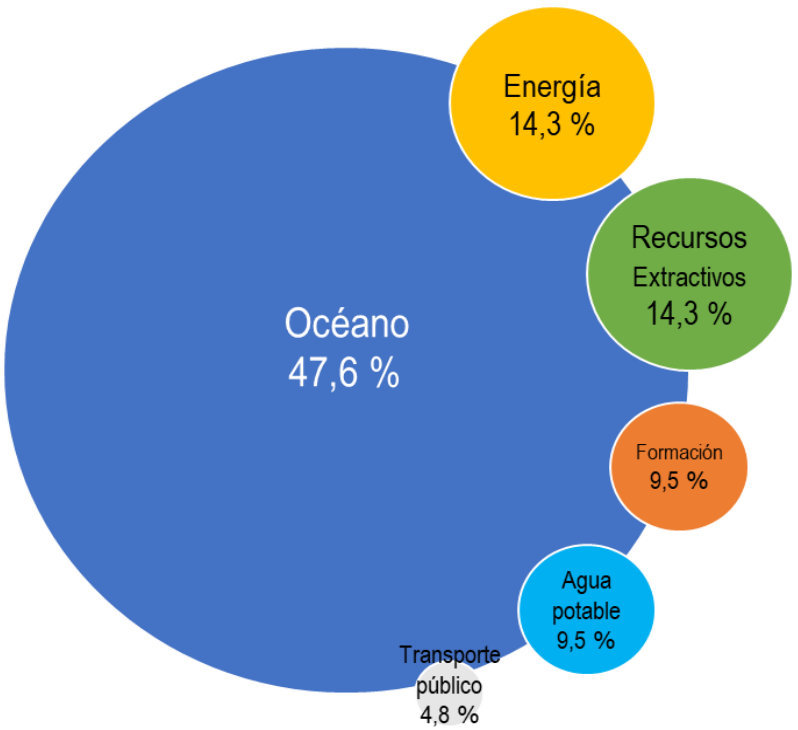
Se observó que algunos estudiantes eligieron recursos energéticos (14,3 %), tratando desde los combustibles fósiles como el carbón hasta la energía solar; o recursos extractivos como la madera, el coltán o la agricultura sostenible.

Con un porcentaje del 9,5 % también fueron mencionados como recursos el acceso a agua potable y saneamiento público, la formación y capacitación profesional, o el transporte público.

Como se aprecia, nuevamente, los recursos elegidos están vinculados a algunos ODS relacionados con la sostenibilidad ambiental (acción por el clima -ODS 13-, vida submarina -ODS 14- o vida de ecosistemas terrestres -ODS 15-), o con salud y bienestar (ODS 3). Como ocurrió en la elección de ODS, no aparecieron recursos vinculados a la

responsabilidad ciudadana (ODS 4), la economía y sociedad (ODS 8 y 10) o la innovación (ODS 9).

***GRÁFICO 2**. Porcentaje de recursos seleccionados por el alumnado.*



4.3. Resultados sobre impactos positivos

En cuanto a los impactos ambientales positivos citados (Tabla 2), los problemas ambientales emergieron como la categoría predominante, representando el 45 % de las respuestas. Estos impactos incluyeron la conservación de especies marinas, la protección del ciclo de carbono, el uso de desalinizadoras en las costas, la implementación de centrales de filtración de aguas residuales y la adopción de energías renovables. También destacaron acciones relacionadas con la reducción de emisiones de carbono y la promoción de la pesca sostenible. Estos resultados

subrayan la importancia de las medidas destinadas a proteger y preservar nuestro entorno natural.

TABLA 2. *Categorización y porcentajes de impactos positivos trabajados por el alumnado.*

Categoría	**Ejemplos**	**Porcentaje (%)**	**Relación con ODS de transición ecológica**
Impacto ambiental	Conservación de especies marinas. Protección del ciclo de carbono. Desalinizadoras en las costas. Centrales de filtración de aguas residuales. Centrales filtradoras de agua. Energías renovables. Barreras de contención. Reducción de emisiones de carbono. Pesca sostenible.	45,0	ODS 13 (Acción por el clima). ODS 14 (Vida submarina). ODS 15 (Vida de ecosistemas terrestres).
Impacto social	Reducción de desigualdades. Comprar seguras y sostenibles. Reforestación y renaturalización de espacios. Reducción del desempleo. Acceso a energía limpia.	25,0	ODS 3 (Salud y bienestar). ODS 8 (Trabajo decente y crecimiento económico). ODS 10 (Reducción de las desigualdades).
Impacto en la concienciación	Campañas de concienciación. Valorizar el bosque natural. Difundir hábitos saludables.	15,0	ODS 4 (Educación de calidad).
Impacto económico	Reutilización y compra local. Apostar por el consumo local. Reducción del desperdicio de alimentos.	15,0	ODS 8 (Trabajo decente y crecimiento económico). ODS 9 (Industria, innovación e infraestructura). ODS 10 (Reducción de las desigualdades).

En segundo lugar, los impactos sociales constituyeron una parte significativa (25 % de las respuestas). Estos impactos positivos incluyeron la reducción de la desigualdad, la creación de empleos a través de la reforestación y la renaturalización de espacios, así como el acceso a energía limpia. Estos resultados reflejan cómo las acciones pueden tener un impacto directo en la sociedad al mejorar la igualdad y el bienestar de las comunidades.

La concienciación y los impactos económicos, ambos con un 15 % de respuestas, acapararon el tercer lugar. En el primer caso, los impactos se relacionaron con la difusión de hábitos saludables, la valorización del bosque natural y las campañas de concienciación. Estos resultados destacan la importancia de informar y educar a la sociedad sobre cuestiones cruciales relacionadas con la sostenibilidad y la conservación.

En el otro caso, los impactos económicos positivos incluyeron la promoción de la reutilización y la compra local, así como la reducción del desperdicio de alimentos. Estos resultados indican cómo las acciones económicas pueden contribuir a un modelo más sostenible y equitativo.

Como se observa (Tabla 2), los impactos positivos tuvieron en cuenta todos los aspectos considerados importantes para trabajar la transición ecológica desde la educación.

4.3. Resultados sobre impactos negativos

Los resultados de la categorización de estos impactos revelaron una distribución significativa entre tres categorías principales: ambiental, económica y social (Tabla 3), con estrecha vinculación al abordaje de la transición ecológica desde la educación.

TABLA 3. *Categorización y porcentajes de impactos negativos trabajados por el alumnado.*

Categoría	**Ejemplos**	**Porcentaje (%)**	**Relación con ODS de transición ecológica**
Impacto ambiental	Contaminación marina. Acidificación. Tala masiva. Contaminación de aguas. Contaminación atmosférica. Sobrepesca. Extracción no sostenible. Carbón como combustible fósil. Derrame de petróleo. Aumento de la temperatura	58,8	ODS 13 (Acción por el clima). ODS 14 (Vida submarina). ODS 15 (Vida de ecosistemas terrestres).
Impacto económico	Deuda excesiva. Conflictos de intereses. Transporte marítimo. Inversión inicial.	23,5	ODS 8 (Trabajo decente y crecimiento económico). ODS 9 (Industria, innovación e infraestructura). ODS 10 (Reducción de las desigualdades).

Impacto social	Explotación laboral. Pérdida de empleo en industrias de combustibles fósiles. Reducción de la malnutrición en menores de 3 años	17,7	ODS 3 (Salud y bienestar). ODS 8 (Trabajo decente y crecimiento económico). ODS 10 (Reducción de las desigualdades).

Los aspectos negativos de los impactos ambientales representaron la categoría mayoritaria, abarcando el 58,8 % de las respuestas. Estos impactos comprendieron una amplia gama de preocupaciones, incluyendo la contaminación marina, la acidificación oceánica, la tala masiva, la contaminación de las aguas, la contaminación atmosférica, la sobrepesca y la extracción no sostenible de recursos naturales. Además, se destacaron problemas relacionados con la utilización de combustibles fósiles, como el carbón, y eventos adversos como los derrames de petróleo. Estos impactos ambientales subrayan la complejidad y la diversidad de desafíos que enfrentamos en el ámbito medioambiental.

En segundo lugar, los impactos económicos representaron el 23,5 % de respuestas abordando preocupaciones sobre la deuda excesiva, los conflictos de intereses, el transporte marítimo y la inversión inicial en proyectos específicos. Estas cuestiones resaltan la importancia de considerar las implicaciones económicas que surgen de las decisiones y actividades relacionadas con los recursos naturales y el medio ambiente.

Por último, los impactos sociales (17,7 %) incluyeron la explotación laboral, la pérdida de empleos en industrias de combustibles fósiles, y el impacto positivo de la reducción de la malnutrición en menores de tres años. Estas consideraciones por parte del alumnado ponen de manifiesto la relevancia de considerar el impacto humano y las consecuencias sociales en las políticas y prácticas relacionadas con el medio ambiente.

Como se aprecia (Tabla 3), los impactos negativos consideraron todos los aspectos importantes para abordar la transición ecológica desde la educación, a excepción del ODS 4 (Educación de calidad).

Estos resultados proporcionan una visión significativa de cómo los estudiantes de 4º de E.S.O. perciben los impactos negativos en diferentes ámbitos y señalan la necesidad de un enfoque interdisciplinario y equilibrado para abordar los desafíos ambientales, económicos y sociales en el contexto actual desde la transición ecológica en educación. Estos

indicios encontrados ofrecen valiosas perspectivas para futuras investigaciones y acciones encaminadas hacia un desarrollo sostenible y equitativo.

5. DISCUSIÓN

El interés de los y las estudiantes hacia ODS vinculados a la transición ecológica en educación se mostró de forma mayoritaria en la elección de ODS relacionados con la sostenibilidad ambiental (57 %) (ODS 13, 14 y 15).

El ODS 14, relacionado con la vida submarina, fue elegido de forma mayoritaria (38 %) debido posiblemente a la proximidad del estudiantado a zonas costeras, por la ubicación del centro escolar cercano a la playa y la relación de muchos estudiantes con comunidades pesqueras o actividades acuáticas. De hecho, algunos estudiantes hicieron hincapié en que poseían conocimientos previos sobre el ciclo del agua y los ecosistemas marinos, lo que influyó en la elección de este ODS.

La elección del ODS 13 como segunda opción pudo estar influida por la presencia constante de acciones por el clima mostrada en los medios de comunicación, noticias y redes sociales.

Sin embargo, otros ODS más relacionados con la responsabilidad ciudadana (ODS 4), la innovación (ODS 9) o la relación entre la economía y la sociedad (ODS 10) no fueron seleccionados por ningún estudiante, lo que sugiere que estos aspectos deben reforzarse al tratar la transición ecológica a nivel educativo. En este sentido, algunos estudiantes manifestaron que tenían muy pocos conocimientos previos sobre algunos ODS, caso del 17 (Alianza para lograr objetivos).

Estas ideas también se ven reflejadas en los recursos propuestos para los ODS. Un ejemplo es la elección del recurso oceánico como mayoritario, donde pudo influir que la muestra participante en el estudio procedía de una localidad costera.

Los resultados de este estudio destacan un claro énfasis en la sostenibilidad ambiental tanto en los impactos positivos como en negativos. Es importante señalar que la preeminencia de la categoría ambiental en ambos

impactos sugiere una preocupación compartida por la conservación de nuestro entorno natural y la mitigación de los problemas ambientales.

De manera más específica, las y los estudiantes parecen estar muy conscientes de la importancia de preservar la biodiversidad, reducir las emisiones de carbono y proteger los ecosistemas marinos, lo que refleja una creciente sensibilización sobre los desafíos ambientales globales.

En los impactos positivos, la categoría ambiental fue la más prominente, seguida de cerca por la categoría social y luego la económica. En contraste, en los impactos negativos, la prioridad se invirtió, con la categoría ambiental aún en primer lugar, pero seguida por la económica y luego la social. La variación en el orden de prioridad entre las categorías sociales y económicas en los impactos positivos y negativos podría deberse a la percepción de que las acciones y políticas pueden tener un impacto tanto beneficioso como perjudicial en la sociedad y la economía. Por ejemplo, la creación de empleos a través de iniciativas de reforestación podría ser vista como un impacto social positivo, mientras que la pérdida de empleos en industrias de combustibles fósiles puede ser considerada con un impacto económico negativo.

Resulta notable la aparición de la categoría concienciación en los impactos positivos. Esto podría indicar que el alumnado valora las iniciativas destinadas a educar y concienciar a la sociedad sobre cuestiones de sostenibilidad. Esta inclusión sugiere un reconocimiento de que la concienciación pública desempeña un papel importante en la promoción de prácticas sostenibles y la adopción de comportamientos responsables, y en ella el papel de la transición ecológica desde la educación debe ser destacable.

Esta visión amplia de la sostenibilidad ambiental, presente en la elección del ODS, los recursos propuestos y los impactos positivos y negativos, probablemente estuvo influenciada por el bagaje ambiental transmitido desde el Programa Ecoescuelas (Junta de Andalucía, 2023) en el que este alumnado había participado en toda su formación escolar durante 13 años desde la educación infantil hasta la finalización de la educación secundaria obligatoria. Los programas educativos ambientales, como los que se desarrollan en este centro, pueden ser una herramienta

poderosa para fomentar la conciencia, la acción y la participación en cuestiones ambientales. Contribuyen al desarrollo de una sociedad más consciente y comprometida con la protección del medio ambiente y la transición hacia un mundo más sostenible.

Los hallazgos encontrados revelan un profundo entendimiento y conciencia por parte del estudiantado sobre la complejidad de los desafíos globales abordados por los ODS. Las y los participantes demostraron la capacidad de considerar múltiples dimensiones de los problemas, abarcando tanto las esferas locales como globales, públicas y privadas, y reconociendo tanto acciones individuales como colectivas. Esta comprensión holística es fundamental en la promoción de la educación ambiental y el pensamiento crítico en torno a cuestiones sostenibles.

Es significativo que el estudiantado expresara la dificultad de elegir un solo recurso, un solo impacto positivo y negativo, ya que reconocieron que estos elementos rara vez se presentan de manera aislada en la realidad. Este reconocimiento de la interconexión de los problemas ambientales subraya la necesidad de abordar los desafíos desde un enfoque sistémico, teniendo en cuenta las ramificaciones y consecuencias que una acción puede tener en otras áreas. Este entendimiento es esencial para el desarrollo de soluciones sostenibles y la toma de decisiones informadas en un mundo interconectado.

La observación de que los impactos ambientales están interconectados entre diferentes ODS es una revelación valiosa. Esto indica que los ODS no pueden abordarse de manera aislada, sino que están intrínsecamente relacionados entre sí. Esta comprensión destaca la necesidad de un enfoque integral y coordinado para lograr un desarrollo sostenible.

Además, las y los estudiantes no solo identificaron los desafíos, sino que también ofrecieron sugerencias sobre cómo abordar los ODS en la educación obligatoria. Estas sugerencias incluyen enfoques pedagógicos específicos, la incorporación de proyectos prácticos relacionados con los ODS y la promoción de una mayor conciencia y participación del alumnado en cuestiones ambientales y de desarrollo sostenible. Esta participación activa del alumnado en la mejora de la educación

ambiental es esencial para fomentar una ciudadanía informada y comprometida en la construcción de un futuro sostenible.

6. CONCLUSIONES: DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES

Este estudio arroja cuatro conclusiones principales:

En primer lugar, se constata que el alumnado carece de conocimientos explícitos sobre los ODS. En muchos casos, desconocen su definición y propósitos, entre otros aspectos fundamentales. Por tanto, se reconoce la importancia de abordar los ODS de manera transversal en el aula. No obstante, se sugiere la necesidad de proporcionar una explicación explícita sobre qué son los ODS, cuáles son sus contenidos y su origen. Esta aproximación podría ayudar al alumnado a comprender de manera más completa la envergadura de los problemas abordados por los ODS.

En segundo lugar, se destaca que los y las estudiantes muestran una creciente preocupación por cuestiones ambientales, tales como la pobreza, la hambruna global, la producción y el consumo responsables, el cambio climático y la conservación de la vida submarina. Esto refleja un desarrollo significativo de la conciencia ambiental a lo largo de su trayectoria educativa. Este es un aspecto crítico de la transición ecológica, ya que informa, capacita y motiva a las personas a tomar medidas sostenibles y a contribuir a la construcción de un mundo más respetuoso con el medio ambiente y sostenible.

En tercer lugar, se observa un interés notable por la sostenibilidad ambiental. Sin embargo, es importante señalar que ODS importantes para una transición ecológica a nivel educativo no fueron elegidos directamente, aunque aparecieron en algunos recursos o impactos. En particular, ODS relacionados con la responsabilidad ciudadana (ODS 4, Educación de calidad), la innovación (ODS 9, Industria, innovación e infraestructura) o la economía y la sociedad (ODS 10, Reducción de las desigualdades). Esta observación sugiere que los ODS se trabajan de manera más recurrente en las disciplinas científicas, mientras que su integración en otras áreas, parece estar más limitada. Por lo tanto, se enfatiza la necesidad de continuar abordando los ODS desde una perspectiva ambiental, pero también resulta esencial profundizar en su

enfoque de manera transversal, integrándolos en todas las áreas del plan de estudios. Además, se insta a promover su incorporación en los valores del centro educativo y a fomentar su aplicación en la vida cotidiana de la comunidad educativa.

Por último, los y las estudiantes indicaron que los ODS relacionados con su entorno cercano (ODS 14) o con temas de actualidad (ODS 13) les generaron mayor interés. Esto subraya la importancia de abordar estos ODS desde una perspectiva local y contextual, permitiendo a los y las estudiantes comprender la relevancia de lo que aprenden en la escuela. Además, se destaca la necesidad de vincularlos con temas de actualidad que el alumnado pueda encontrar en las noticias o en las redes sociales. Del mismo modo, mencionaron que tener conocimientos previos sobre ciertos temas facilita la comprensión de algunos ODS. Esto resalta la importancia de introducir y explorar en el aula los contenidos relacionados con los ODS desde edades tempranas. Este enfoque apunta hacia una educación más efectiva y significativa, donde los ODS se integren de manera coherente en el plan de estudios, conectándolos con la realidad y las experiencias del estudiantado.

Las conclusiones obtenidas en este estudio preliminar representan una valiosa guía para el desarrollo de aplicaciones móviles destinadas a abordar la transición ecológica y digital desde la enseñanza de las ciencias, previstas en un proyecto de investigación de ámbito nacional. Estas conclusiones orientarán nuestras futuras líneas de investigación hacia un compromiso social donde la ciencia y la tecnología juegan un papel importante. Nuestra aspiración es permitir que cada usuario de estas futuras aplicaciones móviles se convierta en un agente de cambio en la búsqueda de un mundo más sostenible y equitativo.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta publicación es parte del proyecto TED2021-130102B-I00, titulado “Transición digital y ecológica en la enseñanza de las ciencias mediante tecnologías disruptivas para la digitalización de juegos educativos y su evaluación con E-Rubricas”, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y por la Unión Europea

“NextGenerationEU”/PRTR, desde el 1 de diciembre de 2022 hasta el 30 de noviembre de 2024, cuyo investigador principal es Antonio Joaquín Franco-Mariscal.

8. REFERENCIAS

Alonso, T. (2021). Educación para el desarrollo sostenible: una visión crítica desde la Pedagogía. *Revista Complutense de Educación*, *32*(2), 249-259.

Calles, C. (2020). ODS y educación superior. Una mirada desde la función de investigación. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS), 32*(2), 167-201.

Blas, J. B. (2022). Sellos y códigos de buenas prácticas sostenibles en la industria audiovisual: Un acercamiento al estado de la cuestión. *Human Review: International Humanities Review, 14*(4), 1-11.

Cubillo, M. D., del Castillo, H., & Arteaga, B. (2022). El uso de las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento en tareas de cálculo aritmético en educación primaria. *Revista Conhecimento Online,* 2, 274-295.

Delgado, L. (2022). Formación de profesores de matemáticas y ODS: diseño de actividades de aula. En C. López (Ed.), *Los ODS. Avanzando hacia una educación sostenible* (pp. 141-155). Ediciones Salamanca.

Franco-Mariscal, A. J., Cano-Iglesias, M. J., & Cebrián-Robles, D. (2023). *Diseño del videojuego educativo Elemental Home sobre los elementos químicos en una casa*. Peter Lang.

Gil, C. G. (2018). Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): una revisión crítica. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global, 140*(1), 107-118.

Gregori, E., Benítez, C., & Menéndez, J. L. (2023). La alfabetización visual y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: un estudio del concepto de alfabetización en los documentos de la UNESCO. *Arte, Individuo y Sociedad, 35*(3), 747-770.

Junta de Andalucía, Consejería de Sostenibilidad, Medio Ambiente y Economía Azul (2023). *Ecoescuelas*. Disponible en: https://www.juntadeandalucia.es/medioambiente/portal/landing-page-%C3%ADndice/-/asset_publisher/zX2ouZa4r1Rf/content/ecoescuelas-a/20151

López, R. M. (2021). Enseñar y aprender Geografía Humana para reconstruir un mundo pospandemia más sostenible. En S. Olivero (Ed.), *El devenir de las civilizaciones: interacciones entre el entorno humano, natural y cultural* (pp. 564-578). Dykinson.

Luque, A. G., & Rodríguez, M. P. (2021). Formación crítica para una ciudadanía sostenible: un cercamiento a los ODS en el máster de profesorado de la UJA. En J. Granados, & R. M. Medir (Ed.), *Enseñar y aprender geografía para un mundo sostenible* (pp. 227-238). Ediciones Octaedro.

Parra, G., & Gómez, A. (2021). *El huerto educativo: recurso didáctico para trabajar los objetivos de desarrollo sostenible desde una perspectiva multidisciplinar.* Ediciones Salamanca.

Rodríguez, A. J., & Ortega, B. G. (2022). Las empresas de moda en España y los ODS. ¿Cómo perciben los jóvenes su comunicación? Techno Review. *International Technology, Science and Society Review, 12*(4), 1-15.

Rodríguez-Melero, A. M., Cáceres-Ruiz, M. J., & Franco-Mariscal, A. J. (2021). ¿Cómo hacemos crecer una planta? Una indagación con niños de 3 años de educación infantil. *Enseñanza de las Ciencias*, 39(3), 231-253.

United Nations (2015). Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development (No. A/RES/70/1). United Nations. https://t.ly/yfJ7

Zapata, D., Pujol, R., & Coda, F. (2012). Polímeros biodegradables: una alternativa de futuro a la sostenibilidad de medio ambiente. *Técnica Industrial, 297*(1), 76-80.

LA GUÍA DEFINITIVA, CON PAUTAS Y RECURSOS, PARA UNA DIRECCIÓN EFECTIVA DE TRABAJOS DE FIN DE ESTUDIOS *ON LINE*

ISABEL ADRADOS MORÁN
Universidad Complutense de Madrid

PALOMA ARAGONÉS MAZA
Universidad Complutense de Madrid

AITANA GONZÁLEZ ORTIZ DE ZÁRATE
Universidad a Distancia de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la educación en línea ha transformado la forma en que aprendemos y ha experimentado un gran aumento en popularidad debido a los avances tecnológicos. Este enfoque educativo es especialmente preferido por profesionales que buscan mejorar sus habilidades y estudiantes de niveles superiores, ya que ofrece la flexibilidad y la autonomía necesarias para adaptarse a sus horarios y responsabilidades individuales (Barráez, 2020).

Desde el inicio de su auge en la década de 1990, la educación en línea se ha desarrollado rápidamente, permitiendo a los estudiantes acceder a una amplia gama de cursos y programas desde cualquier lugar y en cualquier momento. En la actualidad, existe una gran variedad de formatos, desde estudios de grado o máster completamente en línea hasta cursos cortos y certificaciones especializadas. Los estudiantes tienen la libertad de elegir entre una amplia gama de disciplinas y adaptar su educación a sus necesidades y horarios individuales. En concreto en España hay mas de una docena de universidades íntegramente en línea y, sin contar con otras múltiples instituciones educativas que también ofrecen programas de educación a distancia. En total, se estima que, a día de hoy, existen alrededor de 100 grados y más de 200 programas de

máster que se pueden cursar en nuestro país, cada uno de los cuales, concluye con un trabajo de fin de estudios (TFE).

Además, la evolución del aprendizaje en línea ha pasado de ser centrada en el instructor (como en un aula tradicional) a centrarse en el estudiante, otorgando a los estudiantes más responsabilidad en su propio proceso de aprendizaje. Este cambio ha sido posible gracias a las plataformas tecnológicas que respaldan el aprendizaje en línea (Bezovski & Poorani, 2016). Los sistemas de gestión del aprendizaje proporcionan la estructura para gestionar todos los aspectos de la experiencia de aprendizaje en línea. Estos sistemas son la base para entregar y supervisar el contenido instructivo, identificar y evaluar los objetivos de aprendizaje o de formación tanto individuales como organizacionales, hacer seguimiento del progreso hacia la consecución de esos objetivos y recopilar y presentar datos para mejorar el proceso de aprendizaje (Gros & García-Peñalvo, 2016).

El TFE representa el culmen de la formación del estudiante y su capacidad para aplicar los conocimientos adquiridos durante su período de estudios. La realización de dicho trabajo es fundamental para la consolidación de conocimientos adquiridos y la aplicación práctica de los mismos. Además, fomenta el desarrollo de habilidades de investigación, la contribución al conocimiento existente y la evaluación objetiva de la comprensión y competencia del estudiante. En función del estudio que se curse, esta tarea puede abordarse desde varias perspectivas distintas: enfoques de investigación, intervención pedagógica, realización de revisiones e investigaciones bibliográficas, elaboración de proyectos profesionales, desarrollo de unidades didácticas, análisis críticos fundamentados en las lecciones aprendidas a partir de la experiencia en el periodo práctico, trabajos empíricos, creación artística, ensayos críticos y estudios de casos.

Según un estudio de Molina Jaen y colaboradores, la relevancia de esta experiencia para los propios estudiantes radica en que los conecta con la realidad del entorno educativo y les brinda la oportunidad de reflexionar sobre la enseñanza en el contexto de la educación infantil. Además, aporta a los programas de grado una dimensión de investigación y reflexión (Molina Jaén et al., 2020).

En este contexto, es importante explorar el papel del director del TFE a distancia, y entender cuales son, y cuales no son, sus funciones para que el proceso se desarrolle correctamente en tiempo y forma (Colmenero et al., 2020). El tutor tiene la responsabilidad de explicar al estudiante las particularidades de la tarea, guiarlo durante su progreso y asegurarse de que se alcancen los objetivos establecidos. Además, debe llevar a cabo el seguimiento y, cuando sea necesario, dar su aprobación para la presentación y defensa del trabajo (Vereijken et al., 2018).

En esta guía práctica, se proporcionan herramientas y recursos esenciales para aquellos involucrados en la dirección de estos proyectos. Se exploran aspectos clave, como la comunicación eficiente, la organización del proceso de dirección, la retroalimentación constructiva y el aprovechamiento de las herramientas tecnológicas disponibles.

Toda mejora de la educación a distancia estaría en consonancia con la visión de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas 2030 (Gamez, n.d.), ya que este tipo de educación es tremendamente inclusiva y equitativa, y ayuda a fomentar la igualdad de género y así apoya el crecimiento económico sostenible. Por lo tanto, esta guía contribuye indirectamente, y a nivel global, a promover que dicha educación superior sea de calidad sin importar la ubicación geográfica, nivel socioeconómico, o género del estudiantado.

2. OBJETIVOS

El objetivo de este trabajo es proporcionar herramientas y recursos a los nuevos directores de TFE en entornos de educación a distancia para una dirección más eficiente y efectiva que resulte en una mejor experiencia para ambos, el director y el estudiante.

Los objetivos específicos (O.E.) son:

O.E. 1- Favorecer el establecimiento de una base sólida para la colaboración entre directores y estudiantes, infundiendo confianza y motivación, especialmente en las etapas iniciales del proyecto.

O.E. 2- Instruir en aspectos esenciales como la comunicación, la organización del proceso de dirección, la retroalimentación y el uso de las herramientas tecnológicas disponibles.

O.E. 3- Compartir recursos y herramientas disponibles, generados tras varios años en la dirección de TFEs.

3. METODOLOGÍA

Esta guía se estructurará en tres etapas a lo largo de las cuales se irán conquistando los diferentes objetivos. Durante toda la guía, de cara a facilitar la comprensión, se hará uso de recursos visuales como pueden ser tablas o imágenes. Además, se irán incluyendo las herramientas y se comparten recursos útiles para aquellos que deseen seguir la guía que aquí se presenta.

ETAPA INICIAL: Empezará por concretar el contexto inicial en el que se suele encontrar el estudiante al inicio del TFE. De esta forma se sintetiza como deberá de ser la comunicación inicial con los alumnos. Esto va a desempeñar un papel crucial para evitar una sobrecarga de mensajes sin contenido significativo o entregas que no contribuyan al progreso del trabajo y conduce a una pérdida de tiempo.

ETAPA DE SEGUIMIENTO: La siguiente etapa es la de las entregas intermedias. Esta guía proporciona pautas para el seguimiento de dichas entregas y propone consideraciones especiales para estudiantes que puedan tener situaciones particulares.

ETAPA FINAL: Finalmente se abordarán, las etapas de la autorización a depósito por parte del director, y la de la defensa final del TFE por parte del estudiante.

4. RESULTADOS

La sección de resultados se estructura en línea con los tres objetivos específicos.

4.1. ETAPA INICIAL

El **primer objetivo** hace referencia a establecer una base sólida para la colaboración entre directores y estudiantes, infundiendo confianza y motivación, especialmente en las etapas iniciales del proyecto.

Típicamente, la elaboración del TFE comienza en la segunda mitad del último curso. Por ello, es esencial tener en cuenta que, para entonces, una considerable proporción de los estudiantes tiende a experimentar fatiga, encontrarse abrumados por la carga de exámenes y entregas en otras materias, y en general, sentirse desbordados.

De hecho, hay estudios que demuestran que la fatiga es una queja común entre los estudiantes y puede estar asociada con el agotamiento, que afecta no solo a estudiantes, sino también a profesionales (Medical University of Gdansk, Poland et al., 2021), y que se da de forma más aguda en las mujeres. Si se tiene en cuenta que en las universidades a distancia hay muchos estudiantes que también tienen un contrato laboral de hasta 8 horas al día, se puede entender el nivel de fatiga al que se puede llegar.

En esta coyuntura, el TFE puede percibirse como una tarea ardua y, en ocasiones, incluso inalcanzable. Por ello, es importante que el primer contacto entre el director y el estudiante esté diseñado para infundir serenidad, establecer un sentido de organización y fomentar la motivación en el estudiante.

A continuación, se muestra una tabla que sintetiza los 8 puntos clave, de este inicial encuentro o contacto que ayudarán en el establecimiento de esa base sólida y evitarán interacciones superfluas a lo largo del periodo de dirección del TFE (Tabla 1). Más adelante se detalla cada uno de estos puntos.

TABLA 1. *Resumen de puntos clave en el contacto inicial entre el director y el estudiante.*

1	Presentación	Establece las formas que creas oportunas.
2	Entregas	Recordatorio, sobretodo de cuando es la primera.
3	Horario	Establecer franjas para tutorías.
4	Tutorías	Concreción desde el principio.
5	Comunicación	Lo más eficiente posible.
6	Plagio	Recordatorio de no copiar y pegar.
7	Formato	Impersonal y revisar APA (o formato elegido).
8	Motivación	Empatía, organización y apoyo.

1- **Presentación**: Como es evidente, lo primero en la comunicación inicial es que uno se presente a sus estudiantes. Esta presentación, aunque será breve (una o dos líneas), no solo sirve para que el estudiante conozca quien es su director, sino que además existen pequeños matices que van a llevar implícita la forma en la que el director prefiere comunicarse con el estudiante. Por ejemplo, si uno prefiere un trato más cordial, hablará de usted a sus estudiantes. Por el contrario, si uno se siente más a gusto hablando de formas más cercana, los tuteará. De la misma manera, se debe prestar atención al tono que usan los estudiantes de vuelta, e intentar en la medida de lo posible que las comunicaciones entre ambos tengan un tono semejante.
2- **Entregas**: Habitualmente, el número y la fecha de las distintas entregas previas al depósito final, se deciden antes de empezar el TFE, por lo que es recomendable empezar recapitulando estas fechas clave, haciendo énfasis en lo que deberían de centrarse para realizar una primera entrega completa.
3- **Horario**: El profesor suele tener un horario establecido de trabajo, sobretodo en el caso de estar contratado a tiempo parcial, coordinándolo con otro trabajo. Por ello, se recomienda que se comunique a los estudiantes el horario general que uno tiene.
4- **Tutorías**: En relación al punto anterior, también se debe establecer un horario deseado para la realización de tutorías. De esta forma, cuando el estudiante solicite una reunión, sabrá en qué día y tramo horario hacerlo. Además, para evitar intercambios de correos inútiles, se puede pedir a los estudiantes que cuando quieran solicitar una tutoría, lo hagan indicando directamente en su correo dos posible fechas y horas dentro del horario establecido para tutorías. Así la reunión quedará concretada de forma más eficiente.
5- **Comunicación**: Los dos puntos anteriores en concreto, pero en general todas las recomendaciones para el primer intercambio de correos van dirigidas a conseguir una comunicación eficiente. Pero ¿qué significa realmente este término? El principio de una comunicación eficiente se refiere a la capacidad de transmitir un mensaje de manera rápida y con el menor uso de recursos posibles (Kemp et al., 2018). Por tanto, se debe animar a los estudiantes a que sean eficientes cuando se comuniquen con el director, no solo porque

ayudará en el proceso de enseñanza-aprendizaje durante el periodo que dure el TFE, sino porque es formación indispensable para el futuro, y es que "la comunicación efectiva es un arte" (Duţă, 2015).

6- **Plagio**: La creciente digitalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje ha transformado a Internet en la principal fuente de información en las universidades, pero esta accesibilidad también ha propiciado prácticas fraudulentas, como el plagio (Cebrián Robles et al., 2018). Hay que recordar a los estudiantes las normas consensuadas respecto a cuanto plagio es aceptable, ya que se les va a pasar un detector de plagio, e incitarlos a no copiar nada de forma literal, salvo citas textuales siempre y cuando estén bien citadas y referenciadas. Además, se les recuerda que, si sus trabajos superan el porcentaje permitido tras su análisis con **Turnitin**, no podrán realizar su depósito.

7- **Formato**: Es oportuno enfatizar que la redacción de un Trabajo de Fin de Estudios se caracteriza por su estilo impersonal. Además, se recomienda encarecidamente a los estudiantes que realicen una revisión minuciosa del formato de citas, ya sea el estilo APA u otro que se haya establecido, y que apliquen dicha normativa de manera precisa desde el inicio del proceso.

8- **Motivación**: La motivación del estudiante es esencial para el proceso de aprendizaje. La evidencia proveniente de la psicología y la neurociencia demuestra que la motivación y la cognición están estrechamente interconectadas (Girmus, 2011). Una frase sencilla en tono optimista y mostrando empatía y apoyo puede tener un efecto muy positivo en la forma en la que los estudiantes afronten esta primera etapa y por tanto el porvenir del trabajo.

A continuación, se comparte un ejemplo de correo orientativo integrando todas las pautas y puntos descritos anteriormente:

> "Mi nombre es _____, tu directora de TFE. Encantada de saludarte. Me pongo en contacto contigo para contarte algunas cosas:
>
> **ENTREGAS**: Te he activado la primera entrega, he atrasado una semana la fecha para que tengas tiempo de repasarla bien. Recuerda, para esta y futuras entregas, que cuánto más completa la entregues, más aprovecharás mis correcciones. En cualquier caso, siempre puedes subirlas cuando las tengas sin la necesidad de esperar a la fecha tope.

TUTORIAS: Sería conveniente reunirnos al menos 1 vez por entrega, así que, por favor, cuando te haya corregido la segunda entrega, envíame un correo poniendo TUTORÍA en el asunto, y 2 días/horas que tengas disponibilidad.

HORARIO: Mi horario de trabajo es de fin de semana. Se que muchas veces os vienen mejor las tutorías entre semana, así que siempre puedo hacer un hueco.

CORREOS: Estoy a tu disposición por correo para todo lo que necesites. En cualquier caso, no hace falta que me escribas para decirme que has subido una entrega y comentarme algo al respecto, ya que en la propia entrega hay un apartado para comentarme lo que quieras, y me es más fácil tenerlo todo en el mismo sitio cuando lo corrijo. Si tienes varias cosas que decirme, a ser posible, pon todos los puntos en un correo y no en varios. Es decir, seamos ambos eficientes en la comunicación, por favor.

PLAGIO: Por mi experiencia, soléis tener mucho plagio. Como sabes, le pasamos un detector de plagio, por lo que TODO lo que copiáis y pegáis nos salta. Y luego lo tenéis que cambiar, reescribir, etc. Por tanto, es hacer el trabajo dos veces. Te recomiendo no copiar y pegar desde el principio, y citar bien las referencias.

FORMATO: Un breve recordatorio de formato: se habla en impersonal y las figuras y tablas han de estar citadas en el texto.

Esto es todo de momento. Mucho ánimo si andas agobiado, estoy segura de que lo vas a hacer muy bien, y estoy aquí para lo que necesites. De momento céntrate en la primera entrega, paso a paso.

Un saludo."

4.2. ETAPA DE SEGUIMIENTO

El **segundo objetivo** consiste proporcionar pautas para el seguimiento de las entregas y propone consideraciones especiales para estudiantes que puedan tener situaciones particulares.

Dentro del proceso de seguimiento, se destacan dos aspectos de gran importancia. En primer lugar, está el seguimiento interno que realizamos para mantener un registro detallado de cada uno de nuestros estudiantes. En segundo lugar, se encuentra el seguimiento que se ofrece al alumno para informarle sobre su progreso.

Seguimiento interno

Hay que destacar que la dirección de un solo TFE difiere considerablemente de la supervisión de un grupo de, por ejemplo, 15 estudiantes. En el caso de tener un número significativo de estudiantes a cargo, recordar el estado de cada uno puede ser una tarea desafiante. Por lo tanto, resulta imperativo utilizar herramientas como tablas de seguimiento.

Estas tablas pueden adoptar diversas formas, en función de lo que es más relevante para cada director y dependiendo de la universidad o institución en la que se lleve a cabo el trabajo. Entre los datos que deberían reflejar se debería incluir: nombre y apellidos del estudiante (y/o número de DNI), si las entregas se han realizado, si están corregidas, el porcentaje de plagio, si se ha tenido tutoría con el estudiante, y las observaciones pertinentes en cuanto al trabajo realizado.

A continuación, se proporciona un ejemplo en el formato de una tabla de Excel para su referencia y disposición (Figura 1).

***FIGURA 1**. Ejemplo de tabla de seguimiento interno de un TFE*

	CONVOCATORIA ORDINARIA																	
	ESTUDIANTE	**Primera Entrega**					**Segunda Entrega**					**Entrega Final**					**Depósito**	
		Entregado	Corregido	Tutoría	% Plagio	Observaciones	Entregado	Corregido	Tutoría	% Plagio	Observaciones	Entregado	Corregido	Tutoría	% Plagio	Observaciones	Depositado	Observaciones
1	Ejemplo	X	X	X	35	necesita trababajarlo	X	X	X	15	ha avanzado mucho	X	X		15	no quiere tutoría	X	
2																		
3																		
4																		
5																		
6																		
7																		
8																		
9																		
10																		

Seguimiento para el alumno

Respecto a las entregas de este proceso académico, es fundamental que el estudiante las realice completas, abordando de manera exhaustiva los elementos solicitados. Esto permitirá que las correcciones proporcionadas por el director sean de un valor significativo y provechoso para el desarrollo del trabajo.

Además, es clave que el estudiante no solo reciba la corrección, sino que también comprenda los ajustes requeridos y se esfuerce por evitar la repetición de errores en las entregas subsiguientes. A fin de facilitar

este proceso, se dispone de diversas herramientas que pueden emplearse para informar al estudiante sobre su progreso.

Entre estas herramientas se incluyen, pero no se limitan a, la utilización de la sección de comentarios en el entorno virtual de aprendizaje (por ejemplo, aula o campus virtual), la función de control de cambios y la incorporación de notas en Microsoft Word, así como la comunicación a través del correo electrónico, entre otros recursos.

FIGURA 2. *Funcionamiento de Vocaroo, el servicio de grabción de voz.*

Asimismo, existe un servicio adicional que consiste en la grabación de mensajes de voz a través de la plataforma Vocaroo.es. Esta herramienta resulta de gran utilidad cuando se requiere una explicación extensa para el estudiante, o cuando el tiempo para una tutoría personalizada es limitado. Tanto el emisor como el receptor de los mensajes de voz pueden utilizarla de manera sencilla. Basta con acceder a la plataforma, pulsar el botón correspondiente para grabar la explicación o la consulta, y una vez finalizada la grabación, se asigna un enlace al archivo de

audio (Figura 2). Este enlace permite al receptor acceder y escuchar el mensaje desde cualquier dispositivo con conexión a internet.

El **tercer objetivo** consiste en compartir recursos y herramientas disponibles, generados tras varios años en la dirección de TFEs que quedan disponibles en los apartados anteriores: un boceto de correo electrónico (Tabla 1), una tabla de seguimiento (Figura 1) y la herramienta de grabación de voz en línea disponible en la página web Vocaroo.es (Figura 2).

Situaciones especiales

Cabe mencionar que nuestros alumnos son individuos con circunstancias personales y particulares. Durante el desarrollo de un TFE, es posible que surjan obstáculos inesperados en la vida del estudiante, ya sea relacionados con la salud u otras áreas. En tales momentos, es recomendable ejercer flexibilidad, dentro de ciertos límites, y brindar apoyo al estudiante ajustando las entregas de acuerdo a sus necesidades individuales. Es mejor que el estudiante realice una entrega completa, aunque sea tres o cuatro días tarde, a que se entregue dentro de plazo, pero sin los objetivos que se solicitaban. Por lo que siempre que al director no le supongo un problema mayor, es interesante que se acomoden las fechas de entrega a las circunstancias particulares de los estudiantes.

Frente a un contratiempo mayor desde el inicio del TFE, una alternativa válida es sugerir al estudiante que enfoque su trabajo con miras a la convocatoria extraordinaria, maximizando así el aprovechamiento de las entregas programadas.

4.3. ETAPA FINAL

En esta etapa se puede considerar que el trabajo “duro” ya está hecho, pero no hay que descuidar ciertos detalles.

Depósito del TFE:

En la función de director de TFE, se debe garantizar que los estudiantes estén debidamente informados sobre la fecha límite y los requisitos de depósito establecidos por la institución educativa. Es importante que el

estudiante tenga claro que las fechas de depósito son inamovibles, y que por muy flexible que sea su tutor, esta fecha no depende de él.

Aunque se ha llevado a cabo una supervisión constante del progreso de los estudiantes a medida que se acerca la fecha tope, de revisión y retroalimentación periódica, es fundamental realizar una última revisión exhaustiva antes de autorizar el depósito. Esta revisión debe incluir, además, un análisis del plagio y del uso adecuado de citas y referencias.

Defensa del TFE:

El papel del director en esta etapa puede variar significativamente según el estudiante y la institución. Algunos alumnos pueden ser más autónomos y necesitar menos dirección, mientras que otros pueden requerir un mayor grado de orientación y apoyo. Sin embargo, la presencia y el apoyo del director pueden ser fundamentales para garantizar que los estudiantes estén bien preparados y confiados en su presentación. Aunque no todos los estudiantes necesitarán la misma cantidad de intervención, el director aún desempeña un papel importante al proporcionar recursos, consejos y retroalimentación, así como al asegurarse de que se sigan los procedimientos establecidos para una defensa exitosa. En última instancia, el nivel de involucramiento del director dependerá de las necesidades individuales de cada estudiante y de la dinámica específica de la institución educativa.

En resumen, como director de TFE, tu papel es guiar y apoyar a tus estudiantes a lo largo de todo el proceso, desde la preparación de su trabajo hasta la defensa final. Proporciona orientación, revisión y correcciones, y asegúrate de que estén bien preparados para enfrentar con éxito la etapa de depósito y defensa de sus TFE.

5. CONCLUSIONES

En conclusión, este trabajo ha proporcionado una guía integral y detallada para la dirección efectiva de trabajos de fin de estudios en entornos de educación a distancia. La educación en línea ha experimentado un crecimiento significativo en las últimas décadas, y este enfoque educativo

brinda flexibilidad y autonomía a los estudiantes, lo que lo hace especialmente atractivo para profesionales y estudiantes de niveles superiores.

A lo largo de este trabajo, se ha explorado el papel del director del TFE a distancia, destacando la importancia de establecer una comunicación eficiente desde el inicio, estableciendo una base sólida para la colaboración entre directores y estudiantes. Se han proporcionado pautas específicas para lograr una dirección efectiva, incluyendo la organización del proceso de dirección, la retroalimentación constructiva y el uso de herramientas tecnológicas disponibles.

El seguimiento de las entregas y la consideración de situaciones especiales de los estudiantes también se han abordado en detalle. Se ha resaltado la importancia de mantener registros internos y proporcionar un seguimiento adecuado para garantizar un progreso eficiente en el trabajo.

Finalmente, se ha discutido la etapa final del proceso, que incluye el depósito del TFE y la defensa del mismo. Aunque el nivel de involucramiento del director puede variar según las necesidades individuales de cada estudiante, su papel en esta etapa es fundamental para asegurar una presentación exitosa.

6. REFERENCIAS

Barráez, D. P. (2020). La educación a distancia en los procesos educativos: Contribuye significativamente al aprendizaje. *Revista Docentes 2.0*, *8*(1), 41–49. https://doi.org/10.37843/rted.v8i1.91

Bezovski, Z., & Poorani, S. (2016). The Evolution of E-Learning and New Trends. *Information and Knowledge Management*, *6*(3), Article 3. http://iiste.org/Journals/index.php/IKM/article/view/29274

Cebrián Robles, V., Raposo Rivas, M., Cebrián de la Serna, M., & Sarmiento Campos, J. A. (2018). Percepción sobre el plagio académico de estudiantes universitarios españoles. *Educación XXI : revista de la Facultad de Educación*. https://doi.org/10.5944/educxx1.20062

Colmenero, M. J., Molina, M. D., & Rodríguez, J. (2020). Percepciones del alumnado universitario sobre los trabajos de fin de grado (trabajos de fin de carrera). *Formación universitaria*, *13*(6), 283–290. https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000600283

Duţă, N. (2015). From Theory to Practice: The Barriers to Efficient Communication in Teacher-Student Relationship. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *187*, 625–630. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.116

Gamez, M. J. (n.d.). Objetivos y metas de desarrollo sostenible. *Desarrollo Sostenible*. Retrieved October 2, 2023, from https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/

Girmus, R. L. (2011). *How to Motivate Your Students*.

Gros, B., & García-Peñalvo, F. J. (2016). Future Trends in the Design Strategies and Technological Affordances of E-Learning. In M. J. Spector, B. B. Lockee, & M. D. Childress (Eds.), *Learning, Design, and Technology* (pp. 1–23). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-17727-4_67-1

Kemp, C., Xu, Y., & Regier, T. (2018). Semantic Typology and Efficient Communication. *Annual Review of Linguistics*, *4*(1), 109–128. https://doi.org/10.1146/annurev-linguistics-011817-045406

Medical University of Gdansk, Poland, Zdun-Ryzewska, A., Nadrowska, N., Medical University of Gdansk, Poland, Basinski, K., Medical University of Gdansk, Poland, Walkiewicz, M., Medical University of Gdansk, Poland, Blazek, M., & Medical University of Gdansk, Poland. (2021). Who is a tired student? Fatigue and its predictors from a gender perspective. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, *18*(6), 139–154. https://doi.org/10.53761/1.18.6.10

Molina Jaén, M. D., Rodríguez Moreno, J., & Colmenero Ruiz, M. J. (2020). Importancia de la tutorización para el éxito del Trabajo de Fin de Grado. *Revista Complutense de Educación*, *31*(2), 241–250. https://doi.org/10.5209/rced.63120

Vereijken, M. W. C., van der Rijst, R. M., van Driel, J. H., & Dekker, F. W. (2018). Novice supervisors' practices and dilemmatic space in supervision of student research projects. *Teaching in Higher Education*, *23*(4), 522–542. https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1414791

LA IMPORTANCIA DE LOS ODS PARA GARANTIZAR UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA, EQUITATIVA Y DE CALIDAD PARA EL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD EN LAS AULAS

MARÍA DOLORES PÉREZ ESTEBAN
Universidad de Almería

NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL
Universidad de Almería

ISABEL MERCADER RUBIO
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva es un enfoque educativo que busca garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias individuales, tengan igualdad de oportunidades para acceder a una educación de calidad. Se basa en el principio de que cada persona es única y tiene sus propias necesidades, habilidades y talentos, y que la diversidad en el aula es enriquecedora en lugar de ser un obstáculo. La educación inclusiva se esfuerza por crear entornos educativos que sean accesibles, respetuosos y acogedores para todos, sin importar su origen étnico, género, orientación sexual, discapacidad, nivel socioeconómico u otras diferencias (Pérez-Esteban, Gómez & Ángel, 2022).

Algunos de los principios clave de la educación inclusiva incluyen:

1. Diversidad: Reconocer y valorar la diversidad de los estudiantes, incluyendo sus diferencias culturales, lingüísticas, cognitivas, físicas y emocionales (Duk, Cisternas & Ramos, 2019).
2. Accesibilidad: Asegurarse de que los entornos educativos, los recursos y las actividades estén diseñados de manera que todos

los estudiantes puedan participar y aprender de manera efectiva (Pérez-Esteban, Carrión-Martínez & Ortiz Jiménez, 2023).

3. Participación activa: Fomentar la participación activa de todos los estudiantes en el proceso educativo, involucrándolos en la toma de decisiones y brindándoles oportunidades para expresar sus opiniones y necesidades (Ocete, Pérez-Tejero & Coterón, 2019).
4. Adaptación: Proporcionar apoyo y adaptaciones individualizadas según las necesidades de cada estudiante, lo que puede incluir ajustes curriculares, asistencia tecnológica o apoyo adicional (Rodríguez, 2003).
5. Colaboración: Fomentar la colaboración entre maestros, personal de apoyo, familias y la comunidad en general para garantizar el bienestar y el desarrollo de todos los estudiantes (Pérez-Esteban, Carrión-Martínez & Ortiz Jiménez, 2023).
6. Tolerancia y respeto: Promover un ambiente escolar inclusivo donde se fomente el respeto, la empatía y la comprensión entre los estudiantes, evitando la discriminación y el acoso.
7. Evaluación y seguimiento: Evaluar el progreso de los estudiantes de manera continua y ajustar las estrategias de enseñanza y apoyo según sea necesario (Pérez-Esteban, Gómez & Ángel, 2022).

La educación inclusiva se basa en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas y otros marcos legales y éticos que promueven la igualdad y la no discriminación. Su objetivo es eliminar las barreras que pueden impedir que ciertos grupos de estudiantes accedan a una educación de calidad y desarrollen su máximo potencial. Al adoptar este enfoque, las escuelas y sistemas educativos buscan crear una sociedad más inclusiva y equitativa en general (Pérez Esteban, Hernández Garre & Figueredo Canosa, 2020).

La equidad y la educación de calidad para los alumnos con discapacidad son dos aspectos fundamentales de la educación inclusiva. Ambos conceptos se entrelazan para garantizar que todos los estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidades, tengan igualdad de oportunidades

para acceder a una educación de alta calidad y para desarrollar su máximo potencial (Abellán, Rodríguez, & Frutos, 2017).

Por un lado, la equidad en la educación se refiere a la justa distribución de recursos, apoyos y oportunidades educativas para todos los estudiantes, sin importar sus diferencias individuales, incluyendo las discapacidades (Blanco, 2009).

Implica reconocer que los estudiantes tienen necesidades y circunstancias diversas, y que el sistema educativo debe adaptarse para abordar esas diferencias y garantizar que todos tengan la misma posibilidad de éxito (Murillo, 2004).

La equidad busca eliminar las disparidades que pueden existir en el acceso a la educación y en los resultados educativos, asegurando que ningún grupo de estudiantes esté en desventaja.

Por otro lado, la educación de calidad para alumnos con discapacidad implica proporcionar una enseñanza efectiva y un entorno de aprendizaje que se ajuste a las necesidades específicas de cada estudiante con discapacidad (Molina Béjar, 2010).

Esto implica la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas, adaptaciones curriculares y apoyos individualizados para permitir que los estudiantes con discapacidad participen activamente en el proceso educativo y alcancen sus metas de aprendizaje (García & González, 2021).

La educación de calidad para alumnos con discapacidad también implica proporcionar oportunidades para el desarrollo de habilidades de vida y autonomía, así como promover su inclusión social y emocional en la comunidad escolar.

Para lograr una educación de calidad y equitativa para alumnos con discapacidad, es esencial tener en cuenta algunos aspectos como

La adaptación del currículo, es decir, asegurarse de que el currículo escolar sea flexible y adaptable para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes con discapacidad. Esto puede incluir ajustes en la presentación de la información, el tiempo adicional para completar tareas o la modificación de objetivos de aprendizaje (Luque-Parra, Rodríguez-Infante & Luque-Rojas, 2014).

El acceso a recursos y apoyos, esto quiere decir, proporcionar recursos y apoyos adecuados, como personal de apoyo, tecnología asistencial, terapia ocupacional, y otros servicios relacionados, para ayudar a los estudiantes con discapacidad a participar plenamente en la educación.

La formación del personal, o lo que es lo mismo. capacitar a los docentes y otros profesionales de la educación para que puedan satisfacer las necesidades de los estudiantes con discapacidad y aplicar estrategias inclusivas en el aula (Redruello et al., 2014).

La colaboración y participación de la comunidad para fomentar la colaboración entre padres, familias, docentes, especialistas y otros miembros de la comunidad educativa para brindar un apoyo integral a los estudiantes con discapacidad.

El monitoreo y evaluación continua, para poder evaluar regularmente el progreso de los estudiantes con discapacidad y ajustar las estrategias de enseñanza y apoyo según sea necesario.

La educación de calidad y la equidad son componentes esenciales de la educación inclusiva, y garantizar que los alumnos con discapacidad reciban una educación que promueva su desarrollo y su participación plena en la sociedad es un objetivo clave de los sistemas educativos inclusivos.

2. OBJETIVOS

Tras la exposición detallada de los principales antecedentes que han permitido establecer una argumentación sólida sobre el tema que versa esta investigación. Resulta imprescindible determinar cuál ha sido la principal pregunta de investigación que ha originado la realización de este estudio. La formulación de esta cuestión se ha realizado gracias al desarrollo de un profundo análisis sobre los datos e investigaciones que se han presentado en la parte introductoria de este estudio.

De la elaboración de esta pregunta de investigación se ha formulado el objetivo principal de investigación que ha motivado la realización de este trabajo.

A este respecto, se plantea a continuación la pregunta de investigación, la cual pivota en torno a: ¿Qué debe mejorar en la educación actual para garantizar una educación inclusiva real en las aulas?

Tal y como se ha comentado anteriormente, de esta pregunta de investigación deriva el objetivo principal de este trabajo, el cual se encuentra focalizado en:

- Realizar una revisión bibliográfica para analizar aquellos aspectos educativos que permiten garantizar una educación inclusiva real.

3. METODOLOGÍA

Una vez que ha sido expuesto el objetivo principal de este estudio, es momento de detallar minuciosamente cuál ha sido la estrategia de trabajo empleada para su consecución. De esta manera, se ha optado por el empleo de una metodología de corte cualitativo, que se encuentra basada en la realización de una revisión bibliográfica de carácter exploratorio y descriptivo de la literatura, en la que se ha aplicado un enfoque interpretativo de los datos resultantes.

La utilización de este modelo metodológico se argumenta principalmente porque en sus fases de ejecución se posibilita la realización de un estudio en donde poder esbozar una panorámica que refleje aquellos aspectos más significativos que se encuentran estrechamente relacionados con el objetivo principal de este trabajo. Como se ha mencionado anteriormente, la finalidad principal de este estudio es realizar una revisión bibliográfica para poder analizar aquellos aspectos educativos que permiten garantizar una educación inclusiva real.

De este modo, y para la consecución de la revisión bibliográfica de la literatura, ha sido necesario analizar diversos trabajos e investigaciones que se encuentran relacionados con dicha temática, para que, una vez que se hayan obtenido los resultados finales, se procede a realizar un análisis profundo en donde poder esbozar cuáles han sido las conclusiones principales de este trabajo, de manera que se puedan compartir

a la comunidad científica y resulten de un gran interés para la mejora de la práctica docente.

Así pues, en la puesta en marcha de esta revisión bibliográfica de la literatura se han desarrollado tres grandes fases que han permitido culminar con éxito dicho trabajo. Estas tres fases se detallarán en profundidad a continuación:

3.1. PRIMERA FASE

La realización de la primera fase se caracteriza principalmente por la necesidad de establecer cuáles son las pautas generales que se deben seguir. En el ejercicio de esta fase se debe garantizar que los resultados que se van a obtener son los más acordes con la finalidad principal de este estudio.

De este modo, y dado el carácter multidisciplinar de la temática principal de este estudio, ha sido necesario establecer cuál es el nexo de unión, es decir, cuál es el punto de encuentro común entre las diferentes áreas del conocimiento -educación, psicología, pedagogía- que se encuentran implicadas. Resultando que el eje principal de esta investigación se encuentra centralizado dentro del campo de las Ciencias de la educación ya que, en él confluyen el resto de áreas implicadas. Se permite establecer una visión más amplia de las diversas metodologías analizadas.

Continuando con el desarrollo de esta primera fase, y teniendo presente el carácter multidisciplinar de este estudio, se han seleccionado las principales bases de datos de investigación científica consideradas como las más relevantes dentro del campo de la educación y que además son transversales al resto de áreas, estas bases de datos son: Dialnet, Scopus y Web of Science.

El empleo de estas bases de datos se fundamenta principalmente en que los criterios de elegibilidad hacen que sean las más apropiadas para encontrar información desde las diferentes disciplinas, además, y como característica común a todas las bases de datos seleccionadas, estas se muestran como unas de las más importantes dentro del campo de la educación. De la misma manera, dentro de estas plataformas se puede

acceder a una gran variedad de trabajos e investigaciones que posibilita que se pueda realizar una confrontación interesante sobre los principales resultados que se han obtenido en cada uno de los estudios analizados. Así pues, se enriquecerá el desarrollo de esta revisión bibliográfica lo que redundará en el interés y relevancia sobre el mundo educativo y la comunidad científica.

Siguiendo en el desarrollo de esta primera fase, y con el objetivo de facilitar las búsquedas en las bases de datos seleccionadas, se han establecido cuáles han sido los principales descriptores que se han utilizado en las mismas. De este modo, los descriptores que han sido empleados para poder realizar esta revisión bibliográfica han sido los siguientes: tanto en español, "inclusión educativa", "ODS", "equidad" Como en inglés, "education inclusion", "SDG", "equity". Para poder optimizar las búsquedas realizadas en las bases de datos y para poder establecer diversas combinaciones entre los descriptores, se han empleado los siguientes operadores booleanos; "AND" y "OR"

3.2. SEGUNDA FASE

Una vez finalizada la primera fase descrita anteriormente se da paso a la segunda fase para la realización de una revisión bibliográfica de la literatura.

Esta segunda fase está considerada como el núcleo de la revisión, pues se caracteriza principalmente por ejecutar los diferentes procedimientos de búsqueda que se llevan a cabo en las bases de datos que han sido seleccionadas.

De este modo, para la puesta en marcha de esta segunda fase ha sido de vital importancia determinar cuáles son los procedimientos que se deben seguir a la hora de revisar cada uno de los trabajos que van a ser seleccionados. Se ha determinado la necesidad de examinar tanto los títulos, como los abstract y las palabras clave de los trabajos e investigaciones que se han derivado de las búsquedas realizadas con los descriptores principales mencionados. No obstante, para establecer un cribado más exhaustivo y garantizar que los textos seleccionados se encuentran relacionados con la finalidad principal de esta investigación

es necesario aplicar unos criterios de inclusión y de exclusión. Los criterios de inclusión como de exclusión son los siguientes:

Como criterios de inclusión se han establecido los siguientes:

- Se han seleccionado todos aquellos trabajos e investigaciones que se encuentren comprendidos en los últimos diez años
- Se han seleccionado todos aquellos trabajos e investigaciones que tuviesen acceso abierto.
- Se han seleccionado todos aquellos trabajos e investigaciones cuyos idiomas fueran inglés y/o castellano.

Como criterios de exclusión se han establecido los siguientes:

- No se han seleccionado aquellos trabajos e investigaciones que se tratasen de tesis doctorales, capítulos de libro y monográficos.
- No se han seleccionado aquellos trabajos e investigaciones que se encuentren duplicados en las bases de datos seleccionadas.

3.3. TERCERA FASE

Una vez que se han finalizado tanto la primera fase como la segunda es momento de iniciar la tercera y última etapa de esta revisión bibliográfica de la literatura.

En este momento, los resultados que se han ido obteniendo tras la ejecución de las búsquedas en las bases de datos y tras la aplicación de los criterios de inclusión y de exclusión y el uso específico de los descriptores y los operadores booleanos, ha dado como resultado un conjunto de datos que han sido revisados para su posterior selección.

Para la obtención de los resultados finales ha sido necesario poner en marcha un proceso de cribado específico para poder desarrollar un conjunto de todos aquellos trabajos e investigaciones que mantienen una estrecha relación con la finalidad principal de este estudio.

Así mismo, los resultados obtenidos muestran como en un primer momento la muestra quedó contemplada por un total de 70 trabajos a los

cuales fue necesario aplicar los criterios de inclusión y exclusión. Tras esto, la muestra quedó reducida a un total de 15 trabajos de los cuales, tan solo han sido seleccionaron 10 trabajos para la elaboración de esta revisión bibliográfica.

4. RESULTADOS

En el siguiente apartado se muestran los resultados obtenidos en la realización de este estudio.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) son un conjunto de 17 metas interconectadas establecidas por las Naciones Unidas en 2015 como parte de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Estos objetivos representan un llamado global a la acción para abordar una serie de desafíos que enfrenta la humanidad y el planeta (Laorga et al., 2017). A continuación, se detalla la importancia de los ODS a nivel general:

1. Enfoque holístico: Los ODS abordan una amplia gama de problemas que afectan a las personas, al planeta y a la prosperidad económica. Al promover un enfoque holístico para el desarrollo, los ODS reconocen que estos aspectos están interconectados y que no se puede abordar uno sin considerar los otros (Guillén et al., 2021).
2. Reducción de la desigualdad: Uno de los principales objetivos de los ODS es reducir la desigualdad en todas sus formas. Esto es crucial para lograr una sociedad más justa y equitativa, donde todas las personas tengan acceso a oportunidades y recursos (Acosta Fernández, 2019).
3. Erradicación de la pobreza: Los ODS se comprometen a poner fin a la pobreza en todas sus formas. Esto implica no solo elevar los ingresos, sino también garantizar que las personas tengan acceso a servicios básicos como educación, salud y vivienda (Gil, 2018).
4. Protección del medio ambiente: Varios de los ODS están centrados en la protección del medio ambiente y la lucha contra el cambio climático. Esto es esencial para garantizar la

sostenibilidad a largo plazo del planeta y para evitar los impactos devastadores del calentamiento global (Parejo-Navajas, 2019).

5. Promoción de la paz y la justicia: Los ODS también incluyen objetivos relacionados con la paz, la justicia y las instituciones sólidas. Esto es fundamental para prevenir conflictos, promover sociedades pacíficas y garantizar que todas las personas tengan acceso a la justicia.
6. Colaboración global: Los ODS son un llamado a la colaboración global. Los desafíos que enfrentamos son demasiado grandes para que un solo país o entidad los resuelva por sí mismo. Los ODS fomentan la cooperación internacional y el trabajo conjunto de gobiernos, empresas, organizaciones sin fines de lucro y ciudadanos.
7. Medición y seguimiento: Los ODS se basan en indicadores medibles y seguibles, lo que permite evaluar el progreso y la efectividad de las acciones emprendidas para alcanzar estos objetivos. Esto ayuda a responsabilizar a los países y actores involucrados.
8. Empoderamiento de la sociedad civil: Los ODS también promueven la participación activa de la sociedad civil en la toma de decisiones y la implementación de políticas. Esto fortalece la democracia y garantiza que las voces de las comunidades sean escuchadas.

El ODS 4 se centra en garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos (Hernández-Castilla, Slater & Martínez-Recio, 2020). Aquí se explica su importancia:

1. Igualdad de oportunidades: La educación de calidad es fundamental para garantizar que todas las personas, independientemente de su origen socioeconómico, género, discapacidad o ubicación geográfica, tengan igualdad de oportunidades para desarrollar su potencial y contribuir al desarrollo de sus comunidades y países (Mesa, 2019).

2. Reducción de la pobreza: Una educación de calidad es una herramienta efectiva para romper el ciclo de la pobreza. Al proporcionar a las personas habilidades y conocimientos, se les empodera para acceder a empleos dignos y a mejores oportunidades económicas (Gil, 2018).
3. Desarrollo sostenible: La educación de calidad es esencial para la comprensión y promoción de los principios del desarrollo sostenible. Ayuda a las personas a comprender los desafíos ambientales, económicos y sociales que enfrenta el mundo y a tomar medidas para abordarlos (Parejo-Navajas, 2019).
4. Empoderamiento de las mujeres: La educación de calidad es un medio efectivo para empoderar a las mujeres y niñas, brindándoles las habilidades y la confianza necesarias para participar en la vida pública y económica en igualdad de condiciones (Solans, 2021).
5. Innovación y desarrollo económico: La educación de calidad fomenta la creatividad, la innovación y el desarrollo de habilidades técnicas y profesionales. Esto impulsa el crecimiento económico y la competitividad de las naciones en la economía global (Caro, 2021).
6. Cohesión social: La educación de calidad promueve valores como la tolerancia, el respeto y la comprensión mutua, lo que contribuye a la construcción de sociedades más inclusivas y cohesionadas.
7. Resiliencia y adaptabilidad: En un mundo en constante cambio, la educación de calidad capacita a las personas para adaptarse a nuevas situaciones, aprender de manera continua y enfrentar los desafíos con confianza.

El ODS 4, "Educación de calidad", es fundamental para el logro de una serie de objetivos de desarrollo sostenible, incluida la reducción de la pobreza, la igualdad de género, la sostenibilidad ambiental y la construcción de sociedades más justas y equitativas. La inversión en una educación de calidad es una inversión en el futuro sostenible de la humanidad.

5. DISCUSIÓN

En este trabajo se ha realizado una investigación para poner en relieve la importancia de los ODS para Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para el alumnado con discapacidad en las aulas.

La educación inclusiva, la equidad y la calidad de la educación para los alumnos con discapacidad están intrínsecamente relacionadas y son pilares fundamentales de un sistema educativo que busca ser justo, respetuoso y efectivo para todos los estudiantes, sin importar sus diferencias individuales. En la intersección de estos conceptos, se encuentran los siguientes aspectos clave:

1. La educación inclusiva reconoce que la diversidad es una fortaleza, no una barrera. Promueve un entorno educativo en el que todos los estudiantes, independientemente de sus antecedentes o habilidades, son valorados y tienen la oportunidad de aprender juntos. La inclusión no se limita solo a la presencia física en el aula, sino que también implica la participación activa, la colaboración y el respeto mutuo.
2. La equidad en la educación garantiza que los recursos, los apoyos y las oportunidades se distribuyan de manera justa para todos los estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidad. Busca eliminar las disparidades y las desigualdades que pueden surgir debido a las diferencias individuales, y se enfoca en brindar apoyo adicional a quienes lo necesitan, en lugar de discriminar o marginar.
3. La calidad de la educación para los alumnos con discapacidad se refiere a la provisión de un ambiente educativo que atiende sus necesidades específicas y les permite alcanzar su máximo potencial. Esto implica currículos flexibles, adaptaciones, apoyos especializados, formación adecuada para el personal y la promoción de la inclusión social y emocional.

En conjunto, estos conceptos representan un compromiso con la justicia educativa y la igualdad de oportunidades. Garantizar la educación inclusiva, equitativa y de calidad para los alumnos con discapacidad no

solo es un imperativo ético, sino que también es beneficioso para la sociedad en su conjunto. Cuando se brinda a estos estudiantes las herramientas y el apoyo que necesitan, tienen la capacidad de contribuir de manera significativa a la comunidad y de alcanzar un mayor nivel de independencia y autodeterminación.

La educación inclusiva, la equidad y la calidad educativa para los alumnos con discapacidad son componentes esenciales de un sistema educativo que se esfuerza por ser inclusivo y que busca el bienestar de todos sus estudiantes. Al seguir avanzando en la promoción de estos principios, estamos construyendo un mundo más justo, diverso y enriquecedor para las generaciones presentes y futuras.

6. CONCLUSIONES

Las conclusiones principales del estudio realizado en esta revisión bibliográfica de la literatura sobre la importancia de los ODS para Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para el alumnado con discapacidad en las aulas.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) establecidos por las Naciones Unidas representan un compromiso global para abordar los desafíos más apremiantes de nuestra sociedad y mejorar la vida de las personas en todo el mundo. Dentro de los ODS, el Objetivo 4 se enfoca en "Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad". Este objetivo desempeña un papel crucial en la promoción de una educación que sea verdaderamente inclusiva, equitativa y de calidad para el alumnado con discapacidad en las aulas. La importancia de los ODS en este contexto es innegable, y podemos concluir lo siguiente:

Los ODS proporcionan un marco global: Los ODS son un marco de referencia global que guía los esfuerzos de los gobiernos, las instituciones educativas y la sociedad en su conjunto hacia metas y estándares compartidos. Esto es fundamental para garantizar que ningún estudiante se quede atrás, incluyendo aquellos con discapacidad, y para mantener a los gobiernos responsables de sus compromisos.

Enfoque en la inclusión y la equidad: El Objetivo 4 de los ODS se centra específicamente en la promoción de la inclusión, la equidad y la calidad de la educación. Esto significa que los esfuerzos para garantizar una educación inclusiva y equitativa para el alumnado con discapacidad están respaldados por una plataforma global que exige que se aborden las disparidades y las barreras educativas.

Interconexión de los ODS: Los ODS no son independientes entre sí; están interconectados. Lograr una educación inclusiva y equitativa para el alumnado con discapacidad no solo se relaciona con el Objetivo 4, sino que también se vincula a otros ODS, como el Objetivo 10 (Reducir las desigualdades) y el Objetivo 8 (Trabajo decente y crecimiento económico). Una educación inclusiva puede empoderar a las personas con discapacidad, mejorar sus perspectivas laborales y reducir la desigualdad.

Responsabilidad compartida: Los ODS fomentan la colaboración entre gobiernos, instituciones educativas, organizaciones de la sociedad civil y la comunidad global en su conjunto. Esto subraya la importancia de la responsabilidad compartida en el logro de una educación inclusiva, equitativa y de calidad para el alumnado con discapacidad.

En conclusión, los Objetivos de Desarrollo Sostenible son un marco global esencial que respalda y promueve la importancia de una educación inclusiva, equitativa y de calidad para el alumnado con discapacidad en las aulas. Los ODS ofrecen una guía, una plataforma de responsabilidad y un recordatorio constante de que la educación debe ser un derecho universal al que todos los estudiantes, sin importar sus diferencias, tengan acceso en igualdad de condiciones. El cumplimiento de estos objetivos no solo beneficia a los estudiantes con discapacidad, sino que también enriquece y fortalece a la sociedad en su conjunto.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo ha sido posible gracias al contrato predoctoral FPU-18/05887 correspondiente a la primera autora, sin el cual no habría sido posible su realización.

8. REFERENCIAS

Abellán, R. M., Rodríguez, R. D. H., & Frutos, A. E. (2017). Una aproximación a la educación inclusiva en España. Revista de educación inclusiva, 3(1).

Acosta Fernández, C. A. (2019). Escuelas de Educación Normal, Instituciones Vivenciales y Promotoras de los ODS en México. In IN-RED 2019. V Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red (pp. 1591-1605). Editorial Universitat Politècnica de València.

Blanco, R. (2009). La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas. Calidad, equidad y reformas en la enseñanza, 87-99.

Caro, M. D. M. (2021). Educación, Gobierno Abierto y progreso: los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el ámbito educativo. Una visión crítica de la LOMLOE. Revista de educación y derecho, (23).

Duk, C., Cisternas, T., & Ramos, L. (2019). Formación docente desde un enfoque inclusivo. A 25 años de la Declaración de Salamanca, nuevos y viejos desafíos. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 13(2), 91-109.

García, P. S., & González, V. B. (2021). Actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión de alumnos con discapacidad. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, (39), 7-12.

Gil, C. G. (2018). Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): una revisión crítica. Papeles de relaciones ecosociales y cambio global, 140(1), 107-118.

Guillén Guillamón, I., Moreno Ramón, H., Jiménez Belenguer, A. I., Cabedo Fabrés, M., Ferrando Bataller, M., Calvet Sanz, S., & Ibañez Asensio, S. (2021). Desarrollo del binomio ODS-Competencias transversales en la docencia universitaria: una visión integral dentro de la UPV. In IN-RED 2020: VI Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red (pp. 1104-1117). Editorial Universitat Politècnica de València.

Hernández-Castilla, R., Slater, C., & Martínez-Recio, J. (2020). Los objetivos de desarrollo sostenible, un reto para la escuela y el liderazgo escolar. Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 24(3), 9-26.

Laorga Lucas, M., Nuñez Santos, J. R., Salinas Ramos, C., Sánchez Sandoval, M., & Simón Cornago, A. I. (2017). Hendere y el derecho a la educación: los ODS en la escuela. [Madrid]: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Documentación y Publicaciones: Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, 2017.

Luque-Parra, D. J., Rodríguez-Infante, G., & Luque-Rojas, M. J. (2014). Adecuación del currículum al alumnado universitario con discapacidad: un estudio de caso. Revista iberoamericana de educación superior, 5(13), 101-116.

Mesa, M. (2019). La Educación para la ciudadanía global y los objetivos de desarrollo sostenible: Una agenda para la transformación social. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 8(1), 7-11.

Molina Béjar, R. (2010). Educación superior para estudiantes con discapacidad. Revista de investigación, 34(70), 109-128.

Murillo, F. J. (2004). Equidad en educación. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2(1), 1-5.

Ocete, C., Pérez-Tejero, J., & Coterón, J. (2019). La participación activa de alumnos con discapacidad en educación física y su efecto en el autoconcepto. La participación activa de alumnos con discapacidad en educación física y su efecto en el autoconcepto, 103-115.

Parejo-Navajas, T. (2019). El Pacto Mundial por el Medio Ambiente: marco jurídico para el cumplimiento de los ODS. Tiempo de Paz, (132).

Pérez Esteban, M. D., Hernández Garre, C. M., & Figueredo Canosa, V. (2020). Escuela inclusiva: un reto para la formación docente y colaboración con la comunidad educativa. Escuela inclusiva: un reto para la formación docente y colaboración con la comunidad educativa, 103-119.

Pérez-Esteban, M. D., Carrión-Martínez, J. J., & Ortiz Jiménez, L. (2023). Systematic Review on New Challenges of University Education Today: Innovation in the Educational Response and Teaching Perspective on Students with Disabilities. Social Sciences, 12(4), 245.

Pérez-Esteban, M. D., Gómez, N. N., & Ángel, N. G. (2022). Revisión de la respuesta educativa que se le brinda al alumnado con NEAE. In Construyendo identidades desde la educación (pp. 73-87). Dykinson.

Redruello, R. A., Quesada, A. A. R., de Andrés Viloria, C., Rueda, E. A., Careaga, S. A., Vela, F. M.,... & Gómez, R. M. (2014). La formación del profesorado universitario: mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado con discapacidad. Tendencias pedagógicas, (23), 271-300.

Rodríguez, E. R. (2003). Adaptaciones curriculares individuales para los alumnos con síndrome de Down. Revista Síndrome de Down, 76, 2-11.

Solans, M. L. (2021). Contribución de las universidades argentinas públicas al logro del ODS sobre la igualdad de género y empoderamiento de las mujeres y las niñas (2015-2019). Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS), 33(2), 713-737.

CAPÍTULO 5

¿QUÉ METODOLOGÍAS SON USADAS PARA TRABAJAR LOS ODS EN LA UNIVERSIDAD? UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

BELÉN SUÁREZ-LANTARÓN
Universidad de Extremadura

NURIA GARCÍA-PERALES
Universidad de Valladolid

1. INTRODUCCIÓN

Desde que Naciones Unidas logra el acuerdo para lograr un desarrollo sostenible y establece la Agenda 2030 con los 17 objetivos de desarrollo sostenible (ODS) como eje central, esta se ha transformado en la guía para abordar los desafíos mundiales más acuciantes. Como explica Losada Rodríguez (2018), estos objetivos son globales y universalmente aplicables. Como describe el autor, se caracterizan por considerar las diferentes realidades, capacidades y niveles de desarrollo nacional y, además, por respetar las políticas y prioridades de cada país.

La Agenda 2030 y el logro de los ODS supone una llamada a la colaboración entre países, para equilibrar tres dimensiones del desarrollo sostenible: el crecimiento económico, la sostenibilidad ambiental y la inclusión social (Losada Rodríguez, 2018).

Por ello, alcanzar los ODS supone acometer una tarea de grandes proporciones, en la que las universidades tienen un papel protagonista en su apoyo y cumplimiento. Como señalan numerosos informes, urge la puesta en marcha de los ODS y, en este sentido, una de las claves es que las universidades comiencen a desarrollar esta labor.

1.1. La Universidad y los ODS

El 25 de septiembre de 2015, las Naciones Unidas establecen la Agenda de Desarrollo Sostenible con una serie de objetivos a lograr en los últimos 15 años (conocida como Agenda, 2030). El principal objetivo de la Agenda 2030 es el desarrollo mundial sostenible, especificando algunos objetivos más concretos como la eliminación de la pobreza, la desigualdad y la injusticia o la mitigación del cambio climático (Olmo et al., 2023). En total, recoge 17 objetivos, con los que se busca transformar el planeta, hacerlo mejor, lograr que sus habitantes vivan mejor y de forma más sostenible. Estos objetivos, a su vez, incluyen diferentes metas (en total, 169) que contribuyen a su cumplimiento.

Los ODS, como señalan Olmo et al. (2023) se basan en principios universales, globales, integrales, medibles, ambiciosos, inclusivos y multidimensionales. Se podría decir que son una llamada a la acción a todos los países para trabajar por un mundo mejor (aunque no son legalmente vinculantes).

Como señalan Carvallo et al. (2020) o Sánchez Carracedo (2027), la Universidad, como institución formativa y generadora de conocimiento, pero también como agente clave en el desarrollo social para responder a las demandas en favor de un mundo más equitativo y sostenible, está llamada a desempeñar un papel fundamental en el logro de los objetivos de desarrollo sostenible.

> Los ODS incluyen una compleja gama de desafíos sociales, económicos y medioambientales, que requerirá de trasformaciones en el funcionamiento de las sociedades y las economías, y en cómo interactuamos con nuestro planeta. La educación, la investigación, la innovación y el liderazgo serán esenciales para ayudar a la sociedad a enfrentar estos desafíos. Las universidades, debido a su labor de generación y difusión del conocimiento y su preeminente situación dentro de la sociedad, están llamadas a desempeñar un papel fundamental en el logro de los ODS. Es probable que ninguno de los ODS pueda cumplirse sin la implicación de este sector (SDSN, 2017, p. 4).

En la misma línea, Barrenetxea y Barandiaran (2020) explican que la institución universitaria está llamada a convertirse en agente para la transformación social, formando futuros ciudadanos comprometidos con la sostenibilidad.

Resulta evidente que las universidades desempeñan un importante papel en el logro de los ODS y la consecución de la Agenda 2030 en diferentes sentidos (ver figura 1):

- A través del aprendizaje y la enseñanza, ya que pasan a ser un instrumento de ayuda para formar a los/as jóvenes en el compromiso y responsabilidad social que permite abordar dichos objetivos.
- A través de la investigación, dotando del conocimiento necesario, las evidencias científicas, las soluciones, las tecnologías, vías e innovaciones para respaldar y apoyar la implementación de los ODS.
- A través de la Gobernanza institucional, las políticas de gestión y la extensión universitaria, implementando los principios de los ODS en dicha gestión y administración (instalaciones, recursos, servicios, etc.)
- A través del fortalecimiento del compromiso público de la universidad y de su implicación en el abordaje de los ODS, asegurando la presencia de la universidad en la implementación de estos.

FIGURA 1. *Visión general de la contribución de las universidades a los ODS*

Fuente: SDNS (2017)

Se debe señalar, también, que la educación es recogida como un objetivo de desarrollo sostenible (ODS-4), cuya meta es una educación de calidad, inclusiva e igualitaria en la que se promueva las oportunidades de aprendizaje para todos (Naciones Unidas, 2015). Pero, además, constituye el medio para implementar, sensibilizar y ayudar a lograr los ODS y, las universidades, a través de su extensa variedad de actividades educativas y de aprendizaje (enseñanzas de grado y posgrado, prácticas profesionales, formación a mayores y a empresas, enseñanza a distancia, asociaciones estudiantiles), tienen un papel importante que jugar en este sentido (SDNS, 2017).

1.2. La Universidad y las metodologías activas

En la etapa universitaria, la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha promovido una serie de cambios entre los que se encuentra el modo de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde esta nueva perspectiva, se concibe un espacio de aprendizaje donde es el alumnado quien construye el conocimiento a partir de acciones como la lectura y la reflexión o la colaboración, de aportar sus experiencias y debatir sobre ellas, de intercambiar sus puntos de vista con sus compañeros y el maestro. Se pretende que el estudiante participe, disfrute y se comprometa con un aprendizaje de por vida (Defaz, 2020).

Además, como señalan Fernández-Piqueras et al. (2020), el diseño curricular basado en competencias, la incorporación de un alumnado nativo digital y la aparición de las tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito educativo son otros aspectos que han conducido a la introducción de nuevas formas de enseñar en la Universidad.

En esta línea, Villalobos (2022) explica que la enseñanza universitaria actual no requiere de alumnos que centren su conocimiento solo en la exposición tradicional del profesor (entendida como aquella con currículos rígidos y con comunicación unidireccional del docente), por el contrario, los estudiantes actuales deben desarrollar sus competencias de forma plena y estar involucrados de forma participativa (entendiendo esta modalidad como aquella con currículos flexibles y comunicación bidireccional docente-alumnado).

Como señalan Nóbile et al. (2021), un aspecto importante a revisar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es el modo de pensar la relación entre la teoría y la práctica, considerando los autores que es necesario buscar espacios de integración curricular y de aplicación de metodologías de aprendizaje y enseñanza que faciliten un acercamiento a la realidad profesional.

Entre las estrategias que promueven que el estudiante participe de forma activa en su aprendizaje y se pongan en ejecución, además de las competencias propias de la profesionalización, otra serie de competencias vinculadas con la responsabilidad y justicia social, se encuentran las denominadas "metodologías activas", entendidas estas como el conjunto de métodos didácticos que fomenten la participación y actividad del alumnado, donde éstos participen en la organización y en el desarrollo de su propio proceso de aprendizaje (Villalobos, 2022); una enseñanza centrada en el estudiante, en su capacitación en competencias propias del saber de la disciplina (Defaz, 2020), mediante situaciones o problemas vinculados con el mundo laboral y social (Medina y Verdejo, 2020).

Estas estrategias conciben el aprendizaje como un proceso constructivo y no receptivo; es decir, no únicamente como una recepción y acumulación de información (Defaz, 2020). Como explican Granados Romero et al. (2020), desde esta concepción del proceso de enseñanza el aprendizaje es más activo y se otorga mayor importancia a la aplicación de conocimientos en contextos significativos, lo que estaría en consonancia con los actuales planteamientos de las competencias-clave señaladas desde el EEES.

Su aplicación, requiere replantear, planificar y orientar la enseñanza de modos distintos, ubicando al o la estudiante como centro, y alineando las técnicas y los instrumentos para la evaluación (Medina y Verdejo, 2020). Dentro de esta concepción se recogen métodos a aplicar en el aula como, por ejemplo:

- Aprendizaje-Servicio: definido como un conjunto de actividades diseñadas especialmente para incentivar e involucrar al alumnado en experiencias de servicio con la finalidad de mejorar el aprendizaje (Furco y Norvell, 2019). Desde esta

metodología se busca formar en competencias que permitan el desarrollo de aplicaciones en contextos reales, combinando el aprendizaje de contenidos curriculares con el servicio en contextos reales que implica movilizar y poner en marcha dichos conocimientos (Manzano, 2010; Tapias, 2008). Además, esta metodología intensifica la relación entre las instituciones educativas (la Universidad) y la comunidad (Mayor et al., 2019).

- Aprendizaje de casos, retos o problemas: este método de enseñanza propone actividades con el objetivo de integrar los conocimientos de un tema o conjunto de temas y de su aplicación en una situación real o planteando un caso como punto de partida y la resolución del mismo, poniendo en práctica los conocimientos adquiridos (Defaz, 2020).

- Aprendizaje basado en proyectos: en este modelo el aprendizaje se organiza en torno a proyectos (puede ser un único proyecto en un cuatrimestre en la asignatura, o proyecto interdisciplinar que englobe a las asignaturas de un módulo, o ser un proyecto de un mes en una única asignatura, etc.) que son tareas complejas que involucran a los estudiantes en el diseño, la resolución de problemas, la toma de decisiones y la investigación de actividades (Defaz, 2020; Pérez-Poch, 2019). Se parte del planteamiento de una pregunta por parte del alumno y a su paso va generando un proceso de indagación, cuyos descubrimientos serán ilustrados en un proyecto que los estudiantes expondrán ante el profesor y, en ocasiones, sus compañeros/as (Villalobos, 2022).

- Aprendizaje cooperativo: busca que los estudiantes consigan sus propios objetivos académicos en colaboración con sus compañeros (Villalobos, 2022). Parte de la organización de la clase en pequeños grupos donde los estudiantes trabajan de forma coordinada para resolver tareas académicas y desarrollar su propio aprendizaje (Defaz, 2020). Todos interactúan y participan para ayudarse mutuamente a entender un asunto, realizar una tarea o alcanzar una meta común (Medina y Verdejo, 2020).

- Gamificación: surge como una herramienta de transformación educativa (Corchuelo, 2018). Se describe como un proceso en el que se aplican mecánicas de juegos en contextos que no son propiamente lúdicos y que favorece la motivación, el esfuerzo y la cooperación del alumnado para la consecución de ciertos objetivos (Alonso et al., 2021; Fernández-Piqueras et al., 2020; Prieto, 2020).

- Flipped Classroom o clase invertida: esta metodología intercambia los roles de profesores y estudiantes. El docente prepara su clase o contenidos (la teoría a través de grabación de vídeos, por ejemplo) de modo que los estudiantes pueden acceder a ellos en cualquier momento o lugar (Galindo y Bezanilla, 2019). Este aspecto (trasladar la lección a otros espacios) permite aprovechar el tiempo en clase maximizando las interacciones uno a uno entre profesor y estudiante (Marín et al., 2020)

En esta línea, la revisión de la literatura muestra números trabajos que exponen los beneficios de implementar en las aulas este tipo de metodologías activas como, por ejemplo: mejorar los resultados de aprendizaje (Muntaner et al., 2020); la autoestima y el aprendizaje autónomo (Marín et al., 2020); promover la creatividad y la innovación (Nóbile et al., 2021); la responsabilidad (Jiménez et al., 2020); habilidades, destrezas, liderazgo, adaptabilidad y valores (Flores et al., 2023), competencias interculturales (Alcalá del Olmo et al., 2020); la motivación (Corchuelo, 2020; Prieto, 2020); la solidaridad (Perdomo et al., 2023); el compromiso y el pensamiento crítico (Galindo y Bezanilla, 2019), la ciudadanía responsable (Marengo, 2016; Pérez y Ochoa, 2017); la responsabilidad social (Martínez-Usarralde et al., 2019); la justicia social (Peña García, 2021) e incluso el empoderamiento docente (Suniaga, 2019).

Martínez Martín (2006) hace hincapié en el hecho de que una de las funciones de la Universidad es la formación de buenos profesionales, pero teniendo en cuenta no sólo los contenidos relacionados propiamente con la profesionalización, sino también aquellos que conviertan al alumnado en buenos ciudadanos y buenas personas, ética y

moralmente. En este sentido, el uso de metodologías activas en las aulas puede ser una estrategia adecuada.

2. OBJETIVOS

Si se revisa la literatura, pueden encontrarse numerosos trabajos enfocados en describir o subrayar el papel de la universidad en el logro de los ODS, sobre el conocimiento que el alumnado tiene sobre los ODS o sobre el desarrollo de metodologías activas en la universidad. Sin embargo, no existen tantos estudios que se enfoquen en las metodologías con las que se abordan los ODS en las aulas universitarias.

Estas razones nos llevan a plantear como objetivos en este estudio: conocer y describir cuáles son las metodologías aplicadas en las aulas universitarias en la formación que aborda los ODS, tomando como guía para su consecución las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué metodologías, denominadas activas, son las más utilizadas para trabajar los ODS?
- ¿Qué ODS son los que se abordan principalmente?
- ¿Desde qué materias o asignaturas se trabajan los ODS y cómo?

3. METODOLOGÍA

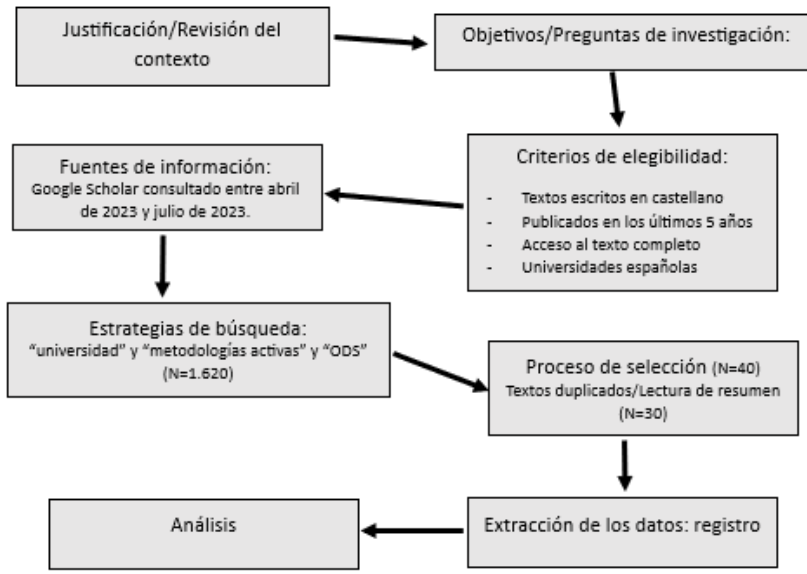
Para el logro del objetivo antes señalado, se utiliza una metodología de corte cualitativo, siendo la revisión documental la estrategia para obtener la información.

Aunque la revisión realizada no puede considerarse como una revisión sistemática, sino más bien exploratoria, para el desarrollo del proceso se ha tomado como referencia el modelo recogido en la Declaración PRISMA (Page et al., 2021).

El proceso seguido se puede ver en la figura 2. Este se inicia, como ya se ha descrito anteriormente, con la justificación y revisión del contexto

del conocimiento existente, para, en segundo lugar, fijarnos los objetivos o las preguntas que abordaremos en la revisión.

FIGURA 2. *Proceso seguido en la revisión de textos*



Fuente: elaboración propia

3.1. Criterios de elegibilidad

En este punto, se definen los criterios que serán considerados para incluir o excluir los textos, así como las pautas que se seguirán para agrupar los estudios para la síntesis. En el caso de este estudio, los criterios han sido:

- Textos escritos en castellano
- Publicados en los últimos 5 años
- Acceso al texto completo
- Situarse en el contexto de las universidades españolas

3.2. Fuentes de información y estrategias de búsqueda

La base de datos que se elige para realizar la búsqueda de los textos es *Google Scholar,* considerando que permite una fácil accesibilidad, así como la oportunidad de aplicar algunos filtros de exclusión. La búsqueda se realizó en el periodo comprendido entre abril de 2023 y julio de 2023.

Las palabras clave elegidas para realizar dicha búsqueda son "universidad" y "metodologías activas" y "ODS", siguiendo, además, dicho orden. En este primer cribado se seleccionan un total de 43 textos.

3.3. Proceso de selección y extracción de datos

Una vez obtenidos los textos, en el proceso de selección, las autoras, eligen aquellos que cumplen con los criterios establecidos, proceden a la lectura del título y resumen para comprobar que realmente abordan las cuestiones de las que se pretende obtener información.

La muestra final la componen un total de 30 textos, los cuales son analizados de forma tradicional (sin mediar tecnología) y registrando la información sobre los textos en fichas (ver ejemplo en tabla 1).

***TABLA 1**. Registro utilizado para la recogida de datos*

ITEM	SI	NO	DESCRIPCIÓN
Denominación de la metodología			
Grado/Titulación en la que ha sido utilizada			
Materia/Asignatura en la que ha sido utilizada			
ODS que trabaja			
Implementación en el aula (individual o grupal). Temática/Cómo trabaja el ODS			

Fuente: elaboración propia

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Como se ha señalado al inicio de este texto, un primer resultado o limitación ha sido la dificultad para recoger documentos que expongan la

metodología utilizada en las aulas para trabajar los ODS; no siendo posible localizar un número de textos que expliquen qué métodos se utilizan para trabajar dichos objetivos en las aulas y que permita la generalización de resultados.

Esperamos que este aspecto sea mejorado tras la firma del Convenio[1] entre la Secretaría de Estado para la Agenda 2030 y la CRUE, para la colaboración en el logro de los ODS y que expone en su segunda clausula, recoge como línea conjunta de trabajo:

> Diseñar una metodología para análisis y monitorización del grado de implantación de los ODS en las universidades españolas, incluyendo la generación de una guía de buenas prácticas para su fácil adaptación y aplicación a universidades nacionales e internacionales, con el fin de extender el uso de esta metodología a los diferentes ámbitos de la cultura y producción universitaria, así como de una plataforma que sirva como herramienta de recogida de datos y con capacidad de análisis para su correcto desarrollo.

Los resultados obtenidos en relación con las preguntas de investigación planteadas han sido los siguientes:

4.1. ¿Qué Metodologías se utilizan para trabajar los ODS?

Los resultados muestran que son varias las metodologías utilizadas para promover la formación vinculada con los ODS en las aulas universitarias y que, en todas ellas, el alumnado adquiere roles más activos. Destacan el aprendizaje-servicio (65 %), el aprendizaje por retos o basado en proyectos (27 %), aprendizaje colaborativo (10 %), *Flipped Classroom* o aula invertida (2%). En menor medida se observan otras como la gamificación (0.24 %).

El aprendizaje-servicio ha sido reconocida en numerosos estudios (Flores et al., 2023; Furco y Norvell, 2019; Manzano, 2010; o Tapias, 2008, son algunos ejemplos) como una metodología adecuada para proporcionar habilidades para la resolución de problemas de la vida real y preparar a los estudiantes como ciudadanos responsables y activos; son excelentes para la formación en valores, ética y ciudadanía en todas las

[1] Este Convenio se encuentra accesible en: https://bit.ly/3ZP8ePe

etapas educativas. Por ende, también para la formación y sensibilización del alumnado hacia los ODS.

Igual sucede con otras metodologías como el aprendizaje cooperativo o el aprendizaje basado en retos, reconocidos como estrategias con las que el alumnado aprende conocimientos, habilidades y actitudes, es decir, desarrolla competencias (Gómez-Hurtado et al., 2020; Pérez-Poch, 2019). En el caso de la clase invertida, se considera una metodología innovadora que se adapta al ritmo de cada estudiante aumentando su autoestima y favoreciendo el aprendizaje autónomo (Marín et al., 2020). O la gamificación, que además de motivar, establece un vínculo del alumnado con el contenido que está trabajando, cambiando la perspectiva que tiene del mismo, ya sea para absorber mejor algunos conocimientos, mejorar alguna habilidad o bien recompensar acciones concretas, entre otros muchos objetivos (Alonso et al., 2021; Prieto, 2020).

Jiménez et al. (2020) recogían como principales resultados de su investigación que el método didáctico más conocido y utilizado por el profesorado sigue siendo la lección magistral, aunque otros métodos más activos como el trabajo cooperativo, estudio de casos y la resolución de problemas y ejercicios obtuvieron medias bastante altas.

Formar al alumnado en ODS, como explicaba Fernández (2006), demanda metodologías que propicien la reflexión del alumnado sobre lo que hace, cómo lo hace y qué resultados logra, para ser capaz de utilizarlo como estrategia de mejora de su propio desempeño, desarrollando con ello la competencia más compleja de todas como es la de aprender a aprender con sentido crítico sobre su actuación. En este sentido, las metodologías activas suponen un adecuado método.

Los resultados obtenidos también confirman que, desde el ámbito universitario se trabaja por la formación en ODS. Aunque, no se debe olvidar que el papel de la Universidad en el logro de los ODS no debe limitarse solo a la formación; como señalan Guillén et al., (2020, p. 1105) “debe hacerse de forma integrada, integradora y multidisciplinar, incluyendo la agenda en todos los textos y políticas universitarias y concretando medidas en todos los ámbitos, desde la formación,

prestación de servicios o investigación, hasta la compra de suministros o contratación".

Además, como explican Granados Romero et al. (2020), estas metodologías permiten al docente asumir su tarea de manera más efectiva y a los estudiantes les facilita el logro de aprendizajes significativos al ser ellos mismos los constructores activos de sus nuevos conocimientos. En la misma línea, Fernández (2006) explica que, para conseguir los objetivos superiores, por ejemplo, desarrollo del pensamiento crítico y aprendizaje autónomo, los métodos centrados en los alumnos son más adecuados y eficaces. Estas razones confirman que las metodologías activas resultan adecuadas para trabajar los ODS.

4.2. ¿Qué ODS son los que se abordan principalmente?

Los resultados indican que los ODS que se han trabajado en mayor medida son el ODS-4 (Educación de calidad, en un 64 %), el ODS-12 (producción y consumo responsable, en un 22 %), el ODS-3 (salud y bienestar, en un 14 %).

Estos resultados muestran que las universidades son las instituciones cuya función principal es formar en el conjunto de saberes que convertirán a su alumnado en profesionales de aquellas áreas de estudio, pero no puede calificarse dicha formación de calidad si no incorpora de forma sistemática y rigurosa situaciones de aprendizaje ético y de formación ciudadana (Martínez Martín, 2006). Las instituciones de Educación Superior suponen, por tanto, un medio de transformación esencial (Botella, 2022).

4.3. ¿En qué materias y cómo se trabajan los ODS en las aulas?

Las titulaciones y materias en las que se han utilizado estas metodologías son muy diversas (ver Figura 2), encontrando, también, alguna experiencia multidisciplinar. Así, por ejemplo, los resultados indican que los ODS se han abordado en los Grados de ADE/Economía, en los Grados de Educación Infantil y Primaria, de Psicología y Criminología, Derecho, Ingenierías, etc. De forma similar ocurre con las asignaturas o materias con las que se vinculan las experiencias analizadas.

La variedad de titulaciones y materias en las que se están trabajando los ODS confirma que la Universidad ha apostado "por concienciar, sensibilizar, dar información básica a los universitarios con la intención que estos aprendan la problemática existente en la sociedad, en la economía y en el medio ambiente" (Rey y Santamaría, 2023, p. 125).

FIGURA 3. *Ejemplo de metodologías activas y ODS trabajados en la universidad*

TITULACIÓN	ASIGNATURA/MATERIA	ODS	TEMÁTICA
Administración y dirección de empresas	Dirección de Producción	ODS 12: Garantizar modalidades de consumo y producción sostenible.	Temas medioambientales y sociales
Derecho, Relaciones Internacionales, Psicología, Criminología y Administración de Empresas	Multidisciplinar	Varios ODS	Elegir un ODS entre los 17, para realizar una investigación en profundidad
Educación Infantil	Prácticas externas	ODS 4: Educación	Colaborar en la creación de una biblioteca en centro educativo
Educación Primaria	Historia de la escuela y del sistema educativo	Varios ODS	Escoger un ODS con el que diseñar una actividad para alumnado de Primaria
Educación Primaria	Escuela inclusiva	ODS 4: Educación para todos	Valorar la accesibilidad del campus universitario
Economía	Administración de Empresas	ODS 3: Salud y bienestar	Diseñar y formula propuestas interdisciplinares que den respuesta a problemas relacionados con la elaboración de menús saludables

Fuente: Elaboración propia

Se confirma que, dada la importancia de la consecución de estos objetivos, se hace necesaria su inclusión en varios ámbitos, siendo especialmente relevante su inclusión en las aulas a todos los niveles. Esta idea promovería una de las propuestas anunciadas por la ONU en 2015, que señala que todos los estudiantes deben adquirir el conocimiento y las habilidades en los que se fomente el desarrollo sostenible, incluyendo, pero no limitando, una educación para el desarrollo sostenible (Olmo et al., 2023).

5. CONCLUSIONES

Como conclusión de este estudio, en primer lugar, señalar que, en la etapa universitaria son varias las formas de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje en las que, además, se vincula este con los ODS, no pudiendo señalar que una metodología sea mejor que otra. En este sentido, al igual que otros investigadores, creemos que el uso exclusivo de determinadas

metodologías no garantiza el éxito, sino que este está más bien vinculado con cómo el alumnado y el profesorado actúan con las mismas.

En segundo lugar, se reconoce, independientemente de la metodología que se utilice en las aulas, que las universidades tienen un importante papel como motor de cambio social, dado que la educación permite formar a los jóvenes (futuros profesionales) como ciudadanos que se sienten parte del mundo en que viven y pueden contribuir a su mejora, mostrándoles nuevas maneras de estar en el mundo y de interactuar con el planeta; en definitiva, abordando los ODS y logrando el desarrollo de la Agenda 2030.

En tercer lugar, coincidimos con la opinión de algunos autores en que sería un error desaprovechar la función de la universidad como óptimo espacio de aprendizaje, no sólo de carácter profesional y cultural en su sentido más amplio, sino también de carácter humano, y por ende, ético y moral.

Finalmente, como ya se ha indicado anteriormente, recordar que el estudio ha contado en su desarrollo con limitaciones como la muestra (por lo que los resultados no podrían generalizarse) o el haber puesto el foco en el contexto universitario, sugiriendo como futuras líneas de trabajo la ampliación de la muestra y otras etapas educativas.

6. REFERENCIAS

Alcalá del Olmo, M.J., Santos, M.J. y Leiva, J.J. (2020). Metodologías activas e innovadoras en la promoción de competencias interculturales e inclusivas en el escenario universitario. European Scientific Journal, ESJ, 16(40), 6. DOI: 10.19044/esj.2020.v16n41p6

Alonso, S., Martínez, J.A., Berral, B. y De la Cruz, J.C. (2021). Gamificación en educación superior. Revisión de experiencias realizadas en España en los últimos años. Hachetetepé, Revista científica de Educación y Comunicación, (23), 1-16. DOI: Doi: 10.25267/Hachetetepe.2021.i23.2205

Barrenetxea, M. y Barandiaran, M. (2020). Respuesta de la Universidad a la Agenda 2030 desde el binomio metodología-temática. Sinergias-diálogos educativos para a transformação social, (11), 75-90.

Botella, M. (2022). Metodología de intervención para trabajar ODS. Educación a través de las artes. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia. Accesible en: https://bit.ly/46w4Dru

Cavallo, M.A., Ledesma, A.B., Diaz, L.P., Facco, S. M. L., Benzi, C. S. y Schmidt, E. (2020). Convergencia ODS-universidad. Una propuesta para conocer las expectativas y percepciones de la comunidad académica acerca de la agenda 2030. Informes De Investigación. IIATA., 5(5), 69-81. DOI: 10.35305/iiata.v5i5.11

Corchuelo, C.A. (2018). Gamificación en educación superior: experiencia innovadora para motivar estudiantes y dinamizar contenidos en el aula. EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa, (63), 29-41. DOI: 10.21556/edutec.2018.63.927

Defaz, M. (2020). Metodologías activas en el proceso enseñanza-aprendizaje. Revisión. ROCA-revista científico-educacional de la provincia de Granma, 16(1), 463-472.

Fernández, A., (2006) Metodologías activas para la formación de competencias, Educatio Siglo XXI, 24, 35-56.

Fernández-Piqueras, R., Guerrero, E., Cebrián, S. y Ros, C. (2020). Innovación educativa universitaria y metodologías activas para el aprendizaje de las competencias específicas del Grado. EDETANIA, (58), 183-201. DOI: 10.46583/edetania_2020.58.723

Flores, J., Mechano, I., Fuster, D. y Tamashiro, J. (2023). Impacto del Aprendizaje-Servicio en la formación de estudiantes universitarios. Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico, 17, 238–249. DOI: 10.5281/zenodo.7527664

Furco, A. y Norvell, K. (2019). What is service learning? Making sense of the pedagogy and practice. En P. Aramburuzabala, L. McIlrath y H. Opazo. (Coords). Embedding Service-Learning in European Higher Education. Developing a culture of civic engagement (pp. 13-36). Routledge.

Galindo, H. y Bezanilla, M.J. (2019). Una revisión sistemática de la metodología Flipped Classroom a nivel universitario en España. Innoeduca, International Journal of Technology and Education, 5(1), 81-90. DOI: 10.24310/innoeduca.2019.v5i1.4470

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. Universidad y Sociedad, 12(1), 343-349.

Gómez-Hurtado, I., García-Rodríguez, M.P., González-Falcón, I. y Coronel-Llamas, J.M. (2020). Adaptación de las metodologías activas en la educación universitaria en tiempos de pandemia. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 9(3e), 415-433. DOI: 10.15366/riejs2020.9.3.022

Guillén, I. et al. (2020). Desarrollo del binomio ODS-Competencias transversales en la docencia universitaria: una visión integral dentro de la UPV. Comunicación presentada en el Congreso In-Red, celebrado en Valencia en junio 2020. DOI: 10.4995/INRED2020.2020.12018

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 del Profesorado, 24(1), 76–94. DOI: 10.30827/profesorado.v24i1.8173

Losada Rodríguez, I.J. (2018). El papel de la universidad en la implementación de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS). Editorial Universidad de Cantabria.

Manzano, V. (2010). El modelo de aprendizaje-servicio y su potencial para la educación superior. Conferencia inaugural de las VI Jornadas de Docencia en Psicología.

Marengo, J.S. (2016). El Aprendizaje Servicio para el desarrollo de la Ciudadanía Activa en las alumnas de 3° y 4° de Secundaria de la I.E.P. María Auxiliadora Callao. Trabajo Fin de Estudios. Universidad Antonio Ruiz de Montoya. Accesible en: https://bit.ly/3PKFOkv

Marín, J.A., Garzón, E., Fernández, J.M. y Campos, M.N. (2020). Metodologías activas en el aula: uso de Flipped Classroom en la universidad española. En F.J. Hinojo, J.M. Trujillo, J.M. Solá y S. Alonso, Innovación docente e investigación educativa en la sociedad del conocimiento (pp. 13-26). Dykinson.

Martínez Martín, M. (2006). Formación para ciudadanía y educación superior. Revista Iberoamericana, (42), 85-102.

Martínez-Usarralde, M.J., Gil, D. y Macías, D. (2019). Revisión sistemática de responsabilidad social universitaria y aprendizaje-servicio. RMIE, Revista Mexicana de Investigación Educativa, 24(80), 149-172.

Mayor, D., López, A. M. y Solís, M. G. (2019). El aprendiza-je-servicio como escenario formativo y su influencia en distintos agentes socioeducativos. Percepción de los participantes. International Journal of Sociology of Education, 8(2), 153-172. DOI: 10.17583/rise.2019.4071

Medina, M. R. y Verdejo, A. L. (2020). Validez y confiabilidad en la evaluación del aprendizaje mediante las metodologías activas. ALTERIDAD, Revista de Educación, 15(2), 270-284. DOI: 10.17163/alt.v15n2.2020.10

Muntaner, J.J., Pinya, C. y Mut, B. (2020). El impacto de las metodologías activas en los resultados académicos. Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 24(1), 96–114. DOI: 10.30827/profesorado.v24i1.8846

Naciones Unidas (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Disponible en: https://bit.ly/3rEXS7K

Nóbile, C., Gauna, D., Aude, M.P. y Pérez, J. (2021). Metodologías activas y gestión del conocimiento para promover la creatividad y la innovación en el aula. Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation, 7(1), 61-74. DOI: 10.24310/innoeduca.2021.v7i1.9887

Olmo, J., Jiménez, S. y Langarita, R. (2023). Inclusión de los ODS en las asignaturas de los Grados de la Facultad de Economía y Empresa en la Universidad de Zaragoza. En D. Jiménez (Coord.), X Buenas prácticas de innovación docente en el espacio europeo de educación superior (pp. 19-40). Universidad de San Jorge.

Page, M.J. et al. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. Revista Española de Cardiología, 74 (9), 790-799. DOI: 10.1016/j.recesp.2021.06.016

Peña García, P. (2021). Hacia la justicia social en Educación superior. Metodología docente y de investigación a través del aprendizaje servicio. Aula de Encuentro, 23 (2), Editorial, 1-4

Perdomo, C., Pirela, A. y Rodríguez, B.(2023).Pedagogías de la solidaridad: modelo de aprendizaje servicio para la transformación social. Una visión desde la universidad. Revista Cátedra, 6(1), 92-109

Pérez, L.M. y Ochoa, A.C. (2019). El aprendizaje-servicio (ApS) como estrategia para educar en ciudadanía. Alteridad, Revista de Educación, 12(2), 175-187. DOI: 10.17163/alt.v12n2.2017.04

Pérez-Poch, A. (2019). Análisis del impacto de metodologías activas en la educación superior. Tesis Doctoral. Universitat Politécnica de Catalunya. DOI: 10.5821/dissertation-2117-172049

Prieto, J.M. (2020). Una revisión sistemática sobre gamificación, motivación y aprendizaje en universitarios. Teri, 32(1), 73-99. DOI: 10.14201/teri.20625

Rey, R.E. y Santamaría, M.A. (2023). Implementación de los ODS en los Grados de Ingeniería Radioelectrónica, Náutica y Transporte marítimo y Marina. En C. Romero y O. Buzón (Coords.), Renovación pedagógica y formación del profesorado en competencias para una educación sostenible (pp. 119-134). Dykinson.

Sánchez Carracedo, F., Segalàs, J., Cabré, J., Climent, J., López, D., Martín, C., Vidal, E. (2017). El proyecto EDINSOST: inclusión de los ODS en la educación superior. Revista española de desarrollo y cooperación, (41), 67-81.

Sila Olgun, O. (2009). Engaging elementary preservice teachers with active learning teaching methodologies. The Teacher Educator, 44(2), 113-125. DOI: 10.1080/08878730902721772

SDSN Australia/Pacific (2017): Getting started with the SDGs in universities: A guide for universities, higher education institutions, and the academic sector. Australia, New Zealand and Pacific Edition. Sustainable Development Solutions Network – Australia/Pacific, Melbourne.

Suniaga, A. (2019). Metodologías activas: herramientas para el empoderamiento docente. Revista Tecnológico-educativa Docenes 2.0, 19 (1), 65-80.

Tapias, M.N. (2008). Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias. En M. Martínez (Ed.), Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades (pp. 27-56). Octaedro.

Villalobos, J. (2022). Metodologías activas de aprendizaje y la ética educativa. Revista Tecnológica-educativa Docentes 2.0, 13(2), 47-58. DOI: 10.37843/rted.v13i2.316

TRIPLE NEXUS AND 2030 AGENDA: HUMANITARIAN, DEVELOPMENT AND PEACE RESPONSES TO IRREGULAR MIGRATION IN MALI

SERGIO FUERTES BUESO
Universidad Pontificia Comillas

1. INTRODUCTION

In recent years, the Sahel region, and Mali in particular, has been faced with a complex and multifaceted challenge that threatens the stability and well-being of its population: irregular migration (Garver-Affeldt, 2023). As Mali grapples with the repercussions of clandestine mobility, it is increasingly recognised that tackling this problem requires a holistic approach that encompasses humanitarian, development and peace-building efforts (Rey et al., 2022, p. 24-27). This issue has given rise to what is often referred to as the triple nexus approach, which attempts to create synergy between the traditionally separate pillars of humanitarian aid, development cooperation and peacebuilding, in order to provide a comprehensive response to complex crises (United Nations, 2021, p. 11-13).

Most importantly, undocumented migration in Mali is an urgent problem with far-reaching consequences. It is caused by a confluence of factors, including multidimensional poverty, climate change-induced resource scarcity, political instability and violence. As a result, thousands of Malians are embarking on perilous journeys, often crossing the Sahara and the Mediterranean Sea in search of safety, economic opportunities and a better future for themselves and their families. This phenomenon not only exposes migrants to grave risks, but also perpetuates

a cycle of vulnerability, instability and conflict in Mali and the Sahel region as a whole[2].

In particular, this research aims to explore the complex web of challenges posed by irregular migration in Mali and the role of the triple nexus in developing effective responses. It seeks to provide an overview of the human mobility landscape, highlighting the interplay between humanitarian, development and peacebuilding efforts in addressing this complex question. Specific attention is paid to respect for the human rights of migrants with irregular status and the benefits they derive from the triple nexus.

Indeed, analysing the challenges and prospects for the future is central to the research. It is essential to identify the obstacles and complexities associated with the operationalisation of the triple nexus in Mali and to outline potential avenues for increased collaboration and coordination. Furthermore, the study is intended to offer insights that can inform policy and practice, facilitating more comprehensive and sustainable responses.

As a matter of fact, the triple nexus concept represents a significant departure from conventional and compartmentalised responses to crises[3]. It acknowledges the interconnectedness of humanitarian needs, development imperatives and peace-building processes, understanding that these areas are mutually reinforcing and cannot be addressed in isolation. In the context of Mali, this means accepting that dealing with illegal mobility must go beyond immediate humanitarian aid, encompass long-term development projects and actively contribute to peace and stability in the region.

In essence, there are countless drivers of irregular migration in Mali. Most of them are factors pushing Malians to undertake hazardous journeys due to the role of socio-economic, environmental and political pressures[4]. The triple nexus framework offers enormous potential for bridging the gaps between humanitarian, development and peace work

[2] Semi-structured interview with an agent of the EU Delegation.

[3] Semi-structured interview with a worker of MINUSMA.

[4] Semi-structured interview with a President of a national NGO.

in irregular migration initiatives in Mali. Yet the complex crisis and power struggles undermine the principles and mechanisms of this integrated strategy.

2. OBJECTIVES

This study on the triple between humanitarian, development and peace within responses to irregular migration in Mali has both primary and secondary objectives. The primary goals revolve around assessing the impact, identifying the success factors and examining the challenges of the triple nexus approach in a volatile environment. The secondary objectives are to understand the drivers of migration, describe the nexus principles, present lessons learned, provide policy recommendations and add to academic knowledge in this area.

Thus, the main purpose is to critically evaluate the effectiveness and impact of the triple nexus in the fight against irregular migration in Mali. It is intended to determine whether the integration of humanitarian, development and peace efforts has improved outcomes in terms of reducing clandestine mobility, enhancing the well-being of affected populations and bringing peace and stability in the region. Another major objective is to identify the key success factors and best practices associated with this new framework.

In addition, the research reviews the obstacles to the effective implementation of the humanitarian-development-peace nexus in Mali. This entails examining coordination issues, resource constraints, political complexities and other barriers that may hinder the implementation of holistic responses. To provide a context for the study, secondary objectives include an analysis of the drivers of irregular migration in Mali. Factors such as poverty, climate change, conflict and governance issues that push unauthorised migrants to embark on dangerous journeys are observed.

Last of all, it plans to clarify the fundamental principles underpinning the triple nexus, highlighting the need for coherence, collaboration and complementarity between humanitarian, development and peacebuilding efforts. This will facilitate readers' understanding of the theoretical

rationale behind the whole concept. At the same time, it aspires to inform the wider academic discourse surrounding the triple nexus. Therefore, the focus lies on advancing the rationale of how integrated responses can address complex crises and promote sustainable development and peace, making a valuable input to the scientific literature.

3. METHODOLOGY

The methodology and methods combine quantitative and qualitative data collection techniques, document analysis, ethical considerations and bias reduction to deliver a comprehensive and rigorous examination of the subject. The methodology attempts to produce reliable and credible results that add to the overall knowledge on this conundrum. As a consequence, to obtain an exhaustive undertaking of the triple nexus and its impact on irregular migration in Mali, a mixed-methods research design is considered the most suitable.

Moreover, the scope of the methodology is based on purposive sampling to select participants with expertise and experience in the field. Twenty-five semi-structured interviews were conducted with different stakeholders, namely three former senior government agents, three staff members of the United Nations Multidimensional Integrated Stabilisation Mission in Mali (MINUSMA) and three peers from the European Union Delegation. With regard to representatives of the humanitarian sector, five national directors of international NGOs (INGOs), five presidents of national NGOs (NNGOs) and six local NGOs workers were interviewed to gather their various perspectives. These methods have made it possible to share in-depth information and voice expert opinions. Open-ended questions were chosen to facilitate rich and detailed responses.

Similarly, structured surveys were carried out with a random sample of 50 participants: twenty-five male Malian and twenty-five female Malian. These individuals had migrated irregularly at least once internationally. The questionnaire consists of closed questions with Likert rating scale responses and multiple-choice questions. It focuses on assessing perceptions, attitudes and experiences related to undocumented

mobility. For security reasons, the anonymity and confidentiality of respondents and interviewees are essential.

Finally, a comprehensive review of documents, reports, policy papers and case studies were performed. The process provided historical context and complemented primary data collection. Triangulation from different data sources was employed to strengthen the validity and reliability of the results.

4. DISCUSSION AND RESULTS

4.1. Perceptions and effectiveness of the triple nexus

To begin with, perceptions of the nexus between humanitarian, development and peace can vary considerably amongst humanitarian actors, including governments, non-governmental organisations (NGOs), international bodies and local communities[5]. Some stakeholders consider this approach as a way of streamlining and integrating humanitarian, development and peacebuilding activities. They believe that this has the potential to lead to more effective responses to crises. Those in favour argue that by tackling the root causes of conflicts, the triple nexus promotes the long-term stability and development of affected regions[6]. In addition, this new way of working can enable local communities and governments to take ownership of their own development and peacebuilding processes[7].

By comparison, critics claim that the triple nexus allows local communities and governments to appropriate processes of development and peace-building, while losing control and efficacy[8]. In fact, this new vision could be used to instrumentalise aid for political ends and agendas. Some purist humanitarian representatives fear that it compromises the fundamental principles of humanitarian action, such as independence,

[5] Semi-structured interview with a Country Director of an INGO.

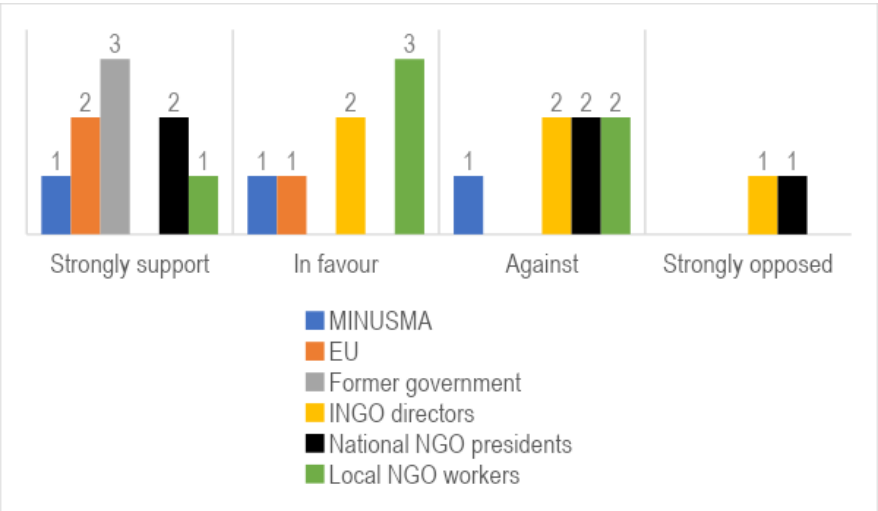
[6] Semi-structured interview with an agent of the EU Delegation.

[7] Semi-structured interview with a local worker of an NGO.

[8] Semi-structured interview with a worker of MINUSMA.

neutrality and impartiality[9]. In any case, international organisations and donors have different views on the triple nexus. Some are in favour and align their funding and programming accordingly, while others are more cautious and prefer to maintain a clear separation between the three pillars.

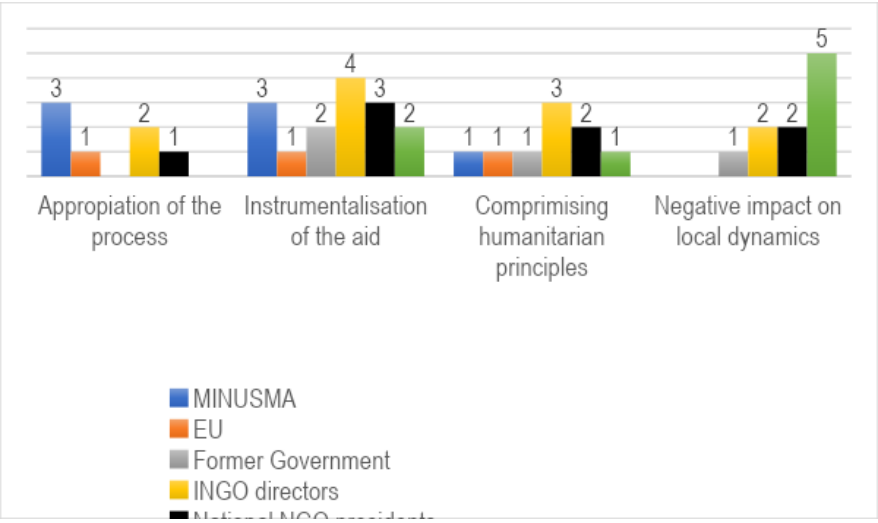
GRAPHIC 1. *Stakeholders' perceptions of the triple nexus (see 3. Methodology).*



Secondly, these perceptions are not static and may evolve over time as the humanitarian-development-peace nexus is tested and refined in real-life situations. What's more, the specific context and the actors involved can greatly influence how the triple nexus is perceived and implemented in practice (Cochrane and Wilson, 2023). Local communities have their own perceptions of this coordinated strategy. They appreciate the focus on long-term development, but also express concerns about the effectiveness of aid and its negative impact on local dynamics.

[9] Semi-structured interview with a Country Director of an INGO.

GRAPHIC 2. *Critics of triple nexus (see 3. Methodology).*



Actually, the effectiveness of the triple nexus in Mali is the subject of ongoing debate and evaluation. It offers a more holistic and integrated approach to addressing the complex challenges of these protracted crises. When implemented effectively, it reduces suffering, builds resilience and fosters long-term stability by addressing root causes[10]. Yet, its success depends on factors such as improved coordination and complementarity between the various stakeholders, strict respect for humanitarian principles, the ability to prevent and resolve conflicts, and meaningful engagement with local communities. Efficaciousness hinges on the circumstances and the commitment of the actors involved, so approaches must be tailored to each crisis situation.

4.2. Impact on irregular migration

Evidence of the impact of the triple nexus on irregular migration has not been widely documented, and any assessment would largely depend on case studies and particular settings. Basically, the relationship between both is complex and context-specific. The impact of the approach

[10] Semi-structured interview with a former official of the Malian government.

will differ in accordance with the effectiveness of the implementation, the local dynamics of the area and other factors such as socio-economic conditions, political stability and security[11]. Although its primary objective is not directly linked to human mobility management, it can have positive and negative indirect repercussions on it.

First of all, irregular migration in Mali, like in many other countries, involves individuals moving across international borders without the necessary legal documentation or authorization (Sironi et al., 2019, p. 116). Mali, located in West Africa, is a transit and destination land for irregular migrants, particularly those from West and Central Africa, on their way to North Africa or Europe. The geographical location of the territory and its vast desert regions render it a common route for clandestine movements, as the porous borders are cumbersome to control.

As a matter of fact, this exodus is a problem fuelled by a combination of push factors, conflict, insecurity, and the presence of human trafficking and smuggling networks. Other stress drivers are socioeconomic causes, such as multidimensional poverty, unemployment, limited access to basic services, and the negative impact of climate change. All these factors force people to seek better opportunities elsewhere and risk their lives on the roads. Confronting this challenge requires a multifaceted approach, encompassing improved border control, awareness campaigns, humanitarian aid and international cooperation to create safer and more regulated migration routes[12].

Second, the ongoing conflict in northern and central Mali, coupled with tensions stemming from interethnic clashes and climate change-induced resource scarcity, have exacerbated irregular migration. Insecurity in the deserted region has led to population displacement resulting in an environment conducive to human smuggling and trafficking activities, managed by criminal networks[13]. Migrants pay smugglers for assistance in crossing borders and navigating treacherous terrain, leaving them vulnerable to exploitation and abuse (Andersson, 2014).

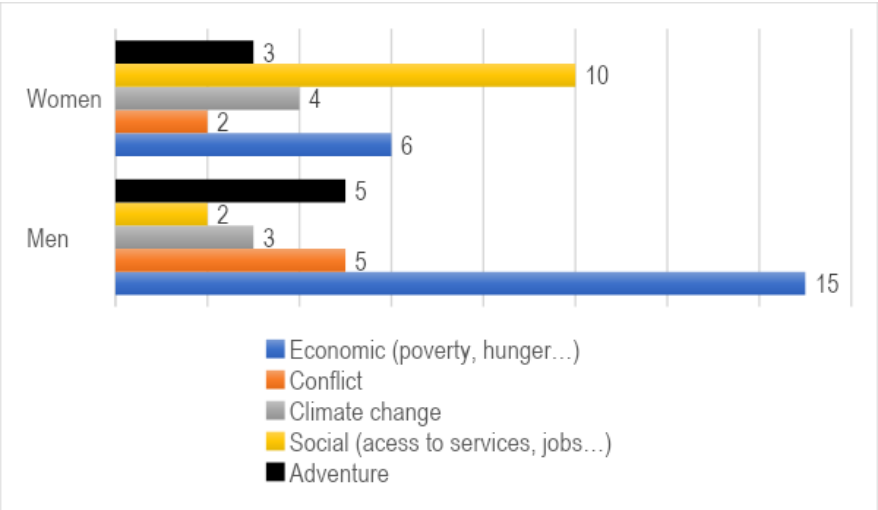
[11] Semi-structured interview with a Country Director of an INGO.

[12] Semi-structured interview with a former official of the Malian government.

[13] Semi-structured interview with a President of a national NGO.

Among the 50 migrants surveyed, conflict, social welfare, the negative impact of climate change, conflict and economics were expressed as causes of migration.

GRAPHIC 3. Factors of irregular migration (see 3. Methodology)



Above all, Mali is experiencing mixed migratory flows, including refugees, asylum seekers and economic migrants. There are significant numbers of unaccompanied minors with irregular status who embark on perilous journeys in search of safety or opportunity[14]. These varied migration patterns pose troubles for the authorities and humanitarian organisations. What is more, the vastness of Mali's desert regions, which are often difficult to monitor, complicates the enforcement of its borders. Moreover, limited resources and capacity hinder the efficaciousness of border control[15].

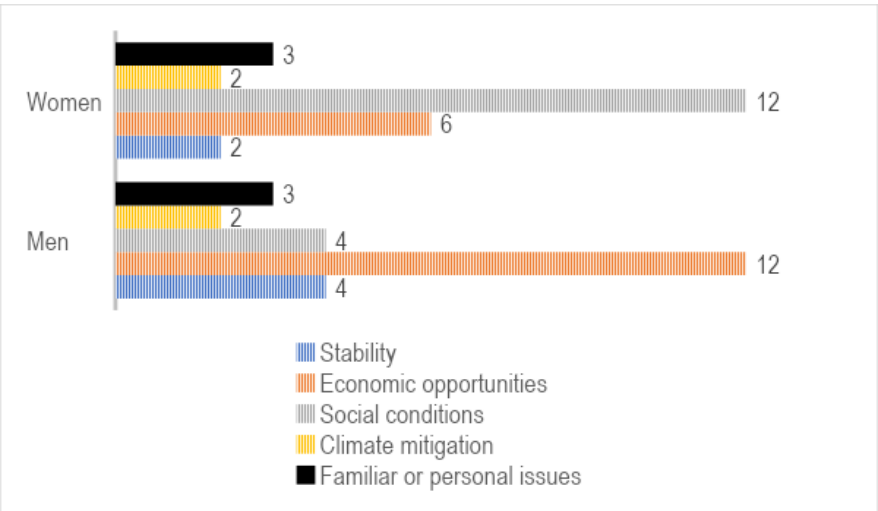
Lastly, by tackling the underlying roots of conflict, displacement and instability, the triple nexus reduces the factors behind why people may resort to irregular migration (Perret, 2019, p. 2-4). Development

[14] Semi-structured interview with a local worker of an NGO.

[15] Semi-structured interview with a former official of the Malian government.

projects under this paradigm generate economic opportunities and improve living conditions and access to basic services, which diminish the push factors[16]. Likewise, the component of conflict prevention and resolution stabilize regions and minimize the likelihood of people fleeing their homes, besides increasing the number of safe voluntary returns[17]. Correspondingly, climate-sensitive triple nexus projects mitigate the negative effects of climate change, making societies more resilient and alleviating resource-related stresses. Among the 50 migrants surveyed, family and personal issues or events, climate change mitigation strategies, improved socio-economic conditions and greater political and security stability were reported as the main reasons for their return.

GRAPHIC 4. *Drivers for the return (see 3. Methodology).*



Nevertheless, if the integration of humanitarian, development and peace-building efforts is not well balanced, it may result in aid dependency and hamper self-sufficiency, which could encourage migration as a coping strategy[18]. Most significantly, irregular movements are likely

[16] Semi-structured interview with a Country Director of an INGO.

[17] Semi-structured interview with a worker of MINUSMA.

[18] Semi-structured interview with a Country Director of an INGO.

to persist if the humanitarian-development-peace nexus does not prioritise sound migration management policies, border control measures and consideration of the specific needs of migrants. In some cases, the triple nexus may fail to adequately deal with migratory pressures if core issues are not tackled or if certain groups feel marginalised and excluded from its benefits.

4.3. Key success factors and challenges

Integrating the three pillars of the triple nexus creates a more holistic and effective response to migration management in the context of violent and humanitarian crises such as Mali. Coordinated action between humanitarian, development and peace-building actors tackle the root causes of irregular migration. By working together, these stakeholders provide comprehensive solutions that balance immediate humanitarian needs with longer-term development and peace-building objectives, thereby reducing the incentive for individuals to undertake the exodus.

For one thing, engaging local communities in the campaign against irregular migration is vital. When communities are involved in decision-making and feel ownership of initiatives, they are more likely to embrace initiatives to combat irregular migration and develop livelihood and security alternatives[19]. Understanding the local context, conflict dynamics and drivers of violence, is prevailing to cope with clandestine mobility. Hence, tailoring interventions to deal with context-specific root causes reduce the push factors of migrants with irregular status.

While mainstreaming the triple nexus, it is important to maintain humanitarian principles, guaranteeing that vulnerable populations receive assistance and protection (Guinote, 2019). In so doing, the desperation of people moving without authorisation in search of safety and support is alleviated. Being aware of the adverse consequences of interventions remains fundamental in order to avoid unintended outcomes, for example an escalation in migratory flows and internal disputes[20].

[19] Semi-structured interview with a local worker of an NGO.

[20] Semi-structured interview with a President of a national NGO.

Consequently, conflict-sensitive programming prevents the exacerbation of tensions that could lead to forced displacement and irregular migration.

On top of that, flexibility enables responses to be adjusted according to feedback and changing circumstances. Actually, flexible and long-term financing enhances the implementation of the triple nexus and promotes the lasting impact of interventions (Nguya and Siddiqui, 2020). This is particularly useful in irregular migration, as factors and dynamics are bound to evolve over time. Equally, effective monitoring and evaluation assess the impact of interventions. Data analysis can inform strategies to discourage this displacement and protect vulnerable populations. The triple nexus has the potential to improve the flexibility and evaluation of data through a well-coordinated and complementary action that brings together all the stakeholders implicated[21]. Thus, it remains imperative to avoid the information gap between pillars and actors.

For another thing, national and international strong political leadership has the capacity to shape comprehensive policy to properly manage migration. Governments that prioritise integrated responses with conflict prevention, development and humanitarian aid should lessen the need for people to turn to irregular migration[22]. Furthermore, conflict prevention and resolution activities directly mitigate violence and instability. By acting on the root causes of conflict, the triple nexus contributes to greater stability and lower migratory pressures. As a result, focusing on conflict transformation and reconciliation processes is a means to strengthen social cohesion and trust within communities.

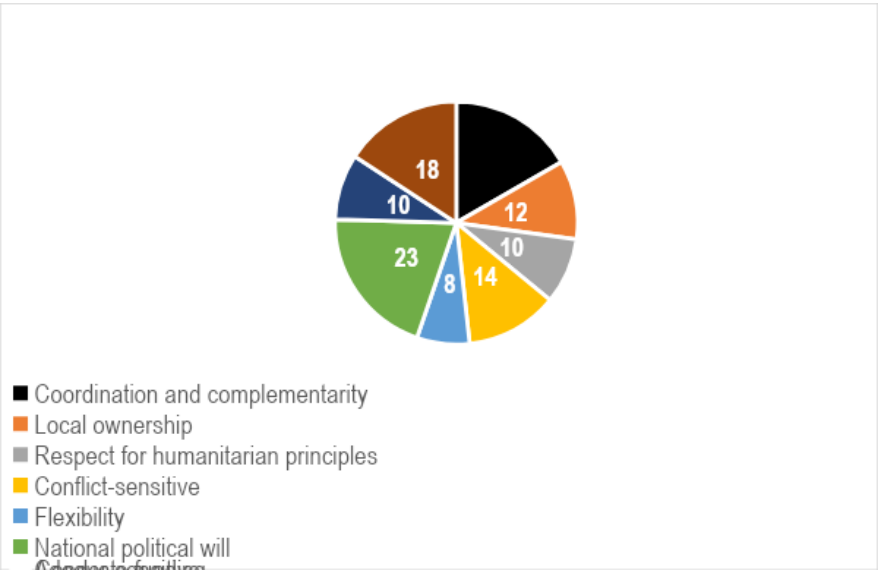
According to the challenges of the triple nexus, there is a need for adequate funding to support programmes aimed at reducing irregular migration by tackling its root causes, offering alternatives and protecting vulnerable populations. A gender-sensitive and inclusive focus ensures that the unique needs and vulnerabilities of women, children and marginalised groups are taken into account, thereby minimising their risk to become migrant with irregular status. Hence, the threat of human

[21] Semi-structured interview with an agent of the EU Delegation.

[22] Semi-structured interview with a former official of the Malian government.

and child trafficking is eased, as these are the most vulnerable groups targeted by organised crime. As a matter of fact, numerous irregular migratory flows occur across borders, thereby underscoring the urgency of regional and international cooperation. In consequence, joint efforts offer the prospect of globally confronting the challenges of irregular migration and increasing the effectiveness of the triple nexus. Among the 25 stakeholder representatives interviewed, scores were highest for the most challenging issues regarding respect for humanitarian principles, coordination and complementarity between actors, and adequate funding.

GRAPHIC 5. *Stakeholder's challenges of triple nexus (see 3. Methodology).*



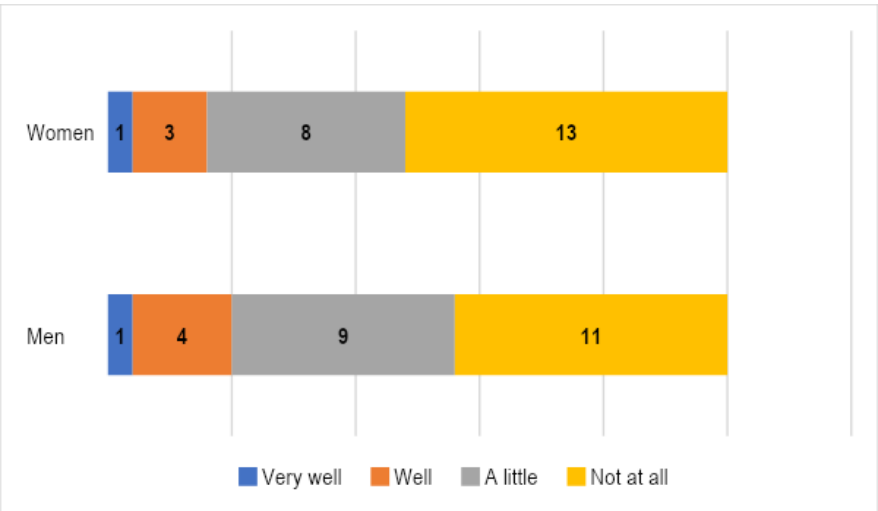
4.4. Interrelation between the triple nexus in irregular migration responses and the 2030 Agenda

The United Nations 2030 Agenda and its 17 Sustainable Development Goals (SDGs) provide a comprehensive framework for handling global problems, such as poverty, inequality, climate change, and conflict (United Nations, 2015). The triple nexus approach aligns with and support several SDGs, namely Goal 1 (no poverty), Goal 2 (zero hunger), Goal 3

(good health and well-being), Goal 4 (quality education), Goal 5 (gender equality), Most importantly, it substantially strengthens the achievement of goal 10 (reducing inequalities), goal 16 (peace, justice and strong institutions) and goal 17 (partnerships for achieving the goals).

Indeed, this new approach promotes the integration of the humanitarian, development and peace pillars, which is consistent with the interconnectedness nature of the SDGs. Yet Malian migrants, and therefore one senses that most migrants in least developed countries, have little or no knowledge of the 2030 Agenda. Consequently, they are not able to relate the progress of the triple nexus to the connection with this global agenda.

GRAPHIC 6. Lack of knowledge of the 2030 Agenda (see 3. Methodology).



Through tackling the root causes of crisis and conflict, the triple nexus fosters sustainable development, international partnership cooperation and peacebuilding while simultaneously serving humanitarian needs (Howe, 2019). Conflict prevention and resolution within the triple nexus contribute directly to SDG 16, which calls for the advancement of peaceful and inclusive societies. Reducing violence is essential to

achieving other SDGs related to poverty reduction, health, education, gender equality and economic growth.

In the same way, development initiatives as part of the triple nexus are aligned with several SDGs related to economic growth, job creation, education and health. In so doing, it successfully overcomes the underlying socio-economic factors that often push people into irregular migration. The humanitarian-development-peace nexus, when implemented effectively, safeguards the protection and well-being of vulnerable populations. It is consistent with SDG 10, which focuses on reducing inequality, and with SDG 5 for gender equality and empowerment.

In addition, sustainable development in the triple nexus is closely linked to environmental resilience, which is a key aspect of the SDGs, in particular SDG 13 (climate action). Environmental factors, such as climate change-induced displacement, increase irregular migration, and solving these problems alleviate migratory pressures. Moreover, making the humanitarian-development-peace nexus a reality requires collaboration between governments, international organisations, NGOs and local communities, underlining the importance of partnerships and cooperation as key elements of SDG 17 (van Sluijs and Masoliver, 2022). The triple nexus emphasises inclusive development and peace-building that cater to the needs of marginalised and vulnerable groups, thus contributing to the fulfilment of several SDGs related to poverty, hunger, gender equality, reducing inequality, peace and justice.

Finally, at the heart of the SDGs is the recognition of their interconnectedness. In fact, the progress on one goal can have a positive impact on the others. To illustrate, enhancing access to education (SDG 4) can lead to increased economic opportunities (SDGG 1) and reduced inequality (SDG 10). Similarly, peace-building and conflict prevention (SDG 16) can create an ideal environment for sustainable development, including poverty reduction and improved health (SDGs 1 and 3)[23]. The interconnectedness of these frames underlines the value of a comprehensive and collaborative response to global challenges.

[23] Semi-structured interview with an agent of the EU Delegation.

5. CONCLUSION

In the face of the complex and pressing phenomenon of irregular migration in Mali, this study has shed light on the potential of the triple nexus to offer holistic and integrated solutions. The findings from both quantitative and qualitative data add valuable insights into the perceptions, effectiveness, impacts, challenges, and success factors associated with the approach.

Actually, the research reveals a positive reception of the nexus among stakeholders, with a significant majority expressing confidence in its capability to address irregular migration comprehensively. This alignment with the principles of integration and collaboration underscores the approach's credibility among stakeholders. Moreover, the perception of its effectiveness suggests that the framework holds promise as a viable strategy.

With regard to key success factors, strong interagency coordination, community engagement and flexibility yield practical guidance for practitioners and policy makers. The emphasis on collaboration highlights the importance of harmonizing efforts among humanitarian, development, and peace actors. Local ownership and participation underscore the need for bottom-up strategies that involve communities in decision-making processes. The adaptability of programming acknowledges the dynamic nature of crises and stresses the need for flexibility.

By comparison, the study also identifies major constraints and barriers, such as the scarcity of financial resources and security issues. These ongoing challenges point to the imperative of innovative financing mechanisms and conflict-sensitive programming to support the sustainability of the approach. The difficulties in harmonizing the distinct priorities of stakeholders demonstrate the urgency of better coordination mechanisms and communication.

On the other hand, the interrelation between the triple nexus in responses to irregular migration and the 2030 Agenda for Sustainable Development is a pivotal convergence of global efforts. By addressing the root causes of clandestine mobility, such as conflict, instability, and

poverty, the humanitarian-development-peace nexus contributes to creating more sustainable and resilient communities. In turn, it promotes safe and orderly migration pathways.

Moreover, it underscores the importance of regional cooperation and international partnerships. As noted in Goal 17, global partnerships are crucial to uphold the rights and dignity of vulnerable people. The triple nexus thus has the potential to effectively manage migration and protect the human rights of populations on the move. This new way of working not only mitigates the drivers of irregular migration but also advances the broader goals of immediate relief, development, peace and justice enshrined in the 2030 Agenda, thereby working towards a more inclusive and sustainable global future.

With respect to policy implications, decision-makers and practitioners should prioritize advocacy for strengthened inter-agency coordination, innovative financing strategies, and conflict, climate and gender-sensitive programming. Conflict resolution efforts are essential to creating an environment conducive to development and peacebuilding. As a result, a comprehensive vision that accounts for the context-specific nature of the irregular migration issue is imperative.

Based on the findings, several policy implications emerge. First, there is a need for enhanced coordination mechanisms among humanitarian, development, and peacebuilding stakeholders to optimize the triple nexus' impact. This includes regular consultations, information-sharing platforms, and joint planning processes. Second, policymakers should prioritize resource mobilization for long-term development and peacebuilding projects. Innovative financing mechanisms, including partnerships with private sector actors and international donors, may be explored to secure funding for sustainable interventions. Third, the study highlights the importance of conflict sensitivity and national political leadership in the proper application of the nexus.

To sum up, this research serves as a stepping stone towards a deeper understanding of the triple nexus approach's role in addressing irregular migration in crises. However, it is essential to acknowledge its limitations, including its reliance on self-reported perceptions and the

influence of external factors. Therefore, it is recommended that further investigation and continuous evaluation be conducted to refine and enhance the humanitarian-development-peace nexus over time.

While challenges persist, the triple nexus offers a promising framework for tackling irregular migration comprehensively, bridging the gaps between humanitarian, development, and peacebuilding pillar and stakeholders. With concerted efforts, collaboration, and adaptive strategies, it has the potential to contribute to a more stable and prosperous Mali while addressing the root causes of irregular migration and fostering resilience within communities. It is a key issue for both protracted global crises and forgotten ones.

6. REFERENCES

Andersson, R. (2014). Hunter and Prey: Patrolling Clandestine Migration in the Euro-African Borderlands. Anthropological Quarterly, 87(1), 119-149. https://doi.org/10.1353/anq.2014.0002

Cochrane, L. and Wilson, A. (2023). Nuancing the double and triple nexus: analyzing the potential for unintended, negative consequences, Development Studies Research, 10(1), 1-13. https://doi.org/10.1080/21665095.2023.2181729

Garver-Affeldt, J. (2023). Human rights in the context of smuggling: Perceptions and experiences of migrants in Mali and Niger. Mixed Migration Centre. https://mixedmigration.org/resource/human-rights-migrants-smuggling-mali-niger/

Guinote, F. S. (2019). The ICRC and the "humanitarian–development–peace nexus" discussion, International Review of the Red Cross, 101(912), 1051-1066. https://doi.org/10.1017/S1816383120000284

Howe, P. (2019). The triple nexus: A potential approach to supporting the achievement of the Sustainable Development Goals? World Development, 124, 1-13. https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2019.104629

Nguya, G. and Siddiqui, N. (2020). Triple Nexus Implementation and Implications for Durable Solutions for Internal Displacement: On Paper and in Practice. Refugee Survey Quarterly, 39, 466-480. https://doi.org/doi:10.1093/rsq/hdaa018

Perret, L. (2019). Operationalizing the Humanitarian–Development–Peace Nexus: Lessons learned from Colombia, Mali, Nigeria, Somalia and Turkey. International Organization for Migration (IOM). https://publications.iom.int/books/operationalizing-humanitarian-development-peace-nexus-lessons-colombia-mali-nigeria-somalia

Rey, F., Abellán, B. and Gómez, A. (2022). La aplicación del enfoque de "triple nexo" entre la acción humanitaria, el desarrollo y la paz en el contexto de los flujos migratorios de Venezuela. WeWorld. https://www.weworld.it/en/news-and-stories/news/triple-nexus-migration-flows-venezuela

Sironi, A., Bauloz, C. and Emmanuel, M. (2019). Glossary on Migration. International Migration Law, No. 34. International Organization for Migration (IOM). https://publications.iom.int/books/international-migration-law-ndeg34-glossary-migration

United Nations. (2015). Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. A/RES/70/1. A/RES/70/1 (undocs.org)

United Nations. (2021). Realizing the triple nexus: Experiences from implementing the human security approach. UN Trust Fund for Human Security. https://www.un.org/humansecurity/humansecurity-tools/

van Sluijs, P. and Masoliver, C. (2022). The Triple-Nexus and Climate Change in Conflict-Affected Settings: Experiences, Lessons Learned, and Best Practices. Journal of Peacebuilding & Development, 17(3), 364-370. https://doi.org/10.1177/15423166221129811

STUDENT RESEARCH GROUPS AS A TOOL TO ACHIEVE COMPETENCE DEVELOPMENT AND SDGS PROMOTION

LUIS DAVID SÁNCHEZ DIANA
Florida Universitària

YOLANDA E-MARTÍN
Florida Universitària

MARIA DOLORES REYES TOLOSA
Florida Universitària

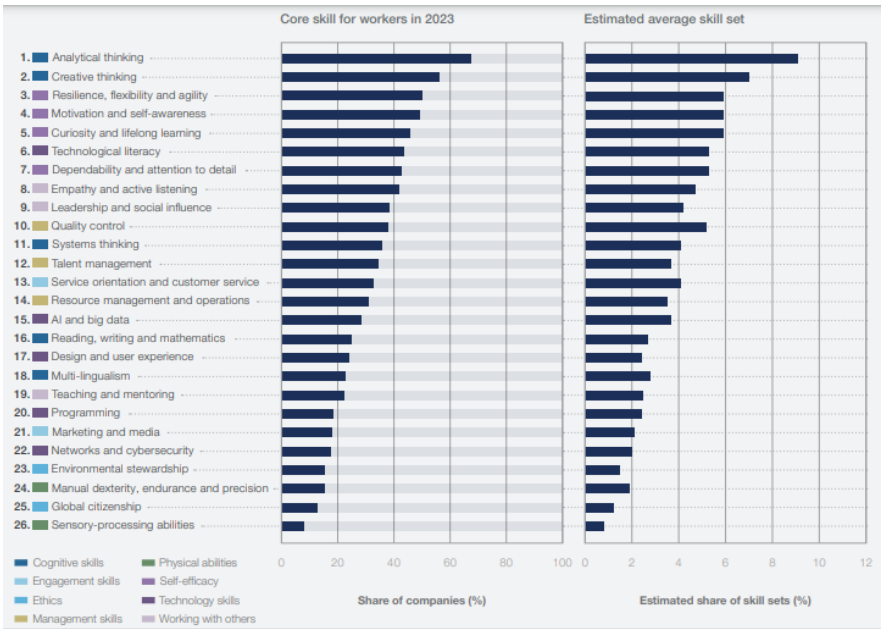
1. INTRODUCTION

Historically, the training process in universities has been based on teaching and learning models focused on the contents of each degree program. Because of that, students acquire the technical competences inherent to engineers and an additional set of transversal competences (that is, competences that are not specific to one degree, but that are considered common to most of them). Companies in their selection processes increasingly value these transversal competences when hiring recent graduates. Thus, competences such as teamwork, work planning, or conflict resolution have become part of what we could consider an added benefit for recent graduates.

Nevertheless, combining the learning of degree-specific contents with a higher acquisition of transversal competences involves developing new teaching and learning processes. This is due to the difficulty of proposing experiences to work on these competences from the conventional educational model as well as the difficulty of establishing a criterion to measure their acquisition and development. This is a real handicap given that, in the medium to long term, companies will require professionals with a strong development of these competences. Figure

1 shows the core skills required by current workers according to the World Economic Forum's Future of jobs report (2023).

FIGURE 1. *Current core skills required by workers*



Note: bit.ly/3M0Vr6n

As in the World Economic Forum's Future of jobs report of 2020 (2020), analytical thinking remains the core competency most in demand by companies. Another cognitive skill, creative thinking, comes in second place, ahead of skills related to workers' ability to adapt to jobs such as resilience, flexibility, motivation, self-awareness, curiosity, and lifelong learning. The top 10 core skills most in demand by companies also include technological literacy, empathy, leadership, and quality control.

Therefore, to encourage the university-business relationship, it is necessary to look for methodologies that make possible the acquisition of these competences with the aim of making easier the inclusion of students in companies. The participation of the sector's own companies and other actors particularly interested in the development of a project

is fundamental for these new teaching-learning methodologies to obtain the expected results.

Further to this, given the current climate and social situation, another main learning objective should focus on encouraging students' involvement in the development of the Sustainable Development Goals (SDGs, from now on). The SDGs are a set of seventeen global goals established by the United Nations in 2015 as part of the 2030 Agenda for Sustainable Development (UN General Assembly, 2015), which are the following (Halisçelik & Soytas, 2019):

- SDG 1. *No poverty*: end poverty in all its forms everywhere.
- SDG 2. *Zero hunger*: end hunger, achieve food security and improve nutrition and promote sustainable agriculture.
- SDG 3. *Good health and well-being*: ensure healthy lives and promote well-being for all at all ages.
- SDG 4. *Quality education*: ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all.
- SDG 5. *Gender equality*: achieve gender equality and empower all women and girls.
- SDG 6. *Clean water and sanitation*: ensure availability and sustainable management of water sanitation for all.
- SDG 7. *Affordable and clean energy*: ensure access to affordable, reliable, sustainable, and modern energy for all.
- SDG 8. *Decent work and economic growth*: promote sustained, inclusive, and sustainable economic growth, full, and productive employment, and decent work for all.
- SDG 9. *Industry, innovation, and infrastructure*: build resilient infrastructure, promote inclusive and sustainable industrialization and foster innovation.

- SDG 10. *Reduce inequalities*: reduce inequality within and among countries.
- SDG 11. *Sustainable cities and communities*: make cities and human settlements inclusive, safe, resilient, and sustainable.
- SDG 12. *Responsible consumption and production*: ensure sustainable consumption and production patterns.
- SDG 13. *Climate action*: take urgent action to combat climate change and its impacts.
- SDG 14. *Life below water*: conserve and sustainably use the oceans, seas, and marine resources for sustainable development.
- SDG 15. *Life on land*: protect, restore, and promote sustainable use of terrestrial ecosystems, sustainably manage forest, combat desertification, and halt and reverse land degradation and halt biodiversity loss.
- SDG 16. *Peace, justice, and strong institutions*: promote peaceful and inclusive societies for sustainable development, provide access to justice for all and build effective, accountable, and inclusive institutions at all levels.
- SDG 17. *Partnerships for the goals*: strengthen the means of implementation and revitalize the global partnership for sustainable development.

These goals aim to address a range of social, economic, and environmental challenges facing the world and provide a framework for sustainable development. Each SDG represents a specific area of focus, and all together form a comprehensive agenda for a more sustainable and equitable world.

Within the framework of the SDGs, universities and students can contribute to these goals through research, innovation, education, and collaboration with both public and private entities. Therefore, as mentioned above, along with the need to introduce methodologies for competence development, it is also necessary to focus them on the

achievement of the SDGs. Therefore, a methodology that works on both issues simultaneously could be significantly interesting not only for the students, but also for the companies themselves as well as for society.

2. OBJECTIVES AND IMPLICATIONS

In this work, we propose the constitution of an applied research group made up of students from different disciplines, working on the development of applications and solutions based on renewable energy generation technologies. We believe it could be an extraordinary alternative that provides a response to both the development of competences and the achievement of the SDGs.

On the one hand, with regards to competence development, working in the search for energy solutions allows engineering students not only to put into use the theoretical and experimental contents obtained during the degree; but also allows them to develop competences in multiple areas that will greatly facilitate their access to the world of work. Among the competences developed, it is worth highlighting those related to teamwork, conflict resolution, communication skills, leadership, and project management, among many others. For instance, when working in the development of projects related to renewable energies, teamwork and conflict resolution skills are developed due to the need to collaborate with technicians and experts from different areas such as engineering, environmental science, public administration, or business management. Thanks to this interaction, the development of communication skills is inevitable given the need to communicate efficiently with the rest of the agents involved in the collaborative project. Given the wide variety of profiles that can be found in this type of projects, students will improve their ability to communicate technical information in a concise and clear way in order to be able to describe the characteristics and advantages of the project not only to technicians with the same profile, but also to any person involved in the project, regardless of whether or not they have a technical profile.

It should be pointed out that this type of project is characterized by highly complex phases. This means that students will develop their

problem-solving and critical thinking skills to face complex problems, identify potential solutions, and evaluate their viability. Finally, it is essential to highlight the opportunity for students to work on this type of projects to develop their leadership and project management skills since during the execution of the projects they lead teams while working with deadlines and budgets. In this way, students develop core skills for their professional future that are especially valued by companies.

On top of that, by linking to these SDGs, through research and participation in such projects, students can develop novel solutions to provide clean and affordable energy for communities, contributing to the sustainable development of modern societies, and mitigating the effects of climate change. Therefore, students involved in research related to renewable energy can play a major role in achieving the SDGs. In fact, relationships can also be established between the developed SDGs and the competences worked on by the students to develop them. For instance, when working on the objectives of *Affordable and clean energy* (SDG7) and *Clean energy* (SDG13), students working on renewable energy issues will develop core competences such as innovation, creativity, and problem solving. On the other hand, when working on the objective *Sustainable cities and communities* (SDG11), collaborative, communicative, and critical thinking skills will be developed. Working on the objective *Industry, innovation, and infrastructure* (SDG9) and *Partnerships for the goals* (SDG17) also involves competences such as leadership and project management. Then, we can see that engineering students working on renewable energy solutions related to the SDGs will develop a number of key interpersonal skills that are highly valued in the job market.

Considering all the above, it is understandable that companies in the renewable energy sector will highly value this type of methodology of competence development and promotion of SDGs through renewable energy projects since students who obtain this additional development quickly become exceptionally qualified professionals. As a matter of fact, many companies in the sector actively seek collaborations with universities and research institutes to address new challenges that are constantly emerging in the sector, and which often generate significant

business opportunities. These collaborations usually lead to very interesting opportunities for students, such as internships, specific training, knowledge exchange, and a high probability of employment. Thanks to the interaction with students and researchers, companies gain access to new ideas and perspectives that help them to remain competitive in the market while advancing towards their sustainability goals. Today, there are many similar initiatives around the world that allow students to develop their skills in renewable technologies while fostering their involvement with SDGs. For instance, the Massachusetts Institute of Technology (MIT) has launched several initiatives related to sustainability challenges, such as the MIT Energy Initiative (2024) and the Sustainability Initiative (MIT Management Sloan School, 2024). These initiatives bring together students, researchers, and industry partners to develop and implement innovative solutions in clean energy, sustainable transportation, and other sustainability-related issues. Stanford Woods Institute for the Environment (2024) Stanford University is a research center that brings together researchers from diverse disciplines to address environmental challenges such as climate change, sustainable agriculture, and renewable energy. The institute offers research opportunities, courses and fellowships to students interested in environmental issues. Similarly, the University of California at Berkeley has launched the Berkeley Energy and Climate Institute (BECI) (2024) to advance research and education in the fields of energy and climate change. BECI brings together researchers from a variety of disciplines to collaborate on projects related to renewable energy, energy efficiency, and climate change mitigation and adaptation. Other universities with similar initiatives in terms of training and education programs for sustainability professionals include the University of Cambridge with the Institute for Sustainability Leadership (CISL) (2024), the Technical University of Munich (2024), and the University of Oxford with the Oxford Martin school (2024). The CISL is a research center focused on the development of sustainable business practices that collaborates with companies and governments to develop strategies to address sustainability challenges such as climate change and resource depletion. The Munich School of Engineering focuses its research on the development of sustainable technologies, offering courses and research

opportunities for students interested in renewable energy, sustainable transport, and other environmental issues. Finally, the Oxford Martin School is a research center that addresses global challenges such as climate change, energy security, and sustainable development by bringing together researchers from diverse disciplines to develop solutions to these challenges while offering training and education programs for students and professionals.

Clearly, there is a trend in universities to promote initiatives focused on research into sustainable energy generation technologies since it has been widely demonstrated that working in an applied research groups related to renewable technologies offers engineering students the opportunity to contribute to the achievement of the SDGs while developing key skills that are in high demand in the job market.

Following this trend, Florida Universitària has committed itself to the creation of an applied research group in renewable technologies that allows its engineering students to improve their transversal competences and their involvement with the SDGs, providing them with core skills that make them more competitive for their insertion in the job market. This applied research group is called *Energy Student*, and it is currently working on a project to maximize electricity generation in a small locality based on accessible renewable energy sources. Specifically, the group is strongly committed to the generation of energy through photovoltaic, wind, hydro, and biomass technologies, generating different proposals and studies that are currently under development.

3. METODOLOGY

Energy Student was created as an applied research group focused on the development of technologies and applications for the generation of energy from renewable sources. One of its main objectives is to support small and medium-sized communities that wish to use their own renewable energy sources to reduce the environmental impact of their own activity. Given the nature of this objective, the applied research group has a clear link with the creation of new energy communities. Based on this premise, the project currently being developed by the group is

contextualized: the Valencian village of Caudiel, through its official organisms, has asked the group to carry out the relevant studies to identify the different possibilities for generating electricity using local renewable resources. Other examples of municipalities that have launched similar projects to become energy communities are Aras de los Olmos (Lumisa, 2021) and Crevillente (2020).

Among the main objectives of the proposal for Caudiel should be highlighted not only the desire to reduce its revenue through self-generation of energy, but also the desire to greatly reduce its environmental impact. Therefore, the first analysis has focused on the study of the environmental and economic impact of wind and hydraulic installations or equipment, but also the study of technologies and equipment related to the use of biomass. After the first analysis, a second phase has been started in which work has been carried out on the assembly of prototypes of hydraulic and wind systems for the production of electrical energy. In this field, the aim is to provide competitive solutions with respect to other commercial proposals such as small modular wind turbines (*Wind technology*, 2024), wind turbines without blades or vertical axis (Aeromine, 2024; Flower Turbines, 2024; Vortex Bladeless, 2024), or wind turbines integrated into architectural or decorative elements (New World Wind, 2024). The characteristics of the devices under development have been determined by taking into account the specific opportunities offered by the site in terms of annual wind and water flow availability. Once implemented, they will be characterized in the site itself to determine their technical feasibility and aspects for improvement.

The applied research group is made up of students from Florida Universitària. Through a selection process, we determined the students who would be part of the applied research group and then we created two teams, which are supervised by the faculty of the university. We evaluated their previous knowledge of energy generation, transport, storage, and management. One team focuses on the study of energy solutions related to hydro power technology while the other team focuses on wind power technology. Each team includes students from the Mechanical Engineering and Electronics and Industrial Automation

Engineering programs. In this way, we achieve the transfer of knowledge and skills between students with different technical profiles, promoting the development of competences.

In the internal dynamics of both teams, students determine their own role assignment according to their skills, knowledge, preferences, and backgrounds. For example, they have established a group leader, with important responsibilities such as managing communication with the other groups in the project and monitoring the progress made. They also appointed a project coordinator who is responsible for organizing the group by assigning tasks to the group members and planning meetings. In this way, and by assigning roles, they can achieve a higher level of development of key skills such as leadership, conflict resolution, task planning and communication skills.

With the group already formed, the project began with a visit to the town of Caudiel to obtain the necessary information about its orography and available natural resources in order to evaluate its energy situation with a view to developing the project. After gathering this information, we carry out an analysis and synthesis of the information, working on skills such as critical thinking, technological literacy, and information retrieval.

With the necessary information and data, both teams have worked on the development of different solutions, which, although still under development, have already been evaluated by the faculty of Florida Universitaria. Specifically, the team focused on hydraulic technology has presented a model of microturbine for its implementation in irrigation channels and reservoirs, which are very common in the locality. On the other hand, the team focused on wind technology has carried out different studies on the integration of commercial wind turbine models in different structures such as streetlights, canopies, and other elements present in urban furniture.

4. RESULTS

As justified in the introduction of this work, the main objective for the constitution of the applied research group is to facilitate the students' competence development while at the same time working on the

achievement of the SDs. After the experience of this first year of the project, the first conclusions can be drawn about the impact of the different activities on competence development and the achievement of the objectives.

Through the activities conducted during the course, we found that the applied research group was working on the SDGs related to affordable and clean energy, industry, innovation and infrastructure, sustainable cities and communities, climate action, and partnerships to achieve the goals. Regarding the SDG on affordable and clean energy, it should be noted that this goal focuses on ensuring access to reliable and sustainable energy for all. This SDG was addressed in the applied research group, as the students worked on a project that precisely facilitates access to alternative energy sources by ensuring their reliability and accessibility for the entire local community. More specifically, the group's contribution to the promotion of this goal has been the design and implementation of a prototype of a hydraulic turbine for the generation of electricity from the unused water flows of the locality, such as those present in the network of irrigation canals and reservoirs for irrigation. Likewise, the work on this SDG has led to the development of several transversal skills, such as the study and synthesis of information related to the orography of the area, water flows and wind registers, as well as technological skills thanks to the use of several simulators and electrical and structural design software.

The Sustainable Cities and Communities objective aims to make cities and human settlements inclusive and sustainable, reducing greenhouse gas emissions and improving overall environmental and energy sustainability. The project that the applied research group is currently working on responds perfectly to this objective, since the main objective of the project is to provide new energy options to a small town, not only to reduce its consumption and dependence on the grid, but also to reduce as much as possible its environmental impact in a rural area that is particularly sensitive due to its great diversity of wildlife and vegetation. And in relation to the promotion of this SDG, the development of different competencies, such as communication skills and empathy, is again being worked on.

Another SDG that the group worked on during the implementation of the project was Climate Action. This goal focuses on taking action to combat climate change and its effects. By developing technological solutions for the generation of electricity from renewable energy sources, such as the micro-hydro turbine or studies for the implementation of commercial wind turbines, the group has contributed to the achievement of this goal, as these proposals could avoid the annual emission of huge amounts of CO2 by reducing the use of fossil fuels. In this way, the Group's contributions are also aimed at reducing major environmental risks and problems, such as the greenhouse effect and acid rain.

With regard to the SDGs, Partnerships to Achieve the Goals focuses on strengthening partnerships to achieve the SDGs. In this project, the students have worked with associations, small local communities, businesses and local institutions, promoting communication and relationships between them to achieve their goals throughout the project. In this way, they have also worked on several competencies such as communication skills, conflict resolution and teamwork.

Finally, given the nature of the project, it is also worth including the SDG on industry, innovation, and infrastructure. This SDG aims to build resilient infrastructures, promote sustainable industrialization, and foster innovation. In relation to this goal, it is worth mentioning all the work related to the physical implementation of the micro-hydro turbine, which required collaboration with industrial partners in the field, specialized in the production of devices using different types of materials and manufacturing techniques. In this way, the development of the local business network was favored by providing possible future business lines. Moreover, thanks to the work on this SDG, the students have again developed important skills that will be useful for their professional future, such as technological literacy and quality control.

Results show that different soft skills acquired in the development of the research have been evaluated, grouping them into five blocks, evaluating within them different learning outcomes. Table 1 shows the relationship between these soft skills and the SDGs achieved.

***TABLE 1**. Relationship between evaluated soft skills and acquired SDGs*

COMPETENCES	SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS					
	SDG7	SDG9	SDG10	SDG11	SDG12	SDG13
Social and environmental commitment	X		X	X	X	X
Innovation and creativity	X	X	X		X	
Teamwork and leadership		X	X			
Effective communication				X		X
Responsibility and decision-making		X		X	X	X

5. CONCLUSION

In this work, we propose the constitution of an applied research group as a learning methodology that allows students to develop core skills and achieve the SDGs. Thanks to the activities carried out, the applied research group has worked on the SDGs related to *Affordable and clean energy* (SDG7); *Industry, innovation, and infrastructure* (SDG9); *Reducing inequalities* (SDG10); *Sustainable cities and communities* (SDG11); *Responsible consumption and production* (SDG12); and *Climate action* (SDG13). Likewise, working on these SDGs has led to the development of multiple competencies, such as leadership, teamwork, innovation, creativity, and social and environmental engagement. Therefore, by carrying out the different activities related to the project, the students have managed to develop important transversal competences that are essential for their future integration in the companies, while working under the philosophy of the SDGs.

6. ACKNOWLEDGE

We would like to thank the management board of Florida Universitària for the trust and financial support provided for the creation and development of this applied research group. We would also like to thank the local government of Caudiel whose working team made this cooperation possible.

7. REFERENCES

Aeromine (2024). https://www.aerominetechnologies.com/

Berkeley energy and climate institute (2024). https://escholarship.org/uc/bie

Cambridge institute for sustainability leadership (CISL). (2024). https://www.cisl.cam.ac.uk/

Crevillent, la primera comunidad energética de España. (2020). Grupo Enercoop. https://www.grupoenercoop.es/crevillent-la-primera-comunidad-energetica-de-espana/

Flower Turbines (2024). https://flowerturbines.com/

Halisçelik, E., & Soytas, M. A. (2019). Sustainable development from millennium 2015 to Sustainable Development Goals 2030. Sustainable Development, 27(4), 545-572.

Lumisa. (2021). Aras de los Olmos (Valencia): el primer pueblo "100% renovable" de España. Lumisa. https://www.lumisa.es/post/114/es/aras-de-los-olmos-valencia-el-primer-pueblo-100-renovable-de-espana

MIT Energy Initiative. (2024). https://energy.mit.edu/

MIT Management Sloan School. (2024). Sustainable Initiative. https://mitsloan.mit.edu/sustainability-initiative/welcome

New World Wind. (2024). https://newworldwind.com/en/aeroleaf-en/

Oxford Martin School. (2024). https://www.oxfordmartin.ox.ac.uk/

Stanford Woods Institute for the Environment. (2024). https://woods.stanford.edu/

Technical University of Munich: The entrepreneurial University - TUM. (2024). https://www.tum.de/en/

UN General Assembly. (2015, October). Transforming our world: the 2023 Agenda for Sustainable Development. https://www.refworld.org/docid/57b6e3e44.html

Vortex Bladeless. (2022). https://vortexbladeless.com/

Wind technology (2024). Katrick Technologies. https://www.katricktechnologies.com/wind-technologies

World Economic Forum. (2020, October). The Future of Jobs Report 2020. Insight Report. https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf

World Economic Forum. (2023, May). The Future of Jobs Report 2023. Insight Report. https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2023.pdf

CAPÍTULO 8

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESPAÑA

HÉCTOR ÁLVAREZ GARCÍA
Universidad Pablo de Olavide de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

La construcción de la normalidad siempre es un proceso histórico, sesgado y contingente impuesto por la mayoría, de modo que las personas que se alejen del patrón común de la generalidad se verán penalizadas por constituir un caso atípico que no encaja en la cosmovisión construida de manera artificial por el grupo socialmente dominante. Si analizamos con detenimiento la noción de normalidad, podemos concluir, como señala Palacios (2008, p. 129), que "no existe, sino que es una construcción impuesta sobre una realidad donde solo existe la diferencia".

La causa que socava la autonomía individual para elegir entre las diversas opciones vitales, según los propios intereses y preferencias, no es la diversidad orgánica o funcional ni tampoco las imperfecciones más o menos acentuadas que padezca una persona, sino que es la sociedad la que realmente impide el libre desarrollo de la personalidad de las personas con discapacidad. Es el naufragio de la sociedad que no ha sabido o querido adaptarse a las necesidades de todos los ciudadanos (Harlan, 1986, p. 128).

Los cambios deben operarse sobre el medio social para construir una sociedad plenamente inclusiva y democrática, donde se respeten los derechos y las libertades de todos: "La sociedad, en efecto, no es solo el escenario en el que acontece el problema, sino que es un personaje importante del drama. La sociedad discapacita y rehabilita, segrega y agrega. La sociedad, por ello, ha de ser objeto de intervenciones que la hagan cada vez menos agresiva y más accesible, menos áspera y más hospitalaria, menos normativa y más tierna" (Benardelli, 2006, p. 114).

La evidencia empírica de la Historia de la humanidad muestra que el ser humano no es una mónada que pueda sobrevivir por sí mismo en un medio hostil, como es la naturaleza salvaje salida de las manos del Creador; ni desarrollar plenamente su personalidad y sus potencias del alma sin la interacción o el concierto de sus semejantes. Al contrario de algunas especies que por razones biológicas pueden florecer y desarrollarse de manera individual sin un contacto constante con sus iguales, el ser humano es por naturaleza gregario y social. Esta clásica observación aristotélica implica que no puede vivir aislado, sino en sociedad y, por tanto, requiere de la política para organizarse cívicamente.

El proyecto colectivo –no colectivista al modo de las sociedades de insectos– en el que está inmerso el hombre entraña una convivencia con sus iguales en dignidad y derechos. Sin embargo, la sociedad no puede prosperar sin conceder un cierto protagonismo al individualismo subjetivista: las personas necesitan "definir su identidad mediante el reconocimiento de los rasgos de su personalidad que le distinguen de los demás. Se ha dicho que no hay un solo individuo igual a otro. Estas diferencias forman los rasgos de cada personalidad, sin los cuales no habría convivencia, cooperación ni solidaridad, pues de la complementariedad de los caracteres, y, en ocasiones, del conflicto entre los mismos nace la empresa común de vivir en sociedad" (Dermizaky, 2000, p. 177).

Así las cosas, resulta imprescindible encauzar por medio de la educación ambas dimensiones humanas desde la más tierna infancia para que se complementen virtuosamente y hagan posible una sociedad justa, plural y de conocimiento, en la que todos sus miembros se sientan reconocidos y puedan realizar aportes valiosos, desde su singularidad y capacidad diferentes, para configurar un entorno social, esto es, un contexto físico, relacional y cultural accesible y hospitalario que favorezca la autodeterminación personal.

En este sentido, comentaba con lucidez el maestro Antonio Escohotado, egregio filósofo español nunca bien ponderado por la Academia, fallecido lastimosamente en 2021, en una entrevista que le hizo Sánchez Dragó, otro genio inmortal, con ocasión de la presentación de su libro *Sesenta semanas en el trópico* en la segunda cadena de la televisión pública española que "un país no es rico porque tenga diamantes o

petróleo; un país es rico porque tiene educación. Educación significa que aunque puedas robar no robas; educación significa que cuando vas paseando por calle y la acera es estrecha tú te bajas y dices disculpa; educación significa que aunque vas a pagar la factura de una tienda o un restaurante dices gracias cuando te la traen y después, cuando te dan la vuelta, dices gracias. Cuando un pueblo tiene eso, tiene educación; un pueblo es rico. O sea la riqueza es conocimiento y, sobre todo, un conocimiento que significa respeto hacia los demás. Donde no se produce eso, un pueblo es pobre" (Escohotado, 2021).

Por tanto, en palabras del célebre psiquiatra Rojas Montes "educar es convertir a alguien en persona; seducirlo con los valores que no pasan de moda", de modo que la educación debe tener una dimensión netamente axiológica que promocione el desarrollo de la inteligencia moral de los alumnos: "La capacidad para reflexionar en términos de bondad y justicia, de lo que humaniza y nos hace mejores como personas; es la capacidad para deliberar acerca de lo que es debido hacer, razonando y argumentando, una facultad cognitiva que ayudada de la habilidad emocional o social, impulsa a llevar a cabo el bien" (Vílchez Martín, 2018, p. 48).

Al hilo de esta interesante cuestión sobre las esencias escolásticas, otro de los grandes pensadores españoles de este siglo, Fernando Sabater, glosa una elocuente reflexión de Graham Greene: "ser humano es también un deber". Esta enjundiosa frase merece un análisis detenido: ¿Qué es un ser humano? En el plano biológico, es un individuo de la especie *homo sapiens* (hombre sabio), pero desde la óptica jurídica y moral es una persona, es decir, un sujeto de derechos inherentes en razón de su dignidad ontológica de cuño cristiano, pero también ser genuinamente persona implica poseer conspicuos atributos que propician una armónica convivencia social, tales como la compasión, la empatía, la solidaridad o la benevolencia. Llegar a ser plenamente humanos (personas) –y no solo elementales *homo sapiens*– implica un compromiso firme y un esfuerzo personal y permanente por "saborear la leche de la humana ternura" (Shakespeare): "Los demás seres vivos nacen ya siendo lo que definitivamente son, lo que irremediablemente van a ser pase lo que pase, mientras que de los humanos lo más que parece prudente decir es que nacemos para la humanidad. Nuestra humanidad biológica necesita

una confirmación posterior, algo así como un segundo nacimiento en el que por medio de nuestro esfuerzo y de la relación con otros humanos se confirme definitivamente el primero" (Savater, 1997, pp. 26-27).

El mundo actual acusa innumerables ausencias y déficits morales. Hay personas que desconectan sus vidas de la dimensión moral para autojustificarse. Pero el mayor problema es que asistimos a una desconexión moral sistémica, una ceguera moral colectiva que cloroformiza o anestesia a la sociedad ante la corrupción, la violencia, la xenofobia, la discriminación o las injusticias.

Si volvemos la mirada a las fuentes etimológicas, educar proviene del verbo latino *educere* que significa guiar, conducir, cultivar proporcionando todos los medios, herramientas y conocimientos disponibles para sacar u obtener lo mejor de una persona, sus más sabrosos frutos. El objetivo de la educación es lograr que la persona se eleve de su primitivo estado natural en el que se encuentra tras el alumbramiento del seno materno a la plenitud de todas las potencialidades o capacidades humanas: inteligencia moral, emocional, lógica y analítica. Este proceso específico de la especie *homo sapiens* se denomina neotenia y nos diferencia de otros homínidos o antropoides menos evolucionados: "(…) el chimpancé hace pronto bien lo que tiene que hacer pero no tarda demasiado en completar su repertorio (…), los mamíferos superiores maduran antes que el niño humano pero también envejecen mucho antes con la más irreversible de las ancianidades: no ser ya capaz de aprender nada nuevo. En cambio, los individuos de nuestra especie permanecen hasta el final de sus días inmaduros, tanteantes y falibles, pero siempre en cierto sentido juveniles, es decir, abiertos a nuevos saberes" (Savater, 1997: 28-29)

¿Quiénes son los educadores? La educación es una obra coral. El niño no es una tabla rasa en la que se escriben simplemente datos y mensajes; "no es un botella que hay que llenar, sino un fuego que es preciso encender" (Montaigne). La clave de bóveda se halla en cómo prender majestuosamente esos sarmientos que emergen de la naturaleza del niño para que rindan jugosos frutos. La empresa dista mucho de resultar sencilla y fácil de alcanzar porque "el niño es un sujeto mediado, influido, por la familia, la escuela, los grupos de referencia (amigos y

compañeros), y potentes exosistemas, como los medios de comunicación, las tecnologías y las redes sociales" (Vílchez Martín, 2018, p. 50).

El niño debe ser el protagonista de su propio aprendizaje. Va metabolizando todos estos estímulos internos y externos, procesando esta información en función de su inteligencia moral y cognitiva, de modo que los resultados del aprendizaje fluctuarán sobremanera de unos discentes a otros en función de la calidad de las herramientas y conocimientos de los que dispongan. Por eso es conveniente una escuela que procure una formación holística de la persona, que cultive todas las dimensiones humanas: física, cognitiva, emocional, social, estética y moral y que asuma el modelo humanista centrado y personalizado en función de las singularidades de cada estudiante para ayudarle a que desarrolle cada una de sus potencialidades de manera integral y armónica. Nada de lo humano debe ser ajeno a los educandos, por lo que la educación trasciende el espacio escolástico para abarcar el ámbito familiar, en el que deviene fundamental el establecimiento de un clima de serenidad y confianza donde fluya de manera natural y sincera la comunicación con los padres; así como también resultan destacables las relaciones amistosas con sus iguales fuera de la escuela y otros *inputs* de gran influjo psicosocial, como el que proviene de modo intenso de las nuevas tecnologías.

La educación se representa en el mundo clásico con la metáfora de la agricultura. Los educadores deben ser diligentes cultivadores que siembran y labran una tierra virgen, cuyos frutos están solo en agraz, de manera que cuanto más esmerados sean los cuidados de la tierra ésta –o sea, el niño– rendirá sus mejores y más refinados frutos.

La educación, como el cultivo de la tierra, tiene unos altos costes asociados (capital humano y material), por lo que requiere una consistente inversión para alcanzar los objetivos en forma de rendimientos académicos y forja de la personalidad. Este es un punto cardinal de constante disputa ideológica y política en el seno de la acción gubernativa y parlamentaria de los Estados democráticos. En efecto, las decisiones sobre el gasto público perfilan un concreto modelo de país que está abierto al debate en las sociedades plurales.

Resulta evidente que aquellos Estados que encabezan la clasificación de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico en esta materia apuestan por un paradigma económico y social basado en la investigación, el desarrollo y la innovación, pero no conviene postergar la dimensión humanista y moralizante que debe presidir todo proyecto educativo nacional que pretenda superar la ideologías materialista y economicistas y contribuya a formar personas que impriman valores humanistas, fundados en el valor intrínseco de todo ser humano, en las relaciones sociales, de modo que estén signadas por el amor al prójimo.

Así las cosas, el objeto de la educación es formar personas y no autómatas, por lo que tiene que transmitir valores. ¿Qué es una persona formada? Una persona formada es alguien que piensa, que sabe aplicar sus capacidades, destrezas y habilidades a situaciones complejas; analiza con visión crítica la realidad que la rodea; desarrolla una personalidad propia y sabe convivir en sociedad.

2. OBJETIVOS

Este trabajo está encaminado a examinar la estructura, la organización y los recursos humanos y materiales del sistema escolástico español, centrándonos específicamente en la educación infantil, primaria y secundaria, para analizar el modelo inclusivo implantado por las comunidades autónomas siguiendo las líneas maestras de la Ley Orgánica de Educación y el marco constitucional: igualdad real y efectiva (art. 9.2 CE), el derecho fundamental a la educación enfocada hacia el libre desarrollo de la personalidad (art. 27 CE) y la inclusión social de las personas con discapacidad (art. 49 CE).

El trabajo pretende resaltar las fortalezas del sistema y su notable contribución a la educación común e inclusiva del conjunto de los estudiantes con independencia de sus circunstancias personales, pero también los refuerzos que precisa para contribuir a la igualdad real y efectiva de los menores con discapacidad, que constituyen un colectivo vulnerable que requiere de una especial atención presupuestaria y un mayor capital humano.

3. METODOLOGÍA

En el marco del Cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas: "Garantizar una educación inclusiva y equitativa de equidad y promover oportunidades de aprendizaje para todos", el objeto de esta ponencia es analizar los avances y las reformas efectuadas en los últimos años en el sistema educativo español en materia de inclusión de los menores de edad con discapacidad, a la luz del Convenio Internacional sobre los Derechos del Niño y el Convenio sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

El presente estudio seguirá una metodología cualitativa, observacional y descriptiva, centrada en la realidad escolástica española, aunque sin obviar los fundamentos jurídicos que han impulsado las reformas educativas y el notable progreso en la inclusión de los estudiantes con discapacidad en los colegios e institutos ordinarios de España.

4. DISCUSIÓN

La educación concebida como derecho fundamental al servicio de una formación integral de los ciudadanos no es una mecánica transmisión de conocimientos, destrezas y habilidades desde la autoridad intelectual del profesorado hacia los educandos. Si se limitase a eso, actualmente, con el ciclópeo desarrollo de Internet y las nuevas tecnologías disruptivas, se podrían cerrar perfectamente todos los centros escolares y prescindir del cuerpo profesoral porque, como certeramente advierte el maestro Escohotado: "(…) la red es prodigiosa, la red, al fin, nos ha conectado. Lo que tiene el teléfono móvil es lo que Aristóteles llamaba *nous poietikos*: la inteligencia poética y creativa del cosmos; todo lo que el hombre ha hecho y ha sabido está en el teléfono móvil". Y así es.

Por tanto, la compleja estructura educativa española sólo se justifica al servicio de una educación esencialmente axiológica, fundada en valores. Este principio humanista –y no otros de naturaleza utilitarista o materialista– debe sostener el edificio escolástico institucionalizado, la administración educativa, pero también debe ser la piedra angular en la constante formación de los hijos en el seno familiar, por lo que lo

progenitores deben mentalizarse de que la instrucción de sus hijos no debe estar enfocada a la competencia, sino a las sinergias del trabajo colaborativo y sobre todo a que se conviertan en personas, nobles ciudadanos de la comunidad política.

Como muestra elocuente del modelo educativo fundado en valores, tenemos el Sistema Vasco de Educación que gravita sobre tres valores perfectamente delimitados en el preámbulo de la ley de educación, a saber, a) *ser persona*, que implica el desarrollo de una serie de habilidades: pensar por uno mismo, tener criterio propio, aplicar capacidades y conocimientos a la resolución de problemas, autonomía y responsabilidad, empatía y respeto por el prójimo y, finalmente, autoconocimiento personal; b) *saber*: consiste en infundir la estima hacia el conocimiento, extender la cultura científica y el aprecio por la tecnología, tener la capacidad colectiva de reflexionar sobre sus implicaciones éticas, sociales y medioambientales, la capacidad de argumentación razonada, el respeto a los hechos y las evidencias y la conciencia de los límites de toda certeza y c) *convivir* en los centros educativos, donde se intensifica la experiencia de vivir con personas diferentes; se construyen vínculos de respeto e igualdad; se aprende a dialogar, a resolver razonablemente los conflictos. La escuela es un espacio donde los alumnos aprenden el valor de la igualdad y el pluralismo contribuyendo a configurar una educación para la democracia.

¿Qué es la educación inclusiva? La educación inclusiva gravita sobre la diferencia. La diferencia o la diversidad es el rasgo característico o distintivo de la naturaleza humana: las personas somos iguales en dignidad y derechos, pero muy diferentes en el plano biológico. La genética distingue y determina y el ambiente condiciona, pero el amplio espacio de la libertad y voluntad humanas dan la oportunidad a cada individuo de forjar su propio destino vital sajando las bridas del determinismo. Todo ser humano tiene capacidades diversas.

En el hombre se aprecian diferencias por razones lingüísticas, raciales, culturales, ideológicas, religiosas y también por motivo de discapacidad. La inclusión es transversal, esto es, la política inclusiva abarca todos los ámbitos y espacios de la sociedad, es una filosofía, una forma de entender el mundo. La inclusión implica vivir juntos; convivir,

configurar una sociedad de acogida, abierta al diferente, a la diversidad. La inclusión es la forma mejor de vivir; lo contrario a la exclusión, la segregación y la discriminación que desgraciadamente han sufrido históricamente las personas con discapacidad.

Construir una sociedad inclusiva exige un cambio en nuestros corazones, un cambio en nuestra mentalidad, diluir los prejuicios y los estereotipos: "Yo preferiría que mis hijos estuvieran en una escuela en la que desearan las diferencias, en las que se les prestara atención y se celebraran como buenas noticias, como oportunidades de aprendizaje. Las diferencias constituyen un recurso gratuito, abundante y renovable. Me gustaría que nuestra necesidad compulsiva de eliminar las diferencias se sustituyese por un interés igualmente obsesivo por hacer uso de ellas para mejorar la enseñanza. Lo importante de las personas –y de las escuelas– es lo diferente, no lo igual" (Staimback, 2001).

La educación inclusiva "no es una aspiración que se refiera exclusivamente a una determinada población escolar, en particular a la de los niños y niñas (también jóvenes y adultos) en situación de discapacidad o con dificultades en su aprendizaje de distinta índole. Se trata de una meta que quiere ayudar a transformar los sistemas educativos para que TODO el alumnado, sin restricciones, limitaciones ni eufemismos respecto a ese TODOS, tenga oportunidades equiparables y de calidad para el desarrollo pleno de su personalidad, fin último de todos los sistemas educativos. Pero es evidente, al mismo tiempo, que el alumnado con necesidades de apoyo educativo específicas está en mayor riesgo de segregación, marginación o fracaso escolar y, por ello, es justo prestar especial atención a que sus derechos no queden relegados" (Echeita, 2017, pp. 17-18).

La educación inclusiva implica un proceso de reforma sistémica que conlleva cambios y modificaciones en el contenido de las asignaturas, los métodos de enseñanza, los enfoques, evaluaciones, las estructuras y las estrategias de la educación para superar los obstáculos con la visión de que todos los alumnos tengan una experiencia de aprendizaje equitativa y participativa y en el entorno que mejor corresponda a sus necesidades y preferencias. En palabras de Echeita, "la inclusión es una actitud y un valor que debe iluminar políticas y prácticas que den

cobertura a un derecho tan fundamental como olvidado para muchos excluidos del planeta –el derecho a una educación de calidad–, y a unas prácticas escolares en las que debe primar la necesidad de aprender en el marco de una cultura escolar de aceptación y respeto por las diferencias" (Echeita, 2006, p. 76).

Podemos señalar, siguiendo a Ainscow, cuatro elementos o características que configuran la educación inclusiva:

a. La inclusión es un proceso. Es decir, no se trata simplemente de una cuestión de fijación y logro de determinados objetivos y asunto terminado. En la práctica la labor nunca finaliza. La inclusión debe ser considerada como una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a convivir con las diferencias y de aprender a aprender de la diferencia. De este modo la diferencia es un factor más positivo y un estímulo para el aprendizaje de todos.
b. La inclusión se centra en la identificación y eliminación de barreras. En consecuencia, supone la recopilación y evaluación de información de fuentes muy diversas con el objeto de planificar mejoras en políticas y prácticas inclusivas. Se trata de utilizar la información adquirida para estimular la creatividad y la resolución de problemas.
c. La inclusión es asistencia, participación y rendimiento de todos los alumnos. Asistencia se refiere al lugar en donde los alumnos aprenden, al porcentaje de presencia y a la puntualidad; participación hace referencia a la calidad de la experiencia de los alumnos cuando se encuentran en la escuela y, por tanto, incluye, inevitablemente, la opinión de los propios estudiantes; rendimiento se refiere a los resultados escolares de los alumnos a lo largo del programa escolar, no solo los resultados de test o exámenes.
d. La inclusión pone una atención especial en aquellos grupos de alumnos en peligro de ser marginados, excluidos o con riesgo de no alcanzar un rendimiento óptimo. Ello indica la responsabilidad moral de toda la escuela de garantizar que tales grupos que estadísticamente son de riesgo sean seguidos con atención y que

> se tomen, siempre que sea necesario, todas las medidas precisas para garantizar su asistencia, participación y rendimiento en el sistema educativo (citado por Muntaner, 2009, p. 47).

La educación inclusiva, por tanto, se identifica con unos objetivos de política social y educativa cuya consecución se fija como mandato a los poderes públicos. Consiste, en cuanto a los alumnos con discapacidad, en un conjunto de concretas medidas aplicadas para lograr que sea efectiva la regla general: "(…) la integración en aulas ordinarias sin perjuicio de atender a las necesidades especiales de estos alumnos; por contra, la excepción sería la integración en un centro de educación especial"[24]. En palabras del Comité para los Derechos del Niño, la educación inclusiva "es un conjunto de valores, principios y prácticas que tratan de lograr una educación cabal, eficaz y de calidad para todos los alumnos, que hace justicia a la diversidad de las condiciones de aprendizaje y a las necesidades no solamente de los niños con discapacidad, sino de todos los alumnos"[25].

¿Cuál es el marco jurídico de la educación inclusiva? La Constitución española reconoce en el artículo 27 el derecho fundamental a la educación, cuyo objetivo manifiesto es lograr el pleno desarrollo de la personalidad del discente dentro del respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales del conjunto de la ciudadanía. Esta construcción jurídica de carácter general, reflejada en el Convenio sobre los Derechos del Niño (arts. 28 y 29), ha sido convenientemente desarrollada por Observación General Nº1 (2001) sobre "Los Propósitos de la Educación" del Comité de los Derechos del Niño: "La educación debe tener por objeto velar por que se asegure a cada niño la preparación fundamental para la vida activa y por que ningún niño termine su escolaridad sin contar con los elementos básicos que le permitan hacer frente a las dificultades con las que previsiblemente se topará en su camino. Los conocimientos básicos no se limitan a la alfabetización y a la aritmética elemental sino que comprenden también la preparación para la vida activa, por ejemplo, la capacidad de

[24] STS 1976/2017, de 14 de diciembre, FJ 11º.

[25] Observación General Nº9, de 2006, sobre los derechos de los niños con discapacidad del Comité sobre los Derechos de Niño, §67.

adoptar decisiones ponderadas; resolver conflictos de forma no violenta; llevar una vida sana, tener relaciones sociales satisfactorias y asumir responsabilidades, desarrollar el sentido crítico, dotes creativas y otras aptitudes que den a los niños las herramientas necesarias para llevar adelante sus opciones vitales" (§9).

Este derecho fundamental debe ser interpretado a la luz de dos tratados internacionales (art. 10.2 CE), a saber, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (art. 24) y la Observación General Nº 4, de 26 de agosto de 2016, sobre educación inclusiva del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y la Convención sobre los Derechos del Niño (arts. 28 y 29) y las Observaciones Generales Nº 1 (2001) sobre propósitos de la educación y Nº 9 (2006) sobre los derechos de los niños con discapacidad del Comité sobre los Derechos del Niño; y debe ser conectado con el art. 9.2 CE que reconoce el derecho a la igualdad real y efectiva de los colectivos vulnerables, cuyo radio de acción se extiende al conjunto del Ordenamiento jurídico por lo que debe hacerse presente en la legislación sobre educación.

Así, el art. 74 de la Ley Orgánica de Educación reconoce el derecho a la igualdad material de los alumnos con necesidades educativas especiales ordenando que su escolarización se rija por los principios de normalización[26] e inclusión, de modo que los poderes públicos tienen la obligación de remover los obstáculos de toda laya que impidan o dificultan que los educandos con trastornos en el aprendizaje, la conducta o el lenguaje puedan acceder y progresar en el sistema educativo ordinario mediante la realización de acciones positivas (apoyos y atenciones educativas específicas en función de las necesidades individuales), denominadas ajustes razonables en el art. 24 del Convenio sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y definidos en el artículo 2 como "las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se

[26] "Normalizar no es pretender convertir en normal a una [persona con discapacidad], sino reconocerle los mismos derechos fundamentales que los demás ciudadanos del mismo país y de la misma edad. Normalizar es aceptar a la persona tal como es con sus características diferenciales y ofrecerle los servicios de la comunidad para que pueda desarrollar al máximo sus posibilidades y vivir una vida lo más normal posible" (SÖDER, 1984, pp. 28-29).

requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales".

No hay ningún derecho fundamental absoluto, todos están sujetos a límites; es más, la medida o el alcance de un derecho nos la ofrece la naturaleza de los límites a los que está sometido, de modo que la educación inclusiva no es una excepción. Las manifestaciones de la inclusión escolástica se articulan a través de los ajustes razonables que debe implementar la Administración educativa por medio de un juicio ponderativo en el que evalúe la finalidad legítima de la medida de atención a la diversidad: "educación inclusiva y equitativa de calidad" (Cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible), su necesidad (que no haya otras acciones o apoyos igualmente eficaces para alcanzar el objetivo de la educación inclusiva que impliquen un menor coste económico) y la proporcionalidad (análisis de coste-beneficio de la medida, teniendo en cuenta el principio de la eficacia del gasto público y el carácter limitado de los recursos financieros de la Hacienda Pública).

Los ajustes razonables adaptados a las necesidades de apoyos singulares de los alumnos con discapacidad pueden ser de diferente naturaleza y envergadura partiendo de la premisa señalada por la legislación educativa y la jurisprudencia de que la regla general es que todos los alumnos compartan un espacio educativo común: la escuela ordinaria. Así, siguiendo la Observación General Nº 4, de 26 de agosto de 2016, sobre Educación Inclusiva del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, podemos señalar los siguientes: cambiar de ubicación el aula, ofrecer diferentes formas de comunicación en clase (lenguaje de sordos), aumentar el tamaño de la letra, materiales en sistema braille o lengua de signos, usar tecnología auxiliar, aumentar el tiempo en los exámenes, adecuar el currículo y plan de estudios, reducir los niveles de ruido, adaptar el sistema de evaluación.

Por otra parte, debemos tener en cuenta que el modelo educativo español se ha modulado en los últimos años para cumplir con el alto estándar inclusivo exigido por el Convenio sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Por lo que los ajustes razonables requeridos para construir un sistema educativo verdaderamente inclusivo han implicado una

ingente inversión de caudales públicos para diseñar un sistema de enseñanza fundado en la atención a la diversidad. Veamos su estructura siguiendo esencialmente el modelo educativo de la Comunidad de Madrid.

Debemos de partir del reparto competencial en materia educativa entre el poder central: legislación básica común para todo el territorio nacional (ley orgánica de educación) y la legislación de desarrollo promulgada por las distintas comunidades autónomas que han asumido esta competencia en sus respectivos Estatutos de Autonomía. Así las cosas, el modelo que vamos a explicar es el implementado mayoritariamente por las regiones españolas para adaptarse a las exigencias de una educación inclusiva impuestas por el Convenio de los Derechos de las Personas con Discapacidad.

El sistema de enseñanza español tiene una ordenación tripartita, a saber, general, combinada y especial. La general a su vez se clasifica en a) *el centro ordinario* que conforma un contexto educativo en el que las necesidades de los alumnos pueden ser satisfechas mediante la práctica educativa y los recursos habituales del centro, desde una planificación de apoyos ordinarios de pedagogía terapéutica y audición y lenguaje para aquellos alumnos que padezcan trastornos en el aprendizaje y/o en el lenguaje. Aquí conviven alumnos sin discapacidades con otros que tienen dislepsia, discalculia disgrafía o síndrome de Down; y b) *el centro ordinario de escolarizacion preferente* que tiene por objeto facilitar a los alumnos con discapacidad auditiva, discapacidad motora y trastornos generalizados del desarrollo poder seguir el currículo ordinario, desde una oferta de recursos específicos y una planificación de apoyos extensos y generalizados, armonizando la mejora de la atención educativa con la rentabilización de recursos especializados que no se pueden implantar en todos aquellos municipios de la región donde un alumno lo necesite.

A) Centros de escolarización preferente para discapacidades auditivas

La escolarización del alumnado con discapacidad auditiva tiende a desarrollarse comúnmente en los centros educativos ordinarios, gracias a la generalización de los implantes cocleares y la adjudicación de sus correspondientes dispositivos de frecuencia modulada. Estos centros ordinarios constan de asesoramiento técnico especializado del equipo

de orientación educativa y psicopedagógica específico de discapacidad auditiva, asesores sordos, especialistas en lengua de signos y maestros de audición y lenguaje y pedagogía terapéutica. La convivencia en el aula convencional de los alumnos con discapacidad auditiva se articula mediante la presencia de un profesor que domina el lenguaje de signos y la enseñanza de este idioma a todos los alumnos que no tienen esa discapacidad como un elemento enriquecedor de la experiencia educativa y vínculo comunicativo que afianza la inclusión.

B) Centros de escolarización preferente para discapacidades motoras

Los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de una pérdida o desviación significativa de las funciones neuroesqueléticas y relacionadas con el movimiento. Los profesionales de estos centros asesoran sobre los apoyos técnicos y tecnológicos que los alumnos con este tipo de discapacidad necesitan para el acceso al currículo escolar, la información y la comunicación.

Estos centros escolásticos en los que conviven alumnos con y sin discapacidad motora disponen de profesores especialistas en pedagogía terapéutica y audición y lenguaje además de técnicos educativos, fisioterapeutas y graduados universitarios en enfermería, como recursos específicos y especializados.

C) Trastornos generalizados del desarrollo

En estos centros ordinarios, los alumnos que padecen trastornos del espectro autista (Aspergen, síndromes de Rett y Heller, etc.,) están matriculados en un aula ordinaria del centro, y participan en aquellas actividades en las que se pueden integrar, tanto a nivel social como a nivel académico, con el resto de los compañeros. La distribución del tiempo de permanencia en ambos espacios –aula de apoyo y el aula ordinaria– es definida para cada alumno en función de sus posibilidades con el objetivo de ir aumentando su permanencia en el aula de referencia. En términos generales, se busca que el alumno permanezca en el aula de referencia entre 1/3 y 1/2 del tiempo lectivo semanal y que el resto del tiempo esté atendido desde el aula de apoyo.

La escolarización combinada, por su parte, alterna la escolarización entre un centro ordinario y un centro de educación especial, desarrollando actividades en uno y otro centro en función de las necesidades del alumnado. Los objetivos educativos y curriculares están definidos dentro de la escolarización en educación especial, pero cuenta con las ventajas de objetivos específicos encaminados a la inclusión y la funcionalidad de los aprendizajes en un contexto educativo ordinario. Además, es una modalidad de escolarización temporal y revisable, la cual propicia el cambio de un centro de Educación Especial a un centro ordinario o viceversa.

Los centros educativos especiales, finalmente, acogen al alumnado con grandes y permanentes necesidades de apoyo, las cuales no pueden ser cubiertas en los centros ordinarios por razones operativas y de gasto público en medios materiales y humanos. Las etapas educativas abarcan educación infantil especial (1-5 años), enseñanza básica obligatoria (6 – 18 años) y programas de transición a la vida adulta (17 – 21 años). Durante estas etapas, se prestan un conjunto de servicios, recursos y medidas diferentes y no generalizables al centro ordinario. Además, los centros de educación especial cuentan con profesionales del ámbito educativo, tales como profesores de educación especial, pedagogía terapéutica y audición y lenguaje, etc. Pero también hay profesionales del ámbito de la salud, como logopedas y fisioterapeutas, psicólogos y psicomotricistas.

5. CONCLUSIONES

Conviene poner en valor la grandeza de nuestro Estado Social y los progresivos esfuerzos financieros que la Administración educativa ha venido realizando en la última década para garantizar una educación inclusiva y de calidad, proporcionando a los centros educativos los recursos materiales y humanos precisos, dentro de las limitaciones propias a los ajustes razonables impuestas por las restricciones presupuestarias del gasto público nacional y regional; y asegurando la necesaria pervivencia de los centros de educación especial, diseñados como un espacio escolástico transitorio y preparatorio, en su caso, para la educación en centros ordinarios, del que debemos destacar que está dotado de un nutrido y heterogéneo grupo de especialistas que proporcionan los recursos y las atenciones debidos a la diversidad.

La educación inclusiva constituye un factor esencial para la plena inclusión de las personas con discapacidad en nuestra sociedad. La igualdad real y efectiva requiere de una acción sistemática en todos los órdenes de la vida comunitaria para lo que resulta imprescindible un marco jurídico garantista que sirva de base para la transformación social, pero sobre todo es necesaria la concienciación del conjunto de la ciudadanía. Las barreras mentales son, con frecuencia, más aristadas que las arquitectónicas o tecnológicas por lo que la visibilidad de los menores con discapacidad en las escuelas infantiles ordinarias constituye la principal palanca que debemos accionar para construir una sociedad inclusiva y de acogida que abra los brazos a la diversidad.

6. BIBLIOGRAFÍA

Benardelli, B. (2006). Accesibilidad al medio físico y comunicacional, en *Discapacidad en Argentina: un diagnóstico de situación y políticas pública vigentes a 2005*, Fundación Par, pp. 107-135.

Dermizaky Peredo, P. (2000). *El derecho a la intimidad*, *Ius et Praxis*, vol. 6, núm. 1, pp. 177-193.

Echeita Sarrionandia, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas, *Aula Abierta*, Nº 46, 2017, pp. 17-24.

Echeita Sarrionandia, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*, Narcea.

Escohotado Espinosa, A. (2021). *Sesenta semanas en el trópico*, La Emboscadura.

Hanh, H. (1986). Public support for rehabilitation programs: the analysis of US Disabi-lity Policy, *Disability, Handicap & Society*, Vol. 1, Nº 2, pp. 121-137.

Muntaner Guasp, J.J. (2009). *Escuela y discapacidad intelectual*, MAD.

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*, Cinca.

Vílchez Martín, L. F. (2018). Participación educativa con inteligencia emocional y moral, *Revista del Consejo Escolar del Estado*, Vol. 5, Nº 8, pp. 45-54.

Savater, F. (1997). *El valor de educar*, Ariel.

Söder, M. (1984). Modelos de integración en otros países, en *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 120, pp. 28-32

Staimback, S. (2001). L´educació inclusiva: definició, context i motius, *Supports*, 5 (1), pp. 18-25.

SECCIÓN II

LA IGUALDAD DE TODOS Y LA NECESIDAD DE JUSTICIA

CAPÍTULO 9

FOMENTANDO EL EMPRENDIMIENTO FEMENINO DESDE EL AULA: LOS FACTORES EMOCIONALES

LAURA LOPEZ-GOMEZ
Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

Asumir el reto de emprender no siempre es fácil y depende de muchos factores que, a veces, ni siquiera dependen del propio emprendedor. Tomar esta decisión y seguir adelante con ella requiere de un esfuerzo considerable, no solo en términos de tiempo, coste económico y coste de oportunidad, sino que también tiene impacto en el aspecto emocional de los potenciales emprendedores.

Los factores emocionales juegan un papel relevante tanto en la decisión de emprender como en la posibilidad de mantener un negocio a largo plazo. Existe una creciente preocupación sobre la salud mental y la gestión de las emociones y, estos procesos tienen sin lugar a duda un reflejo en las posibilidades de emprendimiento.

La gestión emocional está presente a lo largo de toda la vida profesional del emprendedor. En este trabajo nos planteamos conocer cuáles son esos factores emocionales y saber qué dice la literatura reciente sobre este tema tan complejo. Conocer cómo están operando estas fuerzas en los potenciales emprendedores que se están formando actualmente en las aulas de las universidades españolas, nos va a permitir actuar en origen y conseguir fomentar el valor del emprendimiento evitando las emociones negativas que surjan ante esta perspectiva laboral.

Esta intervención temprana no es baladí, ya que la creación de empresas es fundamental para la generación de riqueza. Sin futuros emprendedores que mantengan activa la economía del país, la perspectiva de la sociedad en su conjunto no parece muy halagüeña. Por tanto, conseguir

que los alumnos universitarios perciban el emprendimiento como una opción factible y deseable debe ser una labor fundamental de los docentes. Este reto, además, es doble ya que la propuesta de este trabajo es enfocarnos en las mujeres. Según los datos de *Global Entrepreneurship Monitor* (GEM) las mujeres emprendedoras a nivel mundial son una de cada tres de los empresarios que hay actualmente en activo. Esta brecha es más grande en países de renta baja mientras que en los países desarrollados, como es el caso de España, las diferencias de género son menores (GEM, 2023).

Aunque la brecha de género en cuestiones de emprendimiento sea menor en nuestro país, seguimos enfrentándonos al hecho de que la mitad de nuestra población es menos propensa a emprender y eso lastra el desarrollo económico. Desde el ámbito universitario, debemos evitar que esto ocurra y tenemos que poner todos los medios a nuestro alcance para que la sociedad se beneficie de la formación que impartimos en nuestras aulas.

Los ámbitos de actuación son muchos y de muy diversa índole, inabarcables para un único trabajo. En este trabajo, en concreto, nos centramos en unos de los grandes olvidados: los factores emocionales.

Conocer y entender qué emociones tienen impacto en el emprendimiento femenino nos va a ayudar a plantear propuestas de intervención en el aula que fomenten los factores que tienen un efecto positivo y diluyan los que disuaden a las mujeres de la posibilidad de emprender.

Este trabajo se divide de la siguiente forma: en la sección 2 analizamos, brevemente, el estado de la cuestión. En la sección 3 explicamos la metodología que hemos utilizado para conseguir nuestro objetivo. En las secciones 4 y 5 presentamos los resultados y discutimos propuestas de trabajo en el aula. Finalmente, en la sección 6 se exponen algunas conclusiones finales.

2. BREVE ESTADO DE LA CUESTIÓN

El espíritu empresarial es una aventura en la que influye profundamente el estado emocional del emprendedor. La intrincada conexión entre el

espíritu empresarial y las emociones se ha tratado en diversos trabajos académicos, los cuales ofrecen una amplia visión del panorama emocional de la iniciativa empresarial. Los factores emocionales suelen ser la fuerza motriz de las iniciativas empresariales. La pasión, como subraya Goleman (1996) en su trabajo sobre la inteligencia emocional, desempeña un papel fundamental a la hora de motivar a los empresarios para que persigan sus sueños. Esta conexión entre sus emociones y sus ideas es lo que les hace seguir adelante, incluso ante la adversidad.

Sin embargo, a veces afrontan otro tipo de emociones menos agradables. El camino al que se enfrenta el emprendedor está plagado de miedo e incertidumbre. Investigadores como Sarasvathy (2001) han señalado que el espíritu empresarial es inherentemente incierto, y esta incertidumbre puede evocar emociones como el miedo y la ansiedad (Leiter y Maslach, 2004). El miedo al fracaso, en particular, es una potente fuerza emocional con la que deben lidiar los emprendedores a lo largo de su trayectoria profesional. Sin embargo, como analiza Baron (2007), estas emociones también pueden ser poderosos motores de la innovación y la asunción de riesgos, motivando a los empresarios a encontrar soluciones creativas a los problemas.

Esta capacidad para superar momentos difíciles se conoce como resiliencia. La resiliencia emocional de los empresarios es vital para hacer frente a los inevitables contratiempos que surgen en el viaje empresarial. Como señalan Cardon et al. (2009), la resiliencia emocional ayuda a los empresarios a recuperarse de los fracasos y las decepciones. Los empresarios resilientes están mejor preparados para perseverar, adaptarse y, en última instancia, triunfar.

Además, de influir directamente en el espíritu emprendedor, las emociones influyen significativamente en los procesos de toma de decisiones empresariales. Como demostraron Kahneman y Tversky (1979), los empresarios suelen tomar decisiones basadas en sus respuestas emocionales a los riesgos y las ganancias. Los empresarios emocionalmente inteligentes pueden encontrar un equilibrio entre racionalidad e intuición, lo que les permite tomar decisiones más eficaces.

El mundo del emprendimiento que se ha estudiado históricamente ha estado dominado por hombres emprendedores. Sin embargo, en los últimos años ha habido un notable aumento en el emprendimiento femenino. Detrás de esta creciente tendencia se encuentra, además de otros factores, una compleja interacción de emociones que moldean las experiencias de las emprendedoras (GEM, 2023).

Las mujeres emprendedoras, a menudo, inician sus caminos impulsadas por un profundo sentido de pasión y propósito. La investigación de Brush et al. (2019) sugiere que las mujeres son más propensas a iniciar negocios en sectores alineados con sus valores e intereses.

Por otra parte, las emprendedoras, muchas veces, luchan con niveles más bajos de confianza y autoeficacia en comparación con sus contrapartes masculinas. Emocionalmente, esto puede manifestarse como dudas o como síndrome del impostor. Sin embargo, trabajos como el de Dunning y Ehrlinger (2003) resaltan que estas emociones pueden ser gestionadas y canalizadas hacia acciones positivas.

Los sesgos de género y estereotipos son otros obstáculos a los que se tiene que enfrentar la mujer emprendedora. Estos sesgos pueden provocar emociones de frustración y enojo. En este contexto, la inteligencia emocional se convierte en una habilidad crucial para superar estos desafíos, permitiendo que las mujeres respondan de manera efectiva al sesgo y la discriminación (Kaplan et al., 2019). Muchas mujeres emprendedoras manejan múltiples roles, incluyendo los de cuidadoras y amas de casa. El equilibrio de estas responsabilidades puede llevar al estrés emocional y al agotamiento, como se enfatiza en el trabajo de Elliott y Smith (2017). La resiliencia emocional y las estrategias de autocuidado son esenciales para manejar estos desafíos.

Otro factor que se ha demostrado importante para la mujer emprendedora es la construcción de redes y relaciones. Aldrich y Kim (2007) han demostrado que las mujeres pueden crear redes de manera diferente a la de los hombres, estas redes suelen ser de mayor confianza, además, emociones como la empatía y la autenticidad relacional se convierten en activos clave para formar y mantener estas conexiones. Las mujeres tienden a tener habilidades interpersonales sólidas, fomentando un

entorno de trabajo colaborativo e inclusivo. Autores como Eagly y Carli (2007) sugieren que los estilos de liderazgo de las mujeres pueden ser más democráticos y participativos, mejorando la cohesión del equipo y aumentando las probabilidades de éxito empresarial en el largo plazo.

La literatura demuestra que el emprendimiento femenino es un campo dinámico y en evolución donde las emociones desempeñan un papel significativo. Las empresarias a menudo aportan cualidades únicas, como pasión, empatía y resiliencia emocional, a sus emprendimientos. Sin embargo, también enfrentan desafíos emocionales distintos, incluyendo problemas de confianza y sesgo de género. Navegar estas complejidades emocionales requiere autoconciencia, inteligencia emocional y una red de apoyo.

A medida que las mujeres continúan derribando barreras en el emprendimiento, es crucial reconocer y abordar las dimensiones emocionales de sus trayectorias. Fomentando la inteligencia emocional, apoyando a las mujeres en la superación del sesgo de género y promoviendo un equilibrio entre el trabajo y la vida personal, la sociedad puede empoderar a las empresarias para prosperar y contribuir significativamente al panorama empresarial (Macaulay, 2003).

3. METODOLOGÍA

El objetivo de este trabajo es conocer cuáles son los factores emocionales que influyen en el emprendimiento femenino. La diferencia de este trabajo con los trabajos previamente analizados es su periodo temporal. En este trabajo nos enfocamos en analizar los últimos trabajos que hay sobre el tema y extraer conclusiones más actuales.

Para la consecución de nuestro objetivo llevamos a cabo una revisión sistemática de la literatura. Esta revisión la realizamos sobre la base de datos Scopus y utilizamos el software Covidence para llevarla a cabo. Con el fin de garantizar la máxima calidad metodológica, se aplican los criterios PRISMA(Page et al., 2021).

El método PRISMA se concibe como una lista de verificación de requisitos esenciales que debe cumplir una revisión sistemática y un

metaanálisis de ensayos clínicos para presentar la información de manera adecuada.

PRISMA, que es una abreviatura de "Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses", fue desarrollado como un estándar para la publicación de revisiones. Este enfoque permite estandarizar los criterios de presentación de información, facilitando el acceso a los datos de las revisiones sistemáticas. Además, incorpora un diagrama de flujo que sirve para visualizar de forma clara todo el proceso.

Antes de iniciar el proceso de revisión definimos algunos criterios de inclusión y exclusión que se tendrán en cuenta a la hora de incorporar artículos a nuestra revisión sistemática. La tabla 1 muestra los criterios que se han seguido para incluir o excluir trabajos en esta revisión.

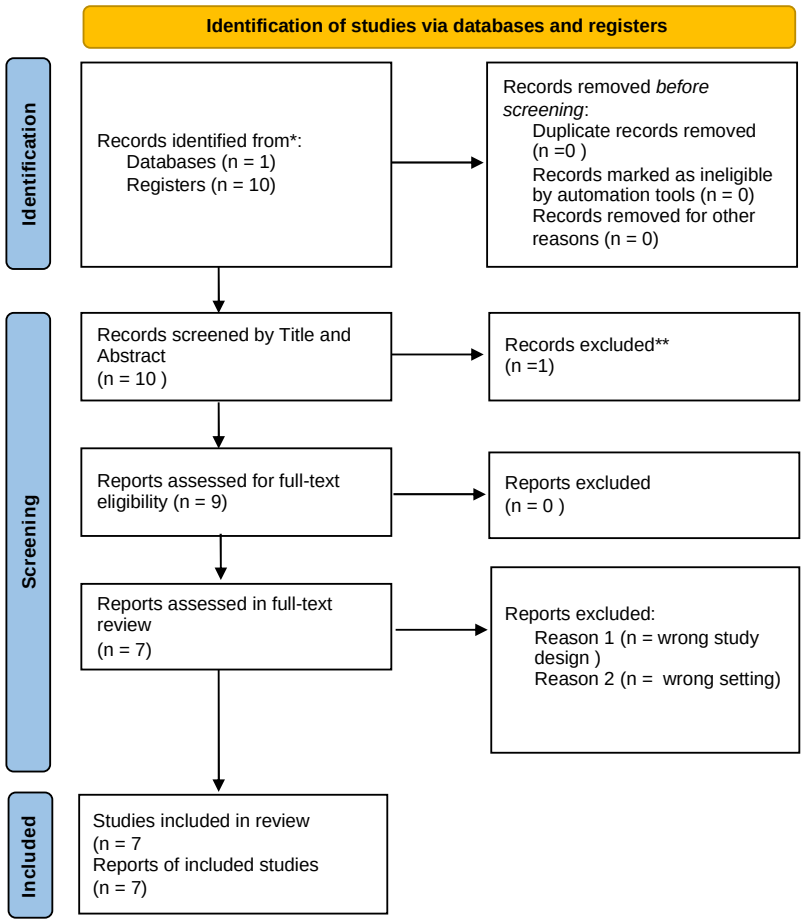
***TABLA 1**. Criterios de inclusión y exclusión de la revisión sistemática.*

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Que hablen de los factores emocionales centrados en las mujeres Que versen sobre emprendimiento Todas las lenguas Artículos, libros y capítulos de libro Documentos académicos Que se centren en mujeres emprendedoras y sus emociones Posteriores a 2010.	Emprendimiento no enfocado en las mujeres Factores emocionales no enfocados en las mujeres Actas de congresos Artículos de prensa o divulgativos Que no tengan como objetivo el estudio de factores emocionales Que los resultados no estén relacionados con los factores emocionales del emprendimiento femenino. Anteriores a 2010.

Fuente: elaboración propia

Como se puede observar en la tabla 1, en esta revisión se han incluido todos los artículos, libros o capítulos de libros que tratan sobre factores emocionales y emprendimiento femenino. No se han impuesto restricciones al idioma de publicación, pero se ha limitado el estudio al ámbito académico excluyendo artículos de prensa o divulgativos. También se han excluido las actas o resúmenes de congresos para asegurar la calidad de los resultados que se obtienen. El diagrama de flujo que se obtiene está resumido en la figura 1.

FIGURA 1. *Diagrama de flujo PRISMA*



Fuente: Page MJ, McKenzie JE, Bossuyt PM, Boutron I, Hoffmann TC, Mulrow CD, et al. The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. BMJ 2021;372:n71. doi: 10.1136/bmj.n71

La figura 1 muestra, en efecto, el proceso de revisión que se ha seguido en este trabajo. Como se puede observar, en total se detectan diez artículos o capítulos de libro que versan sobre la temática en cuestión. Una vez que tenemos el total de trabajos a analizar, pasamos a escanear el título y el resumen para comprobar que se cumplen nuestros criterios

de inclusión. En esta etapa, se excluye un trabajo que no se centra en mujeres, emprendimiento y emociones.

Una vez analizados los títulos y resúmenes, nos quedamos con nueve trabajos que se analizan de forma completa. En esta fase, excluimos dos trabajos más, ya que, en el primer caso no tiene como objeto de estudio el emprendimiento y en el segundo caso, no se centra en nuestra población objetivo, es decir, no se centra en las mujeres.

Finalmente, nos quedan siete trabajos que son de los que extraeremos los resultados y los que nos informan de qué factores emocionales están detrás del emprendimiento de las mujeres. Una vez detectados y enumerados, en la siguiente sección discutiremos propuestas de trabajo en el aula.

4. RESULTADOS

Tras una lectura exhaustiva de los siete trabajos que detectamos en esta revisión, lo primero que podemos resaltar es el escaso interés que el tema ha generado en la literatura reciente. Esto puede deberse, entre otras razones, a la complejidad de la cuestión. Medir y analizar factores emocionales no es sencillo y eso tiene su reflejo en la cantidad de trabajos que hay sobre emprendimiento femenino y emociones.

A pesar de los inconvenientes que tiene tratar este tema con rigor y calidad, pensamos que es una cuestión que se debe analizar más y qué merece la pena el esfuerzo, ya que los resultados de esas futuras investigaciones nos ayudarán a extraer conclusiones fiables y establecer estrategias de actuación adecuadas.

Sin embargo, y a pesar de la escasez de resultados, podemos enumerar algunos factores emocionales que se han demostrado importantes. Los resultados aparecen en la tabla 2.

TABLA 2. *Principales factores emocionales detectados en la revisión de la literatura.*

Factores que afectan positivamente	Factores que afectan negativamente
Autodeterminación Confianza Asertividad Resiliencia individual Alegría Positividad Orgullo Discurso positivo Soporte familiar	Culpa Falta de soporte familiar Escasa asertividad Escasa resiliencia.

Fuente: Elaboración propia

Los factores que tienen un efecto positivo sobre el emprendimiento de las mujeres son los relacionados con la confianza, la seguridad y la felicidad. Así, por ejemplo, Alhothali y Al-Dajani, (2022) demuestran que, en el caso de las mujeres saudíes, la resiliencia ha sido fundamental especialmente en los años de la pandemia de COVID-19. Esta capacidad de sobreponerse a los momentos difíciles, también es detectada por Syeda Asia (2022) para las mujeres musulmanas emprendedoras de la región rural de Jhunjhunu, Rajasthan en India. La autora demuestra que esta capacidad ha resultado especialmente exitosa para las mujeres rurales que se desarrollan profesionalmente en un ambiente muy complejo.

Por otra parte, Calder-Dawe et al. (2021) encuentran la positividad y el discurso positivo como elemento clave para que las mujeres afronten con éxito las labores cotidianas, incluidas las profesionales. Maia (2022) resalta la necesidad de trabajar las emociones en el mundo empresarial, especialmente entre los pequeños y medianos empresarios y las mujeres emprendedoras. Además, demuestra que las pequeñas empresarias tienden a sentirse mal por aspectos familiares. Es decir, muchas consideran que están desatendiendo a su familia o, incluso consideran incompatible su actividad profesional con la maternidad, esto las hace tener emociones negativas que no fomentan el espíritu emprendedor. Por esa razón propone el incremento de la autoconfianza como forma de evitar estos sentimientos y esquivar los efectos perniciosos que se derivan de ellos.

Finalmente, De Clercq et al. (2022), Levi et al. (2022) y Zani (2021) resaltan los factores emocionales relacionados con el ámbito familiar como los más importantes para las mujeres a la hora de emprender. Todos ellos ponen de manifiesto la necesidad que tienen las potenciales emprendedoras de sentirse apoyadas por la familiar y felices con su decisión y su entorno.

En resumen, podemos afirmar que las emociones relacionadas con el contexto familiar unidas a la autoconfianza y la resiliencia son fundamentales para que las mujeres decidan emprender. Esto nos pone de manifiestola necesidad de trabajar estas emociones en el aula, de tal forma que logremos fomentar los sentimientos positivos, intentando minimizar los que disuaden a las estudiantes de convertirse en potenciales emprendedoras.

5. DISCUSIÓN

La relevancia de los factores emocionales en la decisión de emprender es, como ha demostrado la literatura, un determinante fundamental que no debemos menospreciar. En el caso de las mujeres se hace todavía más relevante ya que las emociones asociadas al emprendimiento son muy concretas y van unidas a su contexto familiar. La determinación y la confianza se han probado como importantes para ellas, así como la resiliencia y la positividad.

Como resaltan De Clercq et al. (2022), Levi et al. (2022) y Zani (2021), el soporte familiar también resalta como un factor esencial que pone de manifiesto que los estereotipos y los roles de género siguen operando en la sombra. En este sentido sería necesario que dichos estereotipos se trataran por las instituciones educativas en general y se abordaran desde una edad más temprana. Esto ayudará a que niñas y adultas dejen de verse como las cuidadoras principales del hogar y dará pie a que se realicen profesionalmente de una forma satisfactoria. Aunque el contexto y apoyo familiar son importantes, desde el ámbito universitario no se puede intervenir directamente en esta esfera, así que nos centraremos en los primeros factores que sí se pueden trabajar tanto en las

aulas como fuera de ellas. Las principales propuestas que realizamos en este trabajo son:

- Dinámicas de grupo donde las líderes sean alumnas
- Priorizarlas como representantes estudiantiles.
- Discurso y narrativa positiva del emprendimiento.
- Visibilizar a mujeres emprendedoras exitosas
- Asesoramiento legal en el último curso

El trabajo en grupo donde la portavoz sea una estudiante permite a la propia estudiante y a sus compañeras reconocer la figura de la mujer como una lideresa en la que se puede confiar y que puede gestionar cualquier problema. Esto genera efectos positivos tanto sobre la confianza como sobre la resiliencia de las alumnas. Por otra parte, que ocupen puesto de representación estudiantil, también permite fomentar la confianza y la determinación. Respecto a la alegría y la positividad que son necesarias para que ellas emprendan, podemos trabajarlas desde las aulas utilizando discursos y narrativas positivas, ensalzando el valor de figuras femeninas que emprendieron en el pasado y fueron exitosas, además de resaltar de forma reiterada los beneficios que tiene el emprendimiento y enfocarlo desde un punto de vista optimista. Esto no significa que haya que mentir u omitir información sobre los puntos débiles del proceso, pero sí que el discurso se pueda enfocar en los beneficios y no tanto en las desventajas o las emociones negativas que surgen del emprendimiento.

Visibilizar a las mujeres emprendedoras mediante ejemplos exitosos es, además, una intervención que puede tener un efecto diferenciador. Esto puede incrementar la confianza y el optimismo de las estudiantes. Esta visibilización se puede hacer mediante ejemplos que estén contenidos en la guía docente de la asignatura o bien mediante la impartición de conferencias a nivel de facultad. La ventaja de trabajar con los ejemplos en el aula es que hace que las estudiantes no sientan a las mujeres emprendedoras tan lejanas y tengan la sensación de que son mujeres iguales que ellas y que pueden alcanzar los mismos objetivos.

Finalmente, resulta necesaria una red de apoyo fuera del aula que haga a la potencial emprendedora sentirse protegida y sostenida. Esta red la debería proporcionar la propia universidad a través de sus unidades de igualdad. En ellas se debería dar soporte legal y asesoramiento financiero y psicológico a las recién graduadas que demuestren que tienen un proyecto empresarial entre manos. Debería de ser un apoyo gratuito al que puedan recurrir al menos en los cinco años posteriores a la finalización de sus estudios. Este apoyo podría suplir no solo la falta de conocimientos prácticos, sino que también puede ayudar a aquellas que no se sientan respaldadas por su entorno familiar. De esta forma, la universidad ofrece un apoyo institucional, casi familiar, que refuerza los vínculos entre estudiantes y universidad y favorece la transferencia del conocimiento. Esto no solo tiene un impacto positivo en la vida de las estudiantes, sino que aporta valor a la sociedad, cumpliendo así con uno de los objetivos principales que tienen las instituciones universitarias de nuestro país.

6. CONCLUSIONES

Los factores emocionales son determinantes en la decisión y el éxito de los emprendedores. Lo son tanto para hombres como para mujeres, pero en el caso de éstas últimas las razones suelen ser diferentes. Muchas de ellas buscan el soporte y apoyo familiar y desestiman el emprendimiento también por razones familiares. Esto nos indica que los roles de género siguen muy arraigados entre la población y la mujer se sigue viendo a sí misma como a una cuidadora necesaria para el buen funcionamiento familiar. Este factor debería considerarse desde todos los ámbitos institucionales y también tenerse en cuenta en niveles educativos anteriores a la etapa universitaria de forma que podamos evitar que se generen estos estereotipos desde la niñez.

La determinación, la confianza y la resiliencia son emociones que este trabajo muestra como relevantes para el emprendimiento femenino. En este caso, el trabajo en las aulas universitarias puede potenciar estas emociones de forma que evitemos que las estudiantes desechen la idea del emprendimiento como salida profesional. En este trabajo, se

proponen diferentes intervenciones que tienen como objetivo este fin. Concretamente, se proponen intervenciones en el aula tales como trabajos en equipo liderados por mujeres los cuales generan confianza y resiliencia. Además, esto se puede ver reforzado con la priorización de las alumnas en puestos de representación estudiantil. Esto último las empodera a ellas y, además sirve como ejemplo a sus compañeras. También, se debe trabajar en generar un discurso positivo y optimista del emprendimiento, generando efectos positivos en ambos sexos y permitiendo que los alumnos y alumnas se sientan más cómodos con la idea de emprender.

Otra propuesta a tener en cuenta es la visibilización de mujeres emprendedoras exitosas, tanto en las diferentes asignaturas como a través de conferencias y seminarios impartidos por mujeres que actualmente dirigen o son propietarias de negocios. Este ejemplo va a fomentar tanto la confianza como la positividad de las estudiantes, además de generar un sentimiento de orgullo por lo que se puede lograr cuando uno decide ser su propio jefe. Finalmente, y aunque no se puede incidir de forma directa en el contexto familiar de nuestras estudiantes, sí que podemos dar un soporte legal, financiero e incluso emocional a las potenciales emprendedoras. Las diferentes unidades de las universidades españolas, especialmente las unidades de igualdad y atención psicológica pueden prestar asesoramiento gratuito a las alumnas tanto durante su etapa universitaria, como en los años inmediatamente posteriores a la finalización de sus estudios. Esto les puede hacer sentirse respaldadas e incluso llegar a suplir, en su caso, una falta de apoyo familiar. El acompañamiento entendido de una forma amplia puede ser de vital importancia para que no perdamos a futuras emprendedoras que generarán valor y riqueza a la sociedad.

7. REFERENCIAS

Alhothali, G.T.& Al-Dajani, H. (2022). Emotions and Resilience in Saudi Women's Digital Entrepreneurship during the COVID-19 Pandemic, *Sustainability*, 14, 8794. https://doi.org/10.3390/su14148794

Aldrich, H. E., & Kim, P. H. (2007). Small worlds, infinite possibilities? How social networks affect entrepreneurial success in a declining industry, *Organization Science*, 18(2), 237-252.

Baron, R. A. (2007). Behavioral and cognitive factors in entrepreneurship: Entrepreneurs as the active element in new venture creation, *Strategic Entrepreneurship Journal*, 1(1-2), 167-182.

Brush, C. G., Edelman, L. F., &Manolova, T. S. (2019). Women entrepreneurs: A critical review of the evidence. In *Women's Entrepreneurship in Global and Local Contexts (pp. 1-34).* Edward Elgar Publishing.

Calder-Dawe, O., Wetherell, M., Martinussen, M., & Tant, A. (2021). Looking on the bright side: Positivity discourse, affective practices and new femininities. *Feminism & Psychology*, 31(4), 550-570. https://doi.org/10.1177/09593535211030756

Cardon, M. S., Zietsma, C., Saparito, P., Matherne, B. P., & Davis, C. (2009). A tale of passion: New insights into entrepreneurship from a parenthood metaphor, *Journal of Business Venturing*, 24(6), 519-540.

De Clercq, D., Kaciak, E. &Thongpapanl, N. (2022). Happy at home, successful in competition: the beneficial role of happiness and entrepreneurial orientation for women entrepreneurs, *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, Vol. 28 No. 6, pp. 1463-1488. https://doi.org/10.1108/IJEBR-02-2021-0154

Dunning, D., &Ehrlinger, J. (2003). The Dunning–Kruger effect, the better-than-average effect, and self-insight, *Journal of Personality and Social Psychology,* 84(1), 177-189.

Eagly, A. H., & Carli, L. L. (2007). Women and the labyrinth of leadership, *Harvard Business Review*, 85(9), 63-71.

Elliott, W., & Smith, R. (2017). "It's Just Been a Challenge": A Qualitative Study of the Stress and Coping Strategies of Women Entrepreneurs in the UK, *International Journal of Gender and Entrepreneurship,* 9(2), 171-188.

Goleman, D. (1996). Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ, *Bantam Books*.

Kahneman, D., & Tversky, A. (1979). Prospect theory: An analysis of decision under risk, *Econometrica*, 47(2), 263-292.

Kaplan, S., Von Walter, J., & Weisberg, J. (2019). Emotional intelligence and entrepreneurship: A systematic review, *Organizational Psychology Review,* 9(3), 227-265.

Leiter, M. P., & Maslach, C. (2004). Areas of worklife: A structured approach to organizational predictors of job burnout, *Research in Occupational Stress and Well Being*, 3, 91-134.

Levy, E., & Levy, D. (2022). Partners in Life and Work: Finding Success Through a Partner Business (1st ed.). *Routledge*. https://doi.org/10.4324/9781003260653

Macaulay, C.(2003). Changes to self-employment in the UK, *Labour Market Trends*, December, pp. 623-8.

Maia, M. M. (2022). Trabalho emocional e significados do feminino no empreendedorismocontemporâneo. *CadernosPagu*, (64), e226403. https://doi.org/10.1590/18094449202200640003

Sarasvathy, S. D. (2001). Causation and effectuation: Toward a theoretical shift from economic inevitability to entrepreneurial contingency, *Academy of Management Review,* 26(2), 243-263.

Syeda Asia (2022). Emotions, identity and the entrepreneurial self: narratives of working Muslim women in rural India, *Contemporary South Asia*, 30:1, 101-111, DOI: 10.1080/09584935.2021.2021857

Page M.J., McKenzie J.E., Bossuyt P.M., Boutron I, Hoffmann T.C., Mulrow C.D., et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews, *BMJ,* 021;372:n71. doi: 10.1136/bmj.n71.

Zani, B. (2021). Digital entrepreneurship: E-commerce among Chinese marriage-migrant women in Taiwan, *Journal of Chinese Overseas*, 17(2), 265-292.

CAPÍTULO 10

COEDUCACIÓN, UNA MIRADA HISTÓRICA Y TEÓRICA

NURIA GARCÍA-PERALES
Universidad de Valladolid

BELÉN SUÁREZ-LANTARÓN
Universidad de Extremadura

1. INTRODUCCIÓN

Hubo un tiempo, no demasiado lejano, en que niñas y mujeres no tenían acceso a la educación. Hay un tiempo y un espacio en que niñas y mujeres siguen sin tener acceso a la educación. En este trabajo sobre coeducación abordamos el derecho a la educación de las mujeres logrado en nuestro contexto socio-cultural más próximo, pero no queremos dejar pasar la oportunidad de denunciar la situación de desigualdad, subordinación y opresión, basada en el sexo, que millones de niñas y mujeres siguen sufriendo en todos los ámbitos de su vida y, por supuesto, también en la educación.

La igualdad entre mujeres y hombres es una cuestión clave para lograr no solo la equidad y paridad, sino, para el avance democrático de la sociedad (Valcárcel, 2023). Conscientes de que la educación es pilar fundamental para conseguir esta meta, el contexto escolar, como agente socializador primario que, junto a la familia, transmite los valores propios de una sociedad basada en los principios democráticos, tiene la oportunidad, pero también la obligación, de trabajar de manera inequívoca y transversal en orden a conseguir la igualdad real y efectiva entre mujeres y hombres (Subirats, y Tomé, 2009). Un principio de igualdad que, basado en el respeto, contribuye a denunciar e invalidar actitudes sexistas, germen primigenio de la violencia contra mujeres y niñas. Entendemos así, que abordar la igualdad, a través de la coeducación, en el contexto escolar, actúa como frente profiláctico y de garantía contra la violencia machista. Los sistemas educativos formales, también la

educación no formal e informal, se hacen permeables a esta problemática y contribuyen, o deben hacerlo, a mitigar toda desigualdad por razón de sexo (Carrasco et al., 2022).

Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos es una propuesta de meta a lograr por los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) número 4: Educación de calidad. Por su parte, el ODS 5 ambiciona la igualdad entre los géneros[27], siendo este un derecho fundamental para construir sociedades democráticas, pacíficas y libres, elementos principales y básicos sin los que resulta difícil alcanzar el ansiado desarrollo sostenible. Podría decirse que uno y otro objetivo impregnan transversalmente al resto de los quince ODS; así, en este trabajo, presentamos la coeducación como el camino necesario para vertebrar una educación no sexista que contribuya a la igualdad real y efectiva entre mujeres y hombres para procurar una ciudadanía crítica y plena de derechos.

2. OBJETIVOS

Atendiendo al artículo 24 de la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la coeducación queda recogida en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), como herramienta para la igualdad. Partiendo de este soporte legislativo, en este trabajo se pretende:

- Invitar a la reflexión sobre la potencialidad de la coeducación como marco teórico-práctico educativo que promueve y contribuye a la igualdad real y efectiva entre mujeres y hombres.
- Recorrer históricamente la implementación de la coeducación en el sistema educativo español.

[27] Preferimos hablar de igualdad entre hombres y mujeres o igualdad entre sexos, ya que es justamente el género, construcción social, la herramienta por excelencia del patriarcado para disciplinar y perpetuar los roles y estereotipos que someten a las mujeres.

– Considerar los aspectos y principios rectores y fundamentales de la coeducación.

3. METODOLOGÍA

Tratándose de un trabajo teórico y con perspectiva histórica, la metodología adoptada es de orden cualitativo tomando como herramienta la revisión y análisis histórico-conceptual del objeto de estudio, la coeducación. Para ello se han utilizado fuentes primarias documentales formales, legislación, y bibliografía de acreditada solvencia en el tema que nos ocupa.

4. BREVE RECORRIDO HISTÓRICO POR LA COEDUCACIÓN EN ESPAÑA

La Ilustración, con su defensa de la libertad, la universalidad, el contrato social y la razón, pone las bases de la democracia moderna y los sistemas educativos de nuestro entorno, también del español. Sin embargo, olvida a las mujeres tanto en cuestiones de derechos políticos como educativos.

En lo que a educación se refiere, el ideal educativo queda puesto de manifiesto por Jean Jacques Rosseau en *Emilio o de la educación*, tratado que sigue estudiándose a día de hoy en la formación inicial del profesorado como uno de los tratados paradigmáticos y pioneros de la universalización de la educación. Sin embargo, desatendemos el libro V, en el que aborda la educación de Sofía, es decir, de las mujeres. Una educación que, en sus palabras:

> Debe ser relativa a los hombres. Agradarnos, sernos de utilidad, hacernos amarlas y estimarlas, educarnos cuando somos jóvenes y cuidarnos de adultos, aconsejarnos, consolarnos, hacer nuestras vidas fáciles y agradables: éstas son las obligaciones de las mujeres durante todo el tiempo y lo que debe enseñárseles en su infancia (Rousseau, 1990, p. 494).

Este argumento que convierte en único destino de las mujeres el ocupar una posición subordinada, sumisa y de obediencia al hombre, sin que su educación conlleve ningún tipo de desafío, estudio y desarrollo intelectual, es denunciado ya en 1792 por Mary Wollstonecraft en su obra

Vindicación de los derechos de la mujer Wollstonecraft (2021), en la que defiende la educación igualitaria entre sexos, la independencia económica de la mujer y su participación política (Torrado, 2022). No está dispuesta a aceptar que el nuevo modelo de Estado que alienta las ideas ilustradas, basado en la razón y de aspiraciones democráticas, excluya a las mujeres. Estas cuestiones, también abordadas por Olympe de Gouges, autora de la *Declaración de los derechos de la mujer y de la ciudadana*, serán la piedra angular de las demandas de la primera ola del feminismo, nacido, como hijo no deseado (Valcárcel, 2019), de este desinterés y abandono hacia las mujeres.

Tras varios intentos fallidos de sistematización, en España no es hasta mediados del siglo XIX, con la Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857, (conocida como Ley Moyano), cuando el Estado asume la responsabilidad de estructurar la educación de las mujeres, recogiendo, en su artículo 100, la obligatoriedad de crear escuelas de niñas, aunque fueran incompletas, allí donde la población superara las "quinientas almas". No exenta de la influencia *rousseniana*, la instrucción dada a las niñas en estas escuelas distaba mucho de la ofrecida a los niños; así, siguiendo la función de la tradicional división de trabajo entre los dos sexos, el currículo de las niñas contenía asignaturas destinadas a preparar a la mujer para desempeñarse en el hogar, mientras que a los niños se les formaba para la vida pública. A ello se suma que en las Escuelas Normales femeninas se formaba a las maestras con especial atención a las materias dedicadas a la vida doméstica, en detrimento de las materias o conocimientos de índole intelectual o profesionalizante, se les exigía menos conocimientos y preparación, algunas incluso eran analfabetas, cobrando una tercera parte menos que los maestros. A las maestras se les encomendó, igualmente, la misión de transmitir a las niñas los pertinentes mensajes morales para la aceptación de su papel subordinado.

Con estos mimbres, no es difícil aventurar que la formación ofrecida a las niñas no contaba con unas garantías mínimas de calidad, además de recibir una educación acorde a los roles y estereotipos de género asociados a la mujer. Como afirma Ballarín (2001), de esta manera la escuela contribuyó a propagar y reproducir la nueva moral burguesa con su ideal

de estado y familia. La preparación escolar para el trabajo en el hogar de las mujeres, obviamente gratuito, será una pieza clave en el engranaje para el desarrollo de las sociedades capitalistas. Amorós y De Miguel (2018) señalan que, en contrapartida, y viendo las mujeres de la burguesía cómo eran relegadas a vivir una existencia delimitada físicamente por las paredes del hogar, intelectualmente sin educación y sin acceso al trabajo profesional, mientras sus maridos tenían o podían perseguir el éxito laboral, y que el veto a ejercer un trabajo profesional les impedía ser independientes económicamente, por lo que contraer matrimonio era la única opción para eludir la pobreza, comenzaron a organizarse, especialmente en países anglosajones, para reivindicar derechos sociales y políticos: el sufragio y el acceso a la educación, incluida la superior. Había nacido el sufragismo, la segunda ola del feminismo. La Declaración de Seneca Falls de 1848 es uno de sus textos fundacionales.

Una de las justificaciones para mantener a las mujeres alejadas del conocimiento que proporciona la educación, fue su natural inferioridad intelectual. En *La mujer del porvenir*, publicada en 1869, Concepción Arenal diserta de manera directa, ágil y no exenta de sentido del humor, sobre esta supuesta carencia intelectual de las mujeres para arribar en desmontar la falsedad del argumento. La educación, o mejor dicho, la falta de educación de las mujeres, es la que hace que las mujeres sean, de alguna manera, inferiores. Educar a las mujeres redundará positivamente en su autonomía, en la educación de las hijas e hijos, en el desarrollo de la sociedad; porque las mujeres formadas, al igual que lo hacen los hombres, pueden desempeñar profesiones cualificadas de fuerte impacto social y bien valoradas.

En el erial que supone la argumentación y entendimiento de la educación de las mujeres como únicamente preparatoria para la vida como esposa en el hogar, la inspiración *krausista* de los institucionalistas supuso abordar la educación de las mujeres, no siempre con el éxito deseado, pero sí con iniciativas tendentes a elevar su educación de forma más amplia y variada. La Institución Libre de Enseñanza (ILE) viene a aportar una perspectiva de importante calado y trascendencia posterior en las leyes educativas de la II República, constituyendo un avance no solo en este aspecto, sino en la renovación pedagógica que propone y que

recogerá la Escuela Nueva. La ILE aboga por la coeducación en un significado primigenio entendido como educación mixta y con el mismo currículo; no obstante, el ideal perseguido no era tanto la de eliminar, sino la de armonizar las diferencias entre mujeres y hombres. Las perspectivas sociales del momento, así como la presión ejercida, consiguieron que esta primera incursión, al menos teórica, de la coeducación en España, no se desarrollará en toda su plenitud (Ballarín 2001).

En el Congreso pedagógico celebrado en 1892, Emilia Pardo Bazán propone la coeducación con objeto de superar la clásica división de funciones asignadas a hombres y mujeres, es decir, remontar los roles de género. Su propuesta, sin embargo, no encuentra el eco necesario para ser aprobada en las conclusiones finales del congreso; una oportunidad perdida para la educación en igualdad. En este Congreso, se dio una sección dedicada a la enseñanza de la mujer bajo el título «Concepto y límites de la educación de la mujer y de la aptitud profesional de esta», tratándose temas como: las relaciones y diferencias entre la educación de la mujer y del hombre, la organización de un sistema de educación femenina, o la aptitud de la mujer para la enseñanza y para el ejercicio de otras profesiones. En 1910, la Real Orden de 8 de marzo reconoce el derecho de las mujeres a acceder a la universidad sin tener que solicitar el permiso especial preceptivo establecido desde 1888; en este mismo año de 1910, Emilia Pardo Bazán es nombrada consejera de Instrucción Pública, convirtiéndose en 1915 en la primera mujer en ocupar una cátedra en la Universidad española, concretamente la de Literatura Románica en la Universidad Central. En este contexto, nace en 1915 la Residencia de Señoritas bajo la dirección de María de Maeztu, institución hermana de la Residencia de Estudiantes que tuvo como objeto que las jóvenes de provincias pudieran cursar sus estudios universitarios en la Universidad Central u otros centros de enseñanza superior de Madrid (Lemus, 2022).

La Constitución republicana de 1931, en su artículo 48, consagra la enseñanza primaria gratuita y obligatoria, la libertad de cátedra y una orientación metodológica inspirada en la solidaridad humana. Ya hemos apuntado que la legislación en materia educativa de la II República, hereda los principios rectores y objetivos de la ILE y valida la

coeducación –entendida como educación mixta– en la escuela pública: niñas y niños aprenden los mismos contenidos en los mismos espacios, poniendo en práctica el proyecto de renovación pedagógica de la Institución Libre de Enseñanza. La igualdad entre mujeres y hombres es apuntalada a lo largo de la Constitución, sin olvidar que el 1 de octubre de 1931 las mujeres españolas ven cumplido el ansiado y peleado derecho al voto. Clara Campoamor, quien también defendió con vehemencia la educación de las mujeres, se convirtió en la primera feminista que reivindicó el derecho al voto femenino desde la tribuna de un congreso.

La dictadura franquista pone fin a la coeducación justificando la segregación por sexos atendiendo a razones morales y de eficacia pedagógica. Se retoma la educación que venía dictándose, tradicionalmente, para las mujeres como esposas y hacendosas mujeres de su casa, agregándoles la responsabilidad de ser portadoras y guardianas de los valores nacional-católicos que transmitirán a sus hijas e hijos. Paralelamente al sistema educativo, la Sección Femenina de la Falange será la encargada, desde el ámbito no formal, de educar a niñas y mujeres de acuerdo a los preceptos del Movimiento Nacional, que constreñían el papel de las mujeres, como hemos indicado, a su función de madre y responsable del hogar (Subirats, 2010).

Es en 1970, con la Ley General de Educación, impulsada por Villar Palasí, cuando se pone fin a la educación segregada por sexos en los centros públicos, una obligación que asumirán los centros sostenidos con dinero público desde 1985. La educación mixta propuesta responde a la necesidad de las mujeres de zonas urbanas de incorporarse al mercado laboral con unos niveles educativos suficientes; asimismo, supuso que la sociedad lo percibiera como síntoma de apertura y avance hacia la modernización del sistema educativo (Subirats, 2019; 2010). Sin embargo, en sus artículos 17 y 27, dispone que las programaciones y orientaciones de educación general básica y bachillerato estarán matizados de acuerdo con el sexo.

Llegada la democracia, la década de los noventa supone un gran avance en materia de igualdad al separarse los conceptos de escuela mixta y coeducación. A partir de este momento, la coeducación se conceptualiza no solo como la coexistencia escolar de niñas y niños en las aulas

y con un mismo currículum, sino como educación para la igualdad entre niñas y niños. El espíritu de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo de España (LOGSE), se funda en el principio de que la educación permite superar la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión; permitiendo erradicar los estereotipos sociales por sexos. Así, la LOGSE determina que la igualdad efectiva de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación, y el respeto a todas las culturas, sea uno de los principios de la actividad educativa (art. 2.3c).

A nivel internacional, hay una evidente ocupación y preocupación por la igualdad de los sexos, llevándose a cabo reuniones al más alto nivel como la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer de las Naciones Unidas celebrada en 1995 en Beijing y la Cumbre del Milenio en el año 2000, en la que la Asamblea de Naciones Unidas establece como uno de los objetivos prioritarios para el desarrollo promover la igualdad de género y la autonomía de la mujer.

Pero ¿consigue esta «década dorada de la coeducación» (Hidalgo, 2022, p. 12) implantarse de manera real y efectiva en los centros escolares? La respuesta es no. Si bien la coeducación se establece como eje transversal, no se dota económicamente, no se fija un calendario ni se ofrecen medios, espacios y formación para ser implementada.

De las siguientes leyes reguladoras del sistema educativo promulgadas en España, solo la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE) hace referencia a la coeducación como parte de los principios y fines de la educación y para el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres. Perspectiva que debe implementarse en todas las etapas educativas.

Llegamos así a la ley educativa vigente, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). La coeducación es nombrada explícitamente tres veces en la LOMLOE retomando lo ya expuesto por la LOE: no introduce mayor exposición de motivos para adoptarla, no aporta más desarrollo teórico-práctico, no fija una agenda sobre cómo y cuándo implementarla en los centros educativos.

Como en el caso que ya vimos con la LOGSE, la coeducación queda plasmada en el papel, pero no se dan los pasos necesarios para que acabe por cristalizar. Seguimos sin una legislación educativa, y su correspondiente desarrollo mediante decreto u otra forma legislativa, que contemple la coeducación como una necesidad y un derecho de las niñas y las mujeres. En las aulas, el compromiso de las docentes feministas fue entonces, y es ahora, quien se encarga de llevar la coeducación a las aulas (Hidalgo, 2022). Docentes que tienen que formarse, en muchos casos, por cuenta propia, ya que, salvo excepciones, la coeducación no figura en los planes de estudio del magisterio ni de los másteres de formación del profesorado de secundaria; docentes que tienen que bregar con las resistencias que tanto los propios centros educativos como el alumnado y las familias todavía mantienen ante proyectos coeducativos.

5. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

Desde una perspectiva feminista, la educación descansa en la razón, es crítica con el sistema social con fuerte raigambre patriarcal y sobrepasa lo meramente académico para inscribirse en la importancia de las dimensiones social y moral de la educación. A partir de este marco, la coeducación puede ser entendida como un proyecto social colectivo que no solo teoriza, sino que pone en práctica la igualdad, demanda el cumplimiento de las leyes vigentes y la necesidad de dictar y sustentar políticas que amplíen, desarrollen y protejan los derechos de las mujeres, demandando del conjunto de la sociedad el compromiso de trabajar por la igualdad (Iglesias, 2018). La coeducación es también una renovación pedagógica que, desde la epistemología feminista, la pone en práctica para educar en igualdad.

Los objetivos generales de la coeducación son señalados por Hidalgo (2022):

> Garantizar el acceso a la educación obligatoria para todas las niñas. Formar a chicas y chicos en relaciones justas, basadas en la igualdad y el respeto. Erradicar actitudes, comportamientos y valores que sustentan la violencia contra niñas y mujeres. Garantizar una educación libre de androcentrismo, sexismo y machismo. (p.6)

Prosigue la autora desgranando los elementos necesarios o mediadores para la implementación de la coeducación en las aulas, elementos que se recogen en la tabla 1.

***TABLA 1**. ·Elementos mediadores en la implementación de la coeducación.*

Elemento	Descripción	
Teoría feminista	Sienta las bases del pensamiento propiciatorio del cambio cultural necesario.	
Marco legislativo	Estatal	Debe recoger un currículo feminista preceptivo que concrete y secuencie los objetivos, los contenidos, los criterios y los estándares de evaluación.
	Autonómico	
Metodología	Debe ser integradora, global y sistemática. Ha de trabajarse de forma transversal desde todas las asignaturas y ámbitos de la enseñanza.	
Administraciones educativas	Deben facilitar y priorizar la formación del profesorado en coeducación.	
Servicios de inspección	Han de comprobar la correcta consecución de los contenidos coeducativos en las programaciones anuales y de aula y en los proyectos educativos de los centros.	

Fuente: elaboración propia a partir de Hidalgo (2022).

Respecto a la metodología, Subirats (2017) propone la Investigación-Acción como una de las más pertinentes para avanzar en coeducación en los centros educativos. Esta metodología de investigación es también una manera de entender la enseñanza encaminada a propiciar cambios en el sistema. En concreto, y para lo que nos ocupa, la autora propone algunos ámbitos en los que es necesario introducir transformaciones:

-La ocupación y el uso del espacio por parte de niños y niñas: deportes, juegos y juguetes.

- -El lenguaje en los diversos ámbitos escolares
- -Revisar los saberes que se transmiten en cuentos, libros de texto, currículos.

A este último punto, añadimos que sería necesario también poner el foco y revisar los mensajes vertidos desde agentes de socialización secundarios y contextos de educación no formal e informal: medios de comunicación, publicidad, películas, documentales, series, dibujos

animados, canciones, redes sociales, etc. Desde todos estos lugares, teniendo a Internet como fuente de fácil acceso y omnipresente, pueden llegar, de manera sutil, implícita o expresa, mensajes contrarios a la igualdad perpetuando los roles y estereotipos de género: subliman la superioridad del hombre sobre la mujer, idealizan relaciones altamente peligrosas para las mujeres o refieren un modelo y estética hipersexualizada de mujeres y niñas (De Miguel, 2015). Con estas influencias externas se enfrenta el profesorado en las aulas a diario.

El androcentrismo, como se deriva de lo anterior, sigue latente, también explícito y palpable, en las instituciones escolares. Por poner un ejemplo, nos fijamos en el currículo y textos escolares de Educación Secundaria Obligatoria, en los que López-Navajas (2021) encuentra que la presencia de las mujeres es de un escaso 7.6 %; el 92% son, por tanto, referentes hombres, señalando que este desequilibrio a favor del androcentrismo provoca consecuencias sociales, culturales y educativas. Los porcentajes señalados nos acercan a inferir cuál es el nivel de invisibilidad de las mujeres en el sistema educativo: sus conocimientos, sus saberes, sus investigaciones, sus descubrimientos, sus logros deportivos, sus contribuciones a todas las esferas del arte están siendo silenciadas, ninguneadas. Las niñas siguen creciendo sin referentes, la Historia se sigue escribiendo sin las mujeres.

En cuanto a la educación superior, señala Ballarín (2017) que tratar a todos y todas del mismo modo es la concepción, ciertamente limitada, que se tiene en la docencia universitaria sobre la coeducación. Igualmente, refiere las resistencias que todo lo que suene a feminismo sigue teniendo parte del profesorado. Sopesa la autora que desconociendo o no reconociendo las aportaciones de los estudios feministas como parte indisoluble de la coeducación, este profesorado resistente carece de la formación necesaria sobre el tema, reproduciendo y manteniendo estereotipos y prejuicios sobre el conocimiento que dimana de dichos trabajos científicos sobre los cambios sociales, considerándose cuestiones ideologizantes que no deben plantearse en las aulas y/o asignaturas específicas.

Hidalgo (2022), plantea tres pilares sobre los que se sustenta la coeducación:

- El reconocimiento de las alumnas como sujetos de la educación; un derecho natural e inalienable, como ser humano, a ser educadas sin que su realidad material biológica suponga ningún obstáculo para ello. Las niñas tienen derecho a la educación, son sujetos de educación, así queda recogido en toda la legislación y tratados de carácter supranacional.

- La revisión de contenidos científicos e históricos androcéntricos, de manera que puedan ser subsanados los posibles errores que esta limitada perspectiva pueda haber ocasionado. Supone completar y transmitir en el currículo el legado cultural de las mujeres en todas las áreas del conocimiento y las artes. Comprende, además, dar valor a aquellos conocimientos o saberes que tradicionalmente el género les ha atribuido y que con el paso a la escuela mixta fueron desterrados (cocinar, coser, bordar, etc.)

- Inclusión de educación emocional, socio-afectiva y sexual en el currículo oficial. Tiene por objeto el crecimiento y desarrollo en plena armonía biopsicosocial del alumnado mediante el autoconocimiento y la valoración personal, estableciendo relaciones interpersonales entre ambos sexos en las que sepan reconocerse como diferentes, pero relacionándose como iguales.

La coeducación, advierten Carrasco et al. (2022), especialmente en el pilar referido a la educación socio-afectiva y sexual, se está viendo envuelta en un «proceso de apropiación y suplantación» (p. 23) manifiestamente perjudicial para niñas y mujeres. Asentadas en el patriarcado del consentimiento (Puleo, 2000), que reconoce la igualdad formal entre hombres y mujeres, se llevan a cabo políticas y prácticas de aula, de manera premeditada unas veces y/o inconsciente por desconocimiento otras, de supuesto corte coeducativo que, en realidad, no tienen como sujeto político-educativo y específico de intervención a las niñas ni como objetivo último el de paliar la desigualdad estructural todavía existente entre mujeres y hombres.

6. CONCLUSIONES

Coeducar no es únicamente una necesidad ética, es una cuestión de justicia social para con las mujeres, es la oportunidad de contribuir a la construcción de una sociedad más justa, de posibilitar la igualdad real y efectiva entre mujeres y hombres, de levantar una barrera comunitaria de choque ante la violencia que mujeres y niñas siguen sufriendo por el hecho de serlo.

En todo ello, el feminismo, como teoría política y social, aporta el material teórico y empírico para su implementación en las aulas. No debe olvidarse que la coeducación bebe directamente de las fuentes de la teoría feminista, que es una herramienta para coadyuvar en la lucha por la emancipación de las mujeres. Permanecer en estado de atención y vigilancia constante para denunciar el menoscabo o retroceso de los derechos de las mujeres, es una práctica necesaria que, entre otras, es posible gracias a los aprendizajes, sensibilización y concienciación que la coeducación asienta desde la infancia.

Reivindicamos, para terminar, la necesidad de incorporar el estudio teórico-práctico de la coeducación en los planes de formación inicial y permanente del profesorado como vía esencial para formar a las ciudadanas y ciudadanos de sociedades libres, democráticas e igualitarias.

7. REFERENCIAS

Amorós, C. y De Miguel, A. (2018). Teoría feminista. De la Ilustración al Segundo sexo. Minerva ediciones.

Arenal, C. (2020). La mujer del porvenir. Pandorado.

Ballarín, P. (2017). ¿Se enseña coeducación en la Universidad? Atlánticas, Revista Internacional de Estudios Feministas 2(1), 7-31. http://dx.doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1865

Ballarín, P. (2001). La educación de las mujeres en la España contemporánea. (Siglos XIX-XX). Síntesis Educación.

Carrasco Pons, S., Hidalgo Urtiaga, A., Muñoz de Lacalle, A. y Pibernat Vila, M. (2022). La coeducación secuestrada. Octaedro.

De Miguel, A. (2015). Neoliberalismo sexual. El mito de la libre elección. Cátedra.

Hidalgo Urtiaga, A. (2022). La práctica docente coeducativa: trayectoria, retos y recursos. Fundació Universitat Oberta de Catalunya.

Iglesias Galdo, A. (2018). Coeducación en el aula universitaria: de la teoría como práctica o de cómo lo familiar se vuelve extraño. Contextos educativos, 21, 115-133. http://doi.org/10.18172/con.3303

Lemus López, E. (2022). Ellas, las estudiantes de la Residencia de Señoritas. Cátedra.

López-Navajas, A. (2021). Aprender con referentes femeninos. Un legado cultural para la igualdad. SM.

Ley Orgánica 14 de 1970. General de educación y financiamiento de la reforma educativa. 6 de agosto de 1970. Boletín Oficial del Estado A-1970-852.

Ley Orgánica 1 de 1990. De ordenación general del sistema educativo de España. 3 de octubre de 1990. Boletín Oficial del Estado A-1990-24172.

Ley Orgánica 2 de 2006. De Educación. 3 de mayo de 2006. Boletín Oficial del Estado A-2006-7899

Ley Orgánica 3 de 2007. Para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. 22 de marzo de 2007. Boletín Oficial del Estado A-2007-6115.

Ley Orgánica 3 de 2020. Por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 29 de diciembre de 2020. Boletín Oficial del Estado A-2020-17264.

Puleo, A. (2000). Filosofía, Género y Pensamiento crítico. Universidad de Valladolid.

Rousseau, J. J. (1990). Emilio, o de la educación. Alianza.

Subirats, M. (marzo de 2019). Tenemos que poner las bases de otro tipo de educación. Entrevista realizada por Fernando Andrés Rubia, Revista digital de educación del FEAE-Aragón, 26(9), 39-43. Recuperado de https://bit.ly/3ZMS9cx

Subirats, M. (2017). Coeducación, apuesta por la libertad. Octaedro.

Subirats, M. (2010). La coeducación hoy: los objetivos pendientes. Vitoria-Gasteiz: Emakunde. Recuperado de https://bit.ly/46FNg7l

Subirats, M. y Tomé, A. (2009). Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación. Octaedro.

Torrado Martín Palomino, E. (2022). La socialización de género: un enfoque desde la sociología feminista en R. Cobo y B. Fernández (Eds.) Sociología feminista, (pp.39-52). Editorial Comares.

Valcárcel, A. (2023). La civilización feminista. La esfera de los libros

Valcárcel, A. (2019). Ahora, feminismo. Cuestiones candentes y frentes abiertos. Cátedra.

Wollstonecraft, M. (2021). Vindicación de los derechos de la mujer. Editorial Alma.

IMPACTO DE LAS CLASES INVERTIDAS E IGUALDAD DE GÉNERO EN ESTUDIANTES DE ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS

JUAN INFANTE
Universidad Villanueva

1. INTRODUCCIÓN

El tema de la equidad y la inclusión en la educación es de suma importancia en la actualidad, particularmente en el contexto de estrategias pedagógicas innovadoras como las clases invertidas. Estudios anteriores, como los de Bergmann y Sams (2012), han establecido las clases invertidas como un medio para transformar la dinámica del aula, haciendo que el aprendizaje sea más interactivo y participativo.

A pesar de los avances hacia la igualdad de género en educación y desarrollo profesional, Chen et al. (2019) señalan que persisten diferencias significativas en la manera en que hombres y mujeres se aproximan a estos campos. Por ello, comprender cómo las clases invertidas pueden influir diferencialmente en el aprendizaje de los estudiantes de ambos géneros en estas áreas es crucial. Tal conocimiento podría permitir la creación de estrategias pedagógicas.

El aula invertida, una metodología educativa que ha cobrado relevancia por fomentar un aprendizaje inclusivo y activo, revela su capacidad para mejorar las experiencias educativas y el rendimiento académico de los estudiantes, como argumentan Lage et al. (2000). La efectividad de las aulas invertidas, confirmada por metaanálisis en áreas como la salud (Hew y Lo, 2018) y la ingeniería (Mason et al., 2013), sugiere mejoras en el compromiso y la participación de los estudiantes, resaltando el valor de la cooperación y la innovación (Strayer, 2012). Además, se

observa que las prácticas de aprendizaje activo son un factor contribuyente esencial a estas mejoras (Jensen et al., 2015).

Con respecto al género, estudios como el de Gómez-Carrasco et al. (2018) indican que las mujeres pueden beneficiarse más de este modelo educativo, mientras que investigaciones como las de Chiquito et al. (2020) y Rensaa y Fredriksen (2022) examinan cómo las dinámicas de género influyen en la efectividad de las aulas invertidas. La complejidad de la interacción entre género, estilos cognitivos y estrategias de aprendizaje es destacada por Chen et al. (2019), mostrando que el género es solo uno de los múltiples factores relevantes.

Integrando esta información con el contexto de la Administración y Dirección de Empresas, se resalta la importancia de considerar el género al implementar estrategias pedagógicas como las clases invertidas, con el fin de promover un entorno académico más equitativo y ajustado a las necesidades individuales, apoyando el máximo potencial de todos los estudiantes.

2. OBJETIVOS

Los objetivos que orientan esta investigación se detallan a continuación. Se busca profundizar en la comprensión del impacto que generan las clases invertidas sobre los estudiantes que se encuentran en su último año de estudios en Administración y Dirección de Empresas, con un enfoque particular en las dinámicas de género.

- Evaluar la efectividad de las clases invertidas en el rendimiento académico. Este objetivo se centra en determinar cómo las clases invertidas afectan las calificaciones y la comprensión de los estudiantes en un entorno académico.

- Examinar el impacto de las clases invertidas en la colaboración entre estudiantes. El estudio busca entender cómo y por qué las clases invertidas fomentan un ambiente de trabajo en equipo.

- Analizar el potencial de las clases invertidas para cerrar la brecha de género en habilidades de liderazgo y trabajo en equipo. Se trata de explorar si este enfoque pedagógico tiene un

impacto significativo en la igualdad de género en el contexto educativo.

- Investigar cómo las clases invertidas se alinean con las preferencias de aprendizaje individuales. El objetivo sería comprender la relación entre las clases invertidas y la satisfacción de las necesidades de aprendizaje personalizadas.
- Determinar el efecto de las clases invertidas en la motivación y el compromiso de los estudiantes. Investigar si las clases invertidas pueden aumentar la motivación y el compromiso, para entender las razones detrás de estas percepciones.

Al perseguir estos objetivos, el estudio puede proporcionar información valiosa para mejorar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes de último año de la carrera de Administración y Dirección de Empresas, y contribuir a un enfoque más inclusivo y equitativo en el ámbito académico y profesional.

3. MARCO TEÓRICO

La revisión bibliográfica analizada se ha focalizado en la literatura académica relevante relacionada con el tema, contextualizando el estudio y fundamentando teóricamente la investigación.

La metodología del aula invertida se ha examinado como una herramienta poderosa para fomentar un entorno de aprendizaje inclusivo y participativo, mejorando significativamente, las experiencias educativas de los estudiantes (Lage et al., 2000). Este modelo ha evolucionado aún más en un marco de enseñanza integral destinado a involucrar a todos los estudiantes en el proceso de aprendizaje mientras mejora su rendimiento académico (Bergmann y Sams, 2012).

Un metaanálisis en el campo de las profesiones de la salud ha confirmado la efectividad de este enfoque, encontrando mejoras notables en los resultados del aprendizaje de los estudiantes (Hew y Lo, 2018). Más allá de las observaciones generales, en este sector se ha visto cómo el rediseño de cursos que incorporan aulas invertidas ha llevado a un

mayor compromiso y aprendizaje activo de los estudiantes (McLaughlin et al., 2014). En la misma línea, los llamados a la innovación en la educación médica han identificado a las aulas invertidas como una estrategia pedagógica útil (Prober y Khan, 2013). Dentro del entorno del aula, el modelo invertido se ha mostrado eficaz para fomentar elementos clave como la cooperación, la innovación y la orientación a la tarea entre los estudiantes (Strayer, 2012).

En entornos académicos especializados como los cursos de ingeniería de nivel superior, las aulas invertidas han demostrado claras ventajas sobre los métodos de enseñanza tradicionales (Mason et al., 2013). Además, algunos investigadores argumentan que las mejoras atribuidas a las aulas invertidas podrían ser esencialmente, el resultado de prácticas de aprendizaje activo integradas (Jensen et al., 2015).

Más allá de su eficacia general, la cuestión del género también merece una exploración detallada. Gómez-Carrasco et al. (2018) ofrecen evidencia significativa de que las mujeres tienden a beneficiarse más del modelo de aula invertida en términos de compromiso y participación. Este hallazgo destaca la importancia de considerar las dimensiones de género en la adaptación de nuevas estrategias pedagógicas, y Tucker (2012) señala que la eficacia de este modelo de enseñanza en diversos contextos educativos podría ser una ruta prometedora para futuras investigaciones.

En paralelo, otros estudios han profundizado en la influencia del género en el aula invertida desde múltiples perspectivas. Por ejemplo, Chiquito et al. (2020) investigaron el entorno de la enseñanza de ingeniería y concluyeron que la efectividad del modelo es comparable entre géneros, un punto particularmente relevante dado el histórico desequilibrio de género en campos técnicos. Rensaa y Fredriksen (2022) también subrayan cómo las dinámicas de colaboración en un aula invertida pueden variar según el género, lo cual tiene importantes implicaciones para la adaptación y la personalización de estrategias educativas.

En un enfoque más matizado, algunos investigadores como Chen et al. (2019) sugieren que el impacto de género en el aula invertida puede ser mediado por otros factores, como los estilos cognitivos y las estrategias

de aprendizaje. Esto es respaldado por investigaciones adicionales, como el estudio de Chen et al. (2016) en matemáticas y el de Minaz et al. (2018) en la formación de futuros docentes, que sugieren que el género es solo uno de los varios factores que pueden influir en la efectividad de este modelo de enseñanza. En resumen, aunque hay consenso en que el género desempeña un rol en cómo los estudiantes experimentan el aula invertida, hay una variedad de otros factores que también pueden tener un impacto significativo.

Los estudios seleccionados sugieren que la metodología del aula invertida ofrece una variedad multifacética de beneficios, que van desde el aumento del compromiso de los estudiantes hasta entornos de aprendizaje más cooperativos y orientados a la tarea. Si bien es efectiva en general, el impacto de la metodología puede variar según las disciplinas académicas, el diseño específico del curso e incluso el género.

4. METODOLOGÍA

La metodología se detalla a continuación, describiendo los procedimientos de recopilación de datos, diseño de la muestra, construcción de encuestas e instrumentos estandarizados empleados para evaluar habilidades fundamentales.

Para llevar a cabo este estudio, se ha empleado un enfoque de investigación mixto, que ha combinado métodos cuantitativos y cualitativos. Se han recopilado datos a través de cuestionarios diseñados y entrevistas para obtener una comprensión holística de la percepción de los estudiantes sobre el impacto de las clases invertidas en su experiencia de aprendizaje.

Para abordar esta investigación, se diseñaron encuestas centradas en recopilar datos sobre diversos aspectos relacionados con las clases invertidas, como la percepción de la metodología, el nivel de participación y la satisfacción con el enfoque de aprendizaje invertido. Además, se indagó sobre la colaboración y el trabajo en equipo entre los estudiantes de ambos géneros.

Se han analizado aspectos como el nivel de satisfacción con esta metodología, la efectividad percibida en el desarrollo de habilidades clave, el grado de colaboración entre géneros y la adopción de tecnologías en el proceso de aprendizaje.

El análisis de datos se ha centrado en identificar patrones y tendencias que han explicado las diferencias y similitudes en las respuestas de hombres y mujeres. Además, se han buscado posibles factores contextuales y socioculturales que han estado influyendo en la forma en que cada género ha experimentado y se ha beneficiado de las clases invertidas.

Con el fin de garantizar la validez y representatividad de los resultados, se seleccionó una muestra de 50 estudiantes de último año de la carrera de Administración y Dirección de Empresas. Esto permitió obtener datos confiables y generalizables sobre la población de interés.

Para capturar los matices en las respuestas de los estudiantes, cada pregunta se respondió utilizando una escala de 1 a 5, donde "Totalmente en desacuerdo" equivale a 1, "En desacuerdo" a 2, "Neutral" a 3, "De acuerdo" a 4 y "Totalmente de acuerdo" a 5. Están fueron las preguntas:

- ¿Crees que las clases invertidas son efectivas para mejorar tu rendimiento académico?
- ¿Sientes que las clases invertidas favorecen un entorno de aprendizaje más colaborativo?
- ¿Piensas que las clases invertidas son más beneficiosas para las mujeres que para los hombres?
- ¿Crees que los estereotipos de género afectan tu experiencia en clases invertidas?
- ¿Opinas que la metodología de clases invertidas ayuda a adquirir habilidades de liderazgo?
- ¿Consideras que las clases invertidas podrían ser una solución para cerrar la brecha de género en habilidades de liderazgo y trabajo en equipo?

- ¿Piensas que la adopción de clases invertidas está afectada por las preferencias de aprendizaje individualistas o colaborativas?
- ¿Crees que las clases invertidas aumentan tu nivel de motivación y compromiso hacia el estudio?
- ¿Opinas que es necesario implementar estrategias de enseñanza específicas para cada género en el uso de clases invertidas?
- ¿Consideras que los resultados académicos son la única métrica que debería importar al evaluar el éxito de las clases invertidas?

Para enriquecer la investigación y comprender mejor las percepciones y experiencias de los estudiantes, se llevaron a cabo entrevistas con una muestra seleccionada de 10 estudiantes. Estas entrevistas permitieron obtener una visión más detallada y personalizada de la experiencia de los estudiantes con las clases invertidas. Estas fueron las preguntas:

- ¿Podrías compartir alguna experiencia personal que ilustre tu opinión sobre la efectividad de las clases invertidas?
- ¿Qué aspectos te parecen más y menos efectivos de las clases invertidas en comparación con los métodos de enseñanza tradicionales?
- ¿Has notado diferencias en la forma en que hombres y mujeres interactúan o se benefician de las clases invertidas? Si es así, ¿puedes proporcionar ejemplos?
- ¿Crees que las clases invertidas han cambiado tu enfoque hacia el aprendizaje colaborativo? ¿De qué manera?
- ¿Cómo crees que las clases invertidas han impactado en tu desarrollo de habilidades de liderazgo, si es que lo han hecho?
- ¿Has enfrentado alguna barrera o dificultad específica en las clases invertidas que crees que pueda estar relacionada con tu género?

- ¿Sientes que las clases invertidas han tenido algún efecto sobre tu motivación y compromiso académico? ¿Podrías explicar más?
- ¿Qué cambios o ajustes sugieres para hacer las clases invertidas más inclusivas y efectivas para todos los géneros?
- ¿Tienes alguna opinión sobre cómo los estereotipos de género pueden haber influido en tu experiencia o en la de tus compañeros en las clases invertidas?
- Además del rendimiento académico, ¿qué otras métricas o aspectos consideras importantes para evaluar el éxito de las clases invertidas?

El análisis de contenido de las encuestas y entrevistas permitió identificar patrones y temas emergentes relacionados con las experiencias de los estudiantes y su percepción de las clases invertidas. Los hallazgos de los métodos cualitativos se combinaron con los resultados cuantitativos para ofrecer una comprensión más rica y profunda del fenómeno estudiado.

Un aspecto fundamental de este estudio fue su perspectiva longitudinal. Se evaluó el impacto de las clases invertidas a lo largo del curso, permitiendo observar su evolución en el rendimiento y desarrollo de los estudiantes a medida que avanzaban en su último año de carrera.

5. RESULTADOS

5.1. EFECTIVIDAD EN EL APRENDIZAJE ACADÉMICO

En términos generales, las clases invertidas fueron consideradas altamente efectivas para mejorar el rendimiento académico, con una puntuación promedio de 4.2 en una escala de 1 a 5. Tanto hombres como mujeres compartieron esta opinión, registrando una puntuación de 4.2 en cada grupo. Las entrevistas cualitativas respaldaron estos resultados, sin mostrar diferencias significativas en la percepción de efectividad entre los géneros.

5.2. AMBIENTE COLABORATIVO

Globalmente, las clases invertidas fueron vistas como generadoras de un entorno más colaborativo, con una puntuación promedio de 4.1. Sin embargo, se observaron diferencias de género. Las mujeres dieron una puntuación más alta, con un promedio de 4.3, en comparación con los hombres, que puntuaron con un 3.9. En las entrevistas, algunas mujeres resaltaron la importancia de un entorno colaborativo, mientras que algunos hombres se mostraron un poco más reservados sobre este aspecto.

5.3. CIERRE DE LA BRECHA DE GÉNERO

En cuanto a si las clases invertidas podrían contribuir a cerrar la brecha de género en habilidades de liderazgo y trabajo en equipo, los resultados fueron mixtos. La puntuación promedio general fue de 3.2. Sin embargo, al desglosar los datos por género, los hombres puntuaron este aspecto con un promedio de 3.1, mientras que las mujeres lo hicieron con un 3.3. Aunque las diferencias son mínimas, sugieren que las mujeres ven un poco más de potencial en este enfoque pedagógico para cerrar la brecha de género que los hombres. Las entrevistas, sin embargo, no mostraron una opinión sólida ni diferencias notables entre los géneros sobre este tema, lo que indica una falta de consenso en ambos grupos.

5.4. PREFERENCIAS DE APRENDIZAJE INDIVIDUALES

El estudio exploró también la relación entre la eficacia percibida de las clases invertidas y las preferencias de aprendizaje individuales de los estudiantes. La puntuación promedio general en este tema fue de 3.6. Al desglosar los datos por género, los hombres otorgaron una puntuación promedio de 3.5, mientras que las mujeres dieron una puntuación promedio de 3.7. Aunque las diferencias son pequeñas, indican que las mujeres podrían tener una percepción ligeramente más positiva sobre la adaptabilidad de las clases invertidas a sus preferencias de aprendizaje. En las entrevistas, tanto hombres como mujeres expresaron la necesidad de una combinación de métodos pedagógicos que también incluyeran elementos de aprendizaje individualizado, sin mostrar diferencias claras en sus opiniones por género.

5.5. NIVEL DE MOTIVACIÓN Y COMPROMISO

Por último, las clases invertidas parecen fomentar un alto nivel de motivación y compromiso entre los estudiantes. La puntuación promedio general para este aspecto fue de 4.0. Al observar las puntuaciones según género, se nota una ligera diferencia: los hombres otorgaron una puntuación promedio de 3.9, mientras que las mujeres dieron una puntuación un poco más alta, con un promedio de 4.1. Estos datos sugieren que las mujeres podrían sentirse ligeramente más comprometidas y motivadas en el contexto de las clases invertidas en comparación con los hombres. Las entrevistas respaldaron esta tendencia, aunque la diferencia es pequeña.

En resumen, aunque las clases invertidas fueron en general bien valoradas por todos los estudiantes, las mujeres mostraron una apreciación más positiva del ambiente colaborativo. Sin embargo, no se observaron diferencias significativas de género en los demás aspectos evaluados. El estudio sugiere que hay áreas para mejorar, especialmente en lo que respecta a la inclusión de género y la adaptación a diferentes estilos de aprendizaje.

6. CONCLUSIONES

En esta sección se analizan y comparan los resultados obtenidos con la revisión bibliográfica, interpretando críticamente el impacto de las clases invertidas y las diferencias de género.

En la evaluación de la efectividad de las clases invertidas en el ámbito académico, el estudio generó conclusiones notables y enriquecedoras. Las clases invertidas no solo obtuvieron una puntuación promedio sobresaliente de 4.2 en una escala de 1 a 5, sino que esta alta valoración fue uniformemente compartida entre hombres y mujeres. Este hallazgo es particularmente importante en un contexto educativo que busca estrategias pedagógicas que sean eficaces y equitativas para todos los estudiantes. La fortaleza de estos resultados se vio respaldada aún más por las entrevistas cualitativas, que ofrecieron datos adicionales que alinean las percepciones de los estudiantes de ambos géneros. Así, el estudio no solo valida las clases invertidas como una estrategia

pedagógica efectiva para impulsar el rendimiento académico, sino que también enfatiza su universalidad en términos de aceptación y eficacia entre distintos géneros.

En el tema del ambiente colaborativo, las clases invertidas también se perciben como altamente eficaces, aunque con algunas variaciones interesantes entre géneros. En una escala general, la puntuación fue notablemente alta, con un promedio de 4.1. Sin embargo, cuando se descompone esta puntuación por género, se observa que las mujeres están más inclinadas a valorar positivamente el ambiente colaborativo, reflejado en una puntuación de 4.3, en comparación con los 3.9 otorgados por los hombres. Las entrevistas cualitativas ampliaron estos hallazgos, ya que algunas mujeres destacaron cómo un entorno colaborativo enriquecía su experiencia de aprendizaje. Este aspecto sugiere que, aunque las clases invertidas son en general eficaces para fomentar la colaboración, podrían tener un atractivo especial para las mujeres y, por lo tanto, ofrecen un enfoque pedagógico que favorece la inclusión de género.

El estudio también se adentró en el complejo tema del cierre de la brecha de género en habilidades de liderazgo y trabajo en equipo. Aquí, los resultados fueron más matizados, con una puntuación promedio general de solo 3.2. Aunque se observaron diferencias mínimas entre las puntuaciones de hombres y mujeres, estas diferencias no fueron lo suficientemente grandes como para llegar a conclusiones definitivas. La falta de consenso en este ámbito se vio reflejada en las entrevistas cualitativas, donde no se identificaron opiniones claras o diferenciadas entre géneros. Esto sugiere que, mientras que las clases invertidas tienen un gran potencial en muchas áreas, su capacidad para cerrar eficazmente la brecha de género en habilidades de liderazgo y trabajo en equipo sigue siendo un tema abierto para futuras investigaciones.

Con respecto a la adaptabilidad de las clases invertidas a las preferencias de aprendizaje individuales, el estudio aportó perspectivas útiles. En general, las clases invertidas recibieron una puntuación promedio de 3.6 en este aspecto. Curiosamente, aunque las diferencias eran mínimas, las mujeres parecían percibir que las clases invertidas se adaptaban ligeramente mejor a sus preferencias individuales de aprendizaje, como se refleja en una puntuación de 3.7 en comparación con 3.5 de los

hombres. Las entrevistas reforzaron este hallazgo, ya que estudiantes de ambos géneros expresaron la necesidad de una pluralidad de enfoques pedagógicos que se ajusten a diferentes estilos y preferencias de aprendizaje, aunque no se observaron diferencias claras entre géneros en estos comentarios cualitativos.

Finalmente, las clases invertidas también demostraron ser una herramienta efectiva para mantener altos niveles de motivación y compromiso entre los estudiantes. Con una puntuación promedio general de 4.0, los datos sugieren que este enfoque pedagógico es capaz de mantener a los estudiantes comprometidos con el material del curso. No obstante, hubo una pequeña diferencia según el género, con las mujeres otorgando una puntuación ligeramente más alta de 4.1 en comparación con los 3.9 de los hombres. Esto podría implicar que las mujeres encuentran las clases invertidas ligeramente más atractivas en términos de fomentar la motivación y el compromiso, aunque estas diferencias son pequeñas.

En resumen, el estudio sugiere que las clases invertidas son una estrategia pedagógica sólida que es altamente eficaz en varios ámbitos, desde la mejora del rendimiento académico hasta la promoción de un ambiente de aprendizaje colaborativo. Además, aunque hay algunas diferencias de género en ciertas áreas, como el valor que se le da al ambiente colaborativo y los niveles de motivación, estos no son suficientemente significativos como para eclipsar los beneficios generales que este enfoque pedagógico aporta a la educación. Sin embargo, el estudio también destaca áreas para futuras investigaciones y desarrollo, especialmente en relación con el cierre de la brecha de género y la adaptabilidad a diversos estilos de aprendizaje.

7. LÍNEAS DE FUTURO

En esta sección se abordan las implicaciones, limitaciones y posibles desarrollos futuros de la investigación, proponiendo recomendaciones para mejorar la implementación de las clases invertidas y fomentar la equidad de género en el ámbito educativo, basadas en los resultados y conclusiones del estudio.

Nuestro estudio sobre el impacto de las clases invertidas en estudiantes de último año de Administración y Dirección de Empresas ha abierto un abanico de posibilidades para futuras investigaciones, particularmente en el ámbito de las diferencias de género. Una de las primeras cuestiones que merece una exploración más profunda es el motivo detrás de la mayor satisfacción general que las mujeres experimentan con este método de enseñanza. La pregunta es si esta preferencia radica en distintas formas de aprender, estilos de enseñanza o incluso otros factores aún no identificados.

Esta curiosidad se extiende también a la percepción masculina del enfoque de clases invertidas. Para llegar al meollo de la cuestión, sería útil emplear investigaciones cualitativas que examinen las experiencias previas de aprendizaje de los hombres y cómo éstas influyen en su receptividad hacia esta metodología. Estrechamente relacionado con esto, se podría analizar qué competencias específicas se ven más favorecidas en cada género a través de las clases invertidas y qué impulsa esas diferencias.

A medida que profundizamos en la complejidad de la dinámica de género, se vuelve crucial desentrañar las barreras adicionales que las mujeres podrían enfrentar, especialmente en roles de liderazgo y trabajo en equipo. Desarrollar estrategias para mitigar estas dinámicas podría tener un impacto significativo en la igualdad de género en entornos laborales futuros.

Sin embargo, el tema de las diferencias de género no se detiene en la educación; permea también el mundo laboral. Por tanto, sería relevante investigar cómo hombres y mujeres encaran distintos desafíos en el ámbito de la Administración y Dirección de Empresas. Al hacerlo, se podría mejorar el acceso a recursos y oportunidades para ambos géneros. En paralelo, sería valioso explorar el impacto diferencial que las clases invertidas tienen en el rendimiento académico de cada género, y si factores específicos pueden explicar estas variaciones.

Una de las direcciones más emocionantes para la investigación futura podría involucrar el diseño y adaptación de estrategias educativas que sean tanto interactivas como beneficiosas para ambos géneros. Esto

necesariamente tendría que incluir un análisis en profundidad de factores socioculturales y estereotipos de género que podrían estar jugando un papel en la adopción de tales métodos educativos. En este contexto, otro punto a considerar es cómo las diferencias de género en la adopción de tecnologías educativas están influyendo en la inclusión digital en el aula, y qué se puede hacer para cerrar esa brecha.

La personalización de la enseñanza también se presenta como una avenida de investigación fructífera. La efectividad de estrategias educativas adaptadas a las necesidades específicas de cada género podría tener aplicaciones no solo en entornos educativos sino también en los profesionales. Este hilo de investigación puede extenderse para incluir el impacto a largo plazo de las clases invertidas, no sólo en el rendimiento académico sino también en la adquisición de habilidades relevantes en el campo laboral. De manera más amplia, se podrían adaptar y aplicar estos enfoques pedagógicos inclusivos y efectivos en otras disciplinas para promover la equidad de género de forma más generalizada.

En resumen, todas estas líneas de investigación tienen el potencial de arrojar luz sobre cómo las clases invertidas pueden servir de manera más efectiva e inclusiva a estudiantes de diferentes géneros, especialmente en el campo de la Administración y Dirección de Empresas.

8. REFERENCIAS

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). Flip your classroom: Reach every student in every class every day. *International Society for Technology in Education.*

Chen, S. C., Yang, S. J. H., & Hsiao, C. C. (2016). Exploring student perceptions, learning outcome and gender differences in a flipped mathematics course. *British Journal of Educational,* Wiley Online Library.

Chen, Y. T., Liou, S., & Chen, L. F. (2019). The relationships among gender, cognitive styles, learning strategies, and learning performance in the flipped classroom. *International Journal of Human-Computer Interaction,* Taylor & Francis.

Chiquito, M., Castedo, R., Santos, A. P., (2020). Flipped classroom in engineering: The influence of gender. *Computer Applications in Engineering Education, 28(1), 80-89.,* Wiley Online Library.

Gómez-Carrasco, C. J., Monteagudo-Fernández, J., Moreno-Vera, J. R., & Sainz-Gómez, M. (2020). Evaluation of a gamification and flipped-classroom program used in teacher training: Perception of learning and outcome. *PloS one*, 15(7).

Hew, K. F., & Lo, C. K. (2018). Flipped classroom improves student learning in health professions education: A meta-analysis. *BMC Medical Education*, 18(1), 38.

Jensen, J. L., Kummer, T. A., & Godoy, P. D. (2015). Improvements from a flipped classroom may simply be the fruits of active learning. *CBE-Life Sciences Education*, 14(1), ar5.

Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30-43.

Mason, G., Shuman, T. R., & Cook, K. E. (2013). Comparing the effectiveness of an inverted classroom to a traditional classroom in an upper-division engineering course. *IEEE Transactions on Education*, 56(4), 430-435.

McLaughlin, J. E., Roth, M. T., Glatt, D. M., Gharkholonarehe, N., Davidson, C. A., Griffin, L. M.,... & Mumper, R. J. (2014). The flipped classroom: A course redesign to foster learning and engagement in a health professions school. *Academic Medicine*, 89(2), 236-243.

Minaz, M., Tabassum, R., & Ahmad, A. (2018). Gender wise comparison of flipped classroom strategy on the performance of prospective teachers. *Advances in Social Sciences Research Journal,* academia.edu.

Prober, C. G., & Khan, S. (2013). Medical education reimagined: A call to action. *Academic Medicine*, 88(10), 1407-1410.

Rensaa, R. J., & Fredriksen, H. (2022). Gender perspectives on a flipped classroom environment. *Cogent Education,* Taylor & Francis.

Strayer, J. F. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. *Learning Environments Research,* 15(2), 171-193.

Tucker, B. (2012). The flipped classroom. *Education Next*, 12(1), 82-83.

CAPÍTULO 12

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA APLICACIÓN EDUCATIVA DE LA LOMLOE: UN JUEGO DE CARTAS PARA CONOCER A LAS MUJERES ARTISTAS

SANDRA GARCÍA SINAUSÍA
Universidad Complutense de Madrid, Universidad Camilo José Cela

ANA VALTIERRA LACALLE
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Las investigaciones en torno a las mujeres en todas las ramas de conocimiento, y en el caso que nos atañe en estas líneas, la Historia del arte, ha evolucionado en los últimos años. Desde los años 70, vemos una tendencia creciente por el interés de los saberes y las hazañas de las grandes mujeres de la historia. Museos y espacios artísticos se abren a nuevas reflexiones, abogan por la inclusión, aunque aún a paso lento, comenzamos a ver investigaciones y exposiciones en torno a la figura de las creadoras, no solo de artistas masculinos que, tradicionalmente, son los que han ocupado la totalidad de las salas de museos (Carreño, 2016). Además, la didáctica del patrimonio histórico artístico ha sufrido un giro, especialmente en los últimos años. Los departamentos educativos en los museos son indispensables para que el alumnado de todas las edades aprenda a conocer y valorar el patrimonio artístico y natural de un país (Calaf, 2009). Sin embargo, esos cambios que se van haciendo progresivamente (aunque excesivamente lentos), todavía no tienen un reflejo real en las aulas, algo que debe ser modificado de manera apremiante.

En más de tres décadas no se han incluido mujeres en los materiales ni el currículo de Historia del arte. Es por ello por lo que urge la necesidad de incluir a las mujeres en el imaginario del alumnado, que, de manera genérica, se ha formado durante años con una historiografía en la que

los hombres son la medida de todo invisibilizando el papel de las mujeres en el arte como creadoras, debido a la ausencia de referentes (Sant y Pagés, 2011).

2. MARCO TEÓRICO

Con la publicación del Real decreto, que regula el currículo, de la nueva legislación educativa, la Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación (conocida como LOMLOE o Ley Celaá), el panorama educativo estatal y autonómico ha dado un giro, especialmente en lo que respecta a la inclusión de la perspectiva de género en las aulas. Este cambio de paradigma, en el que se incluirán a las mujeres que la historia y la educación olvidaron durante muchos años, se hará efectivo en su totalidad a partir del curso 2023/2024, momento en el que las y los docentes deberán adaptar todos los contenidos y actividades a la nueva legislación.

Se trata, no solo de modificar algunos epígrafes de los libros de texto y las programaciones con las que se imparte docencia en las materias de Historia del arte, sino dar un giro de 180 grados a todo el contenido que se daba, sin cambios, desde hace décadas para incluir a todas las artistas que habían sido olvidadas.

La historia del arte, de manera tradicional, se ha contado desde una mirada muy masculinizada y es necesario que se haga un cambio en este ámbito que viene impuesto desde la ley educativa. Para trabajar la didáctica de la Historia del arte con perspectiva de género es necesario tener en cuenta, a grandes rasgos, ciertos paradigmas: incluir mujeres en los libros de texto o en la legislación no nos asegura una Historia del arte con perspectiva de género, como ya dijo Estrella de Diego (2009), multitud de libros y publicaciones tienen entre sus líneas a algunas artistas, pero no hay perspectiva feminista, no se acude a la raíz de las desigualdades y desventajas que tuvieron estas mujeres.

Es por ello, por lo que se debe hacer un cambio gradual en las aulas, incluyendo a las autoras que la Historia ha borrado, pero analizando el porqué de las desigualdades y de ese olvido para nada inintencionado (Greer, 1979). Junto con estos cambios se debe acompañar de una

correcta formación del profesorado para que puedan adaptar y crear materiales que incluyan a las artistas, como el que aquí proponemos, puesto que muchas de estas profesoras y profesores de secundaria no recibieron una formación artística completa en la universidad, al obviarse desde las facultades de Historia del arte el saber de las mujeres durante décadas (Gómez Ferrer, 1995), al igual que el resto de las y los docentes de otras ramas de conocimiento (Resa, 2021).

Resulta un problema evidente, puesto que, anteriormente, no se había exigido por ley tener unos conocimientos tan específicos en igualdad. Por ello, es necesario ofrecer formación y recursos actualizados para que las y los docentes tengan acceso a información que les permita completar sus programaciones didácticas en igualdad, y de esta manera, adaptarse a los nuevos requerimientos legislativos. Es imperativo incluir la perspectiva de género en los másteres de secundaria (Arias Rodríguez et al., 2021) para que el profesorado pueda seguir los parámetros de la LOMLOE. Al cuerpo docente de secundaria y bachillerato se les exige una formación específica en el ámbito de la educación para poder ejercer (Santaella Rodríguez et al., 2021), pero entre estos saberes no se encuentra la coeducación.

Una parte del profesorado está sensibilizado con cuestiones de género, pero aún hay docentes que no están concienciados de la misma manera (García – Pérez et al., 2011). El profesorado debe ser capaz de ver con una mirada crítica el currículo y los libros de texto para analizar la ausencia de las mujeres. Sin esta capacidad de mirada crítica y conciencia de igualdad es imposible que el alumnado pueda aprender conocimientos sin sesgos sexistas (García Luque, 2016).

En el alumnado, de manera genérica, se ha fomentado durante años una historiografía en la que los hombres son la medida de todo, invisibilizando el papel de las mujeres en el arte como creadoras, debido a la ausencia de referentes (Sant y Pagés, 2011). Usaremos un juego de cartas, creado ex profeso, para paliar esta situación que tiene la ventaja de visibilizar los nombres y los rostros de estas mujeres. El objetivo principal es que las y los estudiantes introduzcan en su imaginario artístico obras realizadas por mujeres, y que creen relaciones entre las obras de estas, así como generar un pensamiento crítico con debate sobre la

materia. Este sistema les permitirá aprender las peculiaridades intrínsecas que tiene la Historia del arte, así como el diálogo y las discusiones sobre la historia, haciendo que se formen futuros ciudadanos más respetuosos y comprometidos con el mundo que se encuentra alrededor, llegando a comprender mejor la pluralidad del ser humano, tal y como han postulado otros autores antes (Palacios y Paniagua, 2005).

El uso de juegos y propuestas didácticas hace que el alumnado adquiera el conocimiento desde otro punto, cuando el alumnado está jugando, mantienen una actitud de atención y focalización hacia el juego. Según Calaf (2016):

> El juego es orientación, ofrece libertad y posee una dosis de plasticidad importante. Cuando se exige algún resultado extremo definido, consecuencia de obtener resultados observables, nos encontramos con una persona que juega en condiciones de obtener sentido y medida del poder que le es propio. (p.81)

Una manera de incluir todos estos cambios en las aulas, y de que este profesorado trabaje desde una perspectiva de género es a través de los juegos en el aula. La escuela transforma a la sociedad y la sociedad a la escuela, el juego, de cierta manera, llega a reproducir situaciones o cuestiones de la vida adulta (Dewey, 2004). En el caso de la Historia del arte, al ser una rama de conocimiento muy visual, propicia el uso de imágenes para su conocimiento, lo cual unido a las actividades y la gamificación predispone a la obtención de resultados positivos en el aula (Sánchez y Fernández, 2022).

2.1. Creadoras en el currículo: LOMCE vs LOMLOE

La ausencia de mujeres en la educación española es un hecho que no sorprende; sin embargo, cuando hablamos de cifras, los números son realmente alarmantes (López Ojeda, 2006; López-Navajas, 2014; Sánchez Martínez, 2019). Según investigaciones como la realizada por López Navajas, en el que se analizaron libros de todas las materias de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), las mujeres están infrarrepresentadas en todos los casos, con menos de un 15% de apariciones de media (López Navajas, 2014).

Si en la LOMCE no había ninguna referencia a la perspectiva de género en ningún ámbito del conocimiento, en la nueva LOMLOE sí podemos ver cambios en cuanto a esto. Se propone una educación que a priori resulta innovadora, con un enfoque más feminista, con objetivos como los enunciados en la disposición adicional vigésima quinta contemplada en las disposiciones generales de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación:

> Disposición adicional vigésima quinta. Fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres. (…)
>
> 5. Las Administraciones educativas promoverán que los currículos y los libros de texto y demás materiales educativos fomenten el igual valor de mujeres y hombres y no contengan estereotipos sexistas o discriminatorios.

Tras los datos recogidos previamente en la legislación anterior, y a la comparativa entre ambas leyes educativas podemos afirmar que hay un cambio significativo: la inclusión de la perspectiva de género es uno de los cambios fundamentales en la nueva legislación, la LOMLOE, teniendo presencia en múltiples materias de las diferentes etapas educativas, y en el caso que nos atañe, la Historia del arte, aparece en los criterios de evaluación, las competencias específicas y los saberes básicos de la materia (García-Sinausía y Valtierra, 2021). Aparecen epígrafes específicos sobre las artistas y la necesidad de abordar la Historia del arte desde una perspectiva de género y no solo incluye nombres de mujeres sin contexto. Es necesario analizar la raíz del problema de la desigualdad para poder entenderla. La Competencia específica 8, la cual habla de manera explícita de la incorporación de la perspectiva de género:

> Integrar la perspectiva de género en el estudio de la historia del arte, analizando el papel que ha ocupado la mujer y la imagen que de ella se ha dado en los diferentes estilos y movimientos artísticos, para visibilizar a las artistas y promover la igualdad efectiva entre mujeres y hombres.
>
> La historiografía del arte, gestada a partir de mediados del siglo XVIII, relegó a la mujer de las distintas disciplinas artísticas, negando y ocultando su capacidad creadora, como constata la escasa presencia femenina en las colecciones de los grandes museos. La materia de Historia del Arte puede ser una herramienta muy útil para invertir esta tendencia,

> recuperando y valorando aquellas figuras artísticas que han sido injustificadamente marginadas del canon del arte por su simple condición de mujer.
>
> Por otra parte, analizando los estereotipos y símbolos relacionados con la mujer y el ámbito femenino en obras de arte en que se representan espacios, roles, actividades y modos de vida, se pueden contextualizar y comprender mejor las relaciones entre ambos sexos a lo largo de la historia. Se trata así de promover en el alumnado actitudes críticas y de rechazo hacia el sexismo y la discriminación de la mujer, a partir de un análisis crítico de aquellas representaciones y de su función como generadoras de conformidad social. (Real Decreto 243/2022, p. 46238)

Se puede apreciar la referencia directa a la inclusión de la perspectiva de género en las clases de Historia del arte, así como una reflexión crítica de la causa de las desigualdades.

Además, junto a esta Competencia específica, también aparecen los criterios de evaluación de la competencia, que de nuevo analizan la Historia del arte desde un punto de vista igualitario:

> 8.1 Conocer las principales figuras femeninas de la historia del arte, dando visibilidad a la mujer como artista, analizando el contexto político, social y cultural en el que desarrollaron su producción artística y reconociendo su esfuerzo por hacerse valer en él.
>
> 8.2 Conocer y analizar críticamente la imagen que se ha dado de la mujer en la historia del arte mediante el análisis comparativo de obras de distintas épocas y culturas en las que se representen figuras, roles, símbolos y temas relacionados con la feminidad. (Real Decreto 243/2022, p. 46240)

Sin embargo, debido a la falta de concreción curricular, no aparecen nombres propios de mujeres (ni de hombres), lo cual puede derivar en una mala inclusión de personajes femeninos debido a la ausencia de formación al profesorado en estas cuestiones.

En cuanto a los currículos de las comunidades autónomas, para la realización de este artículo se ha tenido en cuenta el currículo de la Comunidad de Madrid (BOCM). En él se hace alusión a la perspectiva de género en la materia de Historia del arte, pero relegándolo a un apartado y a una cuestión estética como modelos, como es el caso de la Competencia específica 8.

> 8. Integrar en el estudio de la historia del arte el papel que ha ocupado la mujer y la imagen que de ella se ha dado en los diferentes estilos y movimientos artísticos.
>
> La historia del arte arroja luz sobre algunos ámbitos inasequibles a través de otras fuentes escritas. Es el caso de la historia de las mujeres. El arte ha consistido en gran medida en el culto a la belleza femenina, y se ha inspirado en la vida íntima. Se da la ocasión de que los alumnos penetren en estos ámbitos históricos sin prejuicios ni ideas políticas, comprendiendo la importancia de las relaciones entre los sexos y sus variaciones históricas.
>
> Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores recogidos en el anexo I del Real Decreto 243/2022, de 5 de abril: CCL5, CPSAA3.1, CC1, CC2, CC3, CCEC1, CCEC2 y CCEC3.2. (Decreto 64/2022, p. 205)

En el caso del BOCM y a diferencia del currículo estatal, sí se incluyen nombres propios de artistas, tanto hombres como mujeres; sin embargo, las cifras siguen siendo insuficientes. Tras contabilizar los nombres de artistas del BOCM, los resultados que obtuvimos son los siguientes: 137 nombres de artistas masculinos frente a 23 nombres de mujeres artistas, es decir, encontramos en la materia de Historia del arte con que un 85,63% son nombres de hombres y un 14,37% son nombres de mujeres.

Pese a que las cifras son mejores que en la anterior ley educativa, las cifras y datos recogidos distan mucho de ser equitativos. Es por ello por lo que resulta imperativo la redacción de libros de texto y la creación de recursos didácticos en igualdad, que permitan al profesorado abordar una enseñanza de calidad y sin dejar a un lado a la mitad de la población.

3. OBJETIVOS

Para la siguiente investigación, se ha diseñado un objetivo principal y diferentes objetivos secundarios:

Objetivo principal

Investigar la situación de las mujeres artistas en el currículo y en la Historia del arte para generar materiales didácticos con perspectiva de género.

OBJETIVOS SECUNDARIOS:

- Analizar, reflexionar y dar a conocer al alumnado a mujeres relevantes de la Historia del arte.
- Aplicar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) especialmente los números 4 (Educación de Calidad), 5 (Igualdad de Género) en el aula de Historia del Arte.
- Generar material didáctico adaptado a la nueva legislación educativa, usando la ludificación o gamificación, para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

4. METODOLOGÍA

Usaremos un juego de cartas, creado exprofeso por la autoría, para paliar la ausencia de referentes femeninos del currículo y los libros de texto de las materias de Historia del Arte y de esta manera visibilizar los nombres y los rostros de estas mujeres. El objetivo principal es que las y los estudiantes introduzcan en su imaginario artístico obras realizadas por mujeres, y que creen relaciones entre las obras de estas, así como generar un pensamiento crítico con debate sobre la materia. Este sistema les permitirá aprender las peculiaridades intrínsecas que tiene la Historia del arte, así como el dialogo y las discusiones sobre la historia, haciendo que se formen futuros ciudadanos más respetuosos y comprometidos con el mundo que se encuentra alrededor, llegando a comprender mejor la pluralidad del ser humano, tal y como han postulado otros autores antes (Palacios y Paniagua, 2005). El juego se diseñó para un grupo de alumnos y alumnas de Bachillerato, alumnado perteneciente a la materia de Historia impartida en 2º de dicha etapa, sin embargo, debido a sus múltiples posibilidades, se podría adaptar a diferentes etapas educativas

Se ha realizado una investigación con el objetivo principal de desarrollar material didáctico; en el caso concreto de este estudio, un juego de cartas, para que el alumnado aprenda a identificar y reconocer a mujeres artistas incluidas en el currículo de secundaria y bachillerato de una

manera lúdica. Los pasos que se han seguido a lo largo del proyecto, y, por ende, para llevar a cabo esta propuesta son los siguientes:

1. Analizar la enseñanza de la Historia del arte con perspectiva de género.
2. Analizar el currículo educativo y los libros de texto de las materias de Historia del arte o las que contengan dichos materiales.
3. Diseñar el juego.
4. Evaluación del juego.

Además de estos pasos, se recomienda una evaluación previa de los conocimientos del alumnado, así como una evaluación posterior de los conocimientos tras llevar a cabo la propuesta didáctica.

En el momento de diseñar el juego y seleccionar las artistas que forman parte, se han tenido en cuenta una serie de criterios de inclusión:

- Artistas incluidas en el BOCM (Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid): 6 de las 8 creadoras elegidas están incluidas en la legislación educativa de la Comunidad de Madrid por lo que el alumnado debe tener conocimiento de estas. Una de las artistas que no forma parte del BOCM es la pintora afroamericana Loïs Mailou Jones, la cual se ha tenido en cuenta a la hora de diseñar el juego por su aportación a la historia del arte y su valor como artista, ya que no se incluyen artistas de origen afroamericano en el currículo.

- Autorretratos de pintoras: todas las obras son autorretratos hechos por las propias artistas, para poner en valor que las pintoras se retratasen a sí mismas.

- Las pintoras son de diferentes zonas geográficas y cronología.

Para el diseño del siguiente juego, hemos tenido en cuenta los factores comentados anteriormente y su finalidad fue la de conocer la obra de mujeres, así como crear un diálogo anclado en el pensamiento crítico con el alumnado que permita debatir el porqué de la ausencia de las artistas a lo largo de la historia del arte. El juego está diseñado para trabajar los contenidos de las materias de Historia del arte impartidas

en Bachillerato, etapa en la que el alumnado ya dispone de un espíritu crítico y de análisis.

El juego consta de 8 cartas con el nombre y el autorretrato de 8 artistas. La modalidad principal propuesta para este juego de cartas la componen de dos fases:

1. En la primera fase, se divide la clase en dos grupos y se reparte la mitad de las fichas de autora a cada grupo (Figura 1 y Figura 2). El alumnado tiene que crear las fichas de obras, para ello tienen que investigar sobre las autoras que les ha tocado, de esta manera se trabaja con una metodología que involucre al alumnado en su propia enseñanza y les hace formar parte del juego al crear ellos una parte de este. Una vez que cada equipo ha buscado 6 obras de cada artista, se maquetan de la misma manera que las cartas originales, junto con el nombre de la obra.
2. En la segunda fase del juego, se intercambian las barajas de obras y artistas entre ambos grupos, de esta manera cada grupo tendrá la baraja de obras que no ha buscado. Tienen que encontrar qué obras pertenecen a cada artista, fijándose en las técnicas de cada artista, las temáticas, etc. Posteriormente, se crea un diálogo entre toda la clase para llegar a puntos comunes, y analizar si esas obras distan en cuanto a temática de las obras de hombres o no y otras cuestiones que les resulten relevantes.

Además de la mecánica de juego principal, admite otras formas de juego: imprimir las cartas por duplicado y jugar a las parejas; jugar al cuadrado con las diferentes obras y cuando se tengan todas las cartas de la misma pintora decir su nombre completo. Estas otras tipologías de juego se recomiendan para alumnado de todas las edades, y que de esta manera se trabaje con las artistas desde edades tempranas.

Como se ha comentado anteriormente, el fin último de la propuesta didáctica es, en primer lugar, que el alumnado conozca los nombres y obras de creadoras plásticas (mujeres que generaciones de estudiantes no hayan tenido la posibilidad de conocer a causa de un currículo anticuado y una falta de perspectiva de género en la docencia); y en segundo lugar, y podríamos decir más importante, que analicen el origen

de esas desigualdades y creen un diálogo en el que se pregunten las razones de por qué no se conoce a las pintoras; por qué no hay obras de mujeres en los museos; por qué no hay mujeres en sus libros de texto o por qué hay menos mujeres artistas que hombres.

La propuesta consiste en crear una conciencia y un debate en torno a todas estas preguntas, y que, acompañados por el o la docente, el alumnado saque una serie de conclusiones y ahonde en la razón de todas estas desigualdades, más allá de aprenderse nombres de artistas.

FIGURA 1. *Retratos de pintoras del juego Mujeres en el arte. Elaboración propia.*

FIGURA 2. *Reverso del juego Mujeres en el arte. Elaboración propia.*

5. CONCLUSIONES

Con la nueva legislación educativa y la inclusión de la perspectiva de género en la misma, es necesario un cambio de paradigma en la enseñanza de las materias de Historia del arte en los centros educativos. Debido a factores como la poca formación en perspectiva de género que se le ha dotado al profesorado o una historiografía tradicional androcentrista, se hace imprescindible la creación de materiales adaptados, que fomenten la recuperación y reconocimiento de las artistas que la historia se empeñó en dejar de lado. Es por ello por lo que se propone un juego para que el alumnado conozca las obras de pintoras y que, a su vez, cree un debate sobre las razones del desconocimiento de las grandes mujeres perpetuado por la historiografía.

Durante muchos (demasiados) años la ausencia de mujeres en el currículo ha sido un hecho palpable en todos los planes educativos españoles, no solo en la educación obligatoria, sino también en los niveles post-obligatorios, de todas las áreas de conocimiento. Con la publicación de la LOMLOE, encontramos un giro en cuanto a la inclusión de

la perspectiva de género, tanto a nivel estatal como en los decretos de las diferentes comunidades autónomas. Sin embargo, estos cambios por la inclusión de las mujeres puede que no se hagan efectivos por causas variadas; la ausencia de formación en igualdad del profesorado, la desactualización de los libros de texto o la ausencia de materiales didácticos en igualdad. Con la nueva legislación y la aparición de estas artistas en el currículo, así como en los libros de texto, resultan necesarias iniciativas que puedan servir de apoyo al profesorado de cara a incluir a todas estas creadoras.

Con esta propuesta, el alumnado conoce a las mujeres artistas, y se facilitan a los docentes materiales para la aplicación de la LOMLOE. El hecho de hacerlo mediante la ludificación facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje y potencia la aplicación de competencias educativas activas del aprendizaje. La introducción de la LOMLOE ha dejado en manos de los docentes la aplicación de género, por lo que con esta propuesta didáctica se pretende facilitar al profesorado la inclusión en el currículo. De esta manera, se propicia crear una conversación que potencie cambios en la sociedad, que haga que el alumnado se pregunte el porqué de las desigualdades, dando cabida al dialogo y discusión, desde diferentes puntos de vista. La creación de esta iniciativa educativa busca no solo el conocimiento de esas artistas, sinocrear un dialogo entre el alumnado que potencie futuros cambios en la sociedad, que haga que el alumnado se pregunte el porqué de las desigualdades, dando cabida al dialogo y discusión, desde diferentes puntos de vista. Según Gutiérrez (2019):

> Es necesario fomentar un aprendizaje que encienda la indignación ante las expresiones de injusticia social y ecológica y que le oriente hacia la reflexión, la responsabilidad, el compromiso y la acción transformadora a favor de la justicia social y la sostenibilidad de la vida.(p.109)

6. REFERENCIAS

Arias-Rodríguez, A., Fernández-Sánchez, A. y Lorenzo-Castiñeiras, J. (2021). *Enfoque de género en las guías docentes de las titulaciones de educación*. En Coord Rebollo, A. y Arias, A: Hacia una docencia sensible al género en la Educación Superior, 19-54. Ed. Dykinson

CalafMasachs, R (2009). *Didáctica del Patrimonio: Epistemología, metodología y estudio de casos*. Trea.

Carreño Robles, E (2016). Museos en clave de género. *En Perspectivas Revista ph Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico,* 89, 157-158

De Diego, E (2009). *La mujer y la pintura del XIX español: cuatrocientas olvidadas y algunas más.* Catedra Ediciones

Decreto 64/2022, de 20 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo del Bachillerato. Boletín oficial de la Comunidad de Madrid.

Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación.* Biblioteca Nueva.

García Luque, A. (2016). Incorporar la perspectiva de género en la enseñanza-aprendizaje de la historia: un desafío didáctico y formativo. *Revista PH,* 89, 147-149 https://doi.org/10.33349/2016.0.3739

García-Pérez,R., Rebollo, M.A., Vega, L., Barragán-Sánchez, R., Buzón, O. y Piedra, J. (2011). *El patriarcado no es transparente: competencias del profesorado para reconocer desigualdad*, Cultura y Educación, 23 (3), 385-397, DOI: 10.1174/113564011797330298

García-Sinausía, S. y Valtierra Lacalle, A. (2021). *Historia del arte en la LOMCE y la LOMLOE: ¿hacia una igualdad de género real?* En: Laura Álvaro Andaluz, Carolina Hamodi Galán (Coord) Género y educación: escuela, educación no formal, familia y medios de comunicación. 72-75. Ed Dykinson.

Gómez-Ferrer, G. (1995). *Las relaciones de género.* Marcial Pons.

Greer, G (1979*). The Obstacle Race. The Fortunes of Women Painters and Their Work.*FarrarStraus Giroux

Gutiérrez, J.M (2019). Antropoceno: tiempo para la ética ecosocial y la educación ecociudadana. *Revista de Educación Social*, Nº 28, pp. 99-113.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 30 de diciembre de 2020. https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3

López-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación,* (363), 282-308. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España

López-Navajas, A., López García-Molins, A. et al. (2009). La Presencia de las Mujeres en la E.S.O. Mujeres en la E.S.O website: http://meso.uv.es/informe/index.php

López Ojeda, E. (2006). Análisis sociolingüístico: pautas de observación y análisis del sexismo. *Los materiales educativos. Interlingüística*, (17), 630-639.

Palacios, J y Paniagua, G. (2005). *Educación infantil: respuesta educativa a la diversidad.* Alianza Editorial.

Rebollo, M. A,, García, R., Piedra, J. y Vega, L. (2011). Diagnóstico de la cultura de género: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de Educación, 355*, 521-546.

Resa Ocio, A. (2021). La formación en igualdad de género en los grados de educación primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1).https://doi.org/10.6018/reifop.390951

Sánchez Rivera, J.A y Fernández Álvarez, U. (2022). Una experiencia de gamificación para estudiar Historia del Arte en Bachillerato: Party& Co. de las Primeras Vanguardias. *Clío, (48)*, 251–276. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2022487337

Sant, E y Pagès, J. (2011) ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia?. *Historia y Memoria,* 3.

LA ASERTIVIDAD EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO

M. CLAUDIA SCURTU-TURA
Depto. Psicología Social, Universidad de Sevilla

ANNABEL JIMÉNEZ-SOTO
Depto. Psicología Social, Universidad de Sevilla

M. ROCÍO BOHÓRQUEZ
Depto. Psicología Social, Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

Desde el nacimiento y a lo largo de toda su vida el ser humano está inmerso en innumerables interacciones e implícitamente en actos comunicacionales con los demás, de manera que la comunicación eficaz es un aspecto fundamental en todas las áreas de nuestra vida.Empleándola, se consigue entablar conversaciones más significativas, establecer relaciones más sólidas al transmitir las ideas y emociones de manera clara y comprender y las necesidades y perspectivas de los demás (Sandua,2023). Es de suma importanciaque la audiencia comprenda el mensaje de la manera que el individuo pretende transmitir (Fashiku, 2017),puesto que ello repercute en como las personas se sienten y actúan. Así, una comunicación eficaz fomenta la motivación, mientras que una comunicación deficiente genera insatisfacción y malos entendimientos (Tyler, 2016).En el marco de la comunicación eficaz se sitúa la comunicación asertiva, una habilidad social clave en el proceso de enseñanza, aprendizaje y de prevención de los problemas psicosociales (Álava et al., 2022). Wieczorek y Manard (2018) subrayaron que la excelencia en la educación se deriva de las relaciones de alta calidad con las partes interesadas, siendo la comunicación la clave para construir estas relaciones.La asertividad, tal y como la definen Ames y Flynn (2007) es la tendencia de una persona a defender, perseguir y hablar

activamente en favor de sus propios intereses, valores, preferencias y objetivos. Además, como competencia relacionada con la capacidad de expresar deseos, ideas y sentimientos propios, respetando los de los demás, la asertividad es considerada una competencia comunicativa predictiva del éxito académico (Rámila, 2019). Igualmente, es valorada y requerida como habilidad blanda para los futuros puestos de trabajo de los graduados de educación superior (Del Águila-Álvarez et al., 2022).

Si bien la asertividad es una competencia que tiene el potencial de ser cultivada por cualquier individuo, en tiempos pasados se sostenía la creencia de que comportarse de manera asertiva podría acarrear consecuencias adversas, especialmente para las mujeres. No obstante, este punto de vista fue desafiado por las investigaciones de Kelly et al. (1982), quienes de entre sus resultados destacaron un hallazgo intrigante: en realidad, la mayoría de los talleres de formación en asertividad registraban una mayor participación por parte de las mujeres en comparación con los hombres. Este resultado puso de manifiesto una dinámica interesante en la búsqueda de habilidades asertivas, que lleva a reflexionar sobre la importancia de cuestionar y revisar las percepciones y estereotipos previos en relación a la asertividad y el género.Si tradicionalmente a los hombres se les consideraban más seguros de sí mismos, independientes, autosuficientes, enérgicos y dominantes, las mujeres eran vistas como altruistas, cálidas, simpáticas y sensibles a los sentimientos de los demás (Eagly y Johnson, 1990). La propia educación de las niñas en familia giraba en torno a la idea de que las mujeres son "sensibles y delicadas" y para nada se enfrentarían al marido, al jefe, etc. Incluso en el ámbito de la Psicología Social, es común observar que los roles sociales, a menudo, han sido caracterizados como marcadas distinciones en los comportamientos reales de hombres y mujeres (Eagly et al., 2000). Este enfoque ha contribuido a la formulación de percepciones arraigadas acerca de los roles de género, destacando la importancia de analizar críticamente cómo estas diferencias percibidas impactan en la asertividad y otros aspectos del comportamiento social de hombres y mujeres.

En consecuencia, se torna de vital importancia explorar más a fondo el tema de las diferencias de género en lo que respecta a la asertividad, ya

que de esta forma se podrían identificar patrones específicos que tienden a manifestarse con mayor regularidad en hombres y mujeres. Este enfoque en la asertividad desde una perspectiva de género, no solo enriquecería nuestro entendimiento de cómo se manifiesta esta habilidad en diferentes contextos, sino que también nos llevaría a cuestionarnos y comprender mejor las complejidades de las influencias sociales y culturales en la expresión de la asertividad, además de profundizar en el análisis de cómo el género puede influir en la comunicación asertiva sobre todo en el ámbito académico y profesional.

Con respecto al ámbito académico, la asertividad desempeña un papel crucial en la preparación de individuos que posean la destreza necesaria para interactuar de manera eficaz en diversos entornos sociales, adaptándose a una variedad de interlocutores y forjando relaciones interpersonales que culminen en el éxito. Esta habilidad no solo es fundamental en la formación de profesionales, sino que también se erige como un pilar esencial para el desenvolvimiento exitoso en una multitud de situaciones y contextos de la vida de las personas (Alberti y Emmons, 2017; Gultekin et al., 2018; Parray y Kuman, 2016).

Según Reyes (2003) el estudiante asertivo, sabe que actuando asertivamente no le garantiza nada, aunque le facilita el camino para conseguir sus metas, se sentirá libre para manifestarse y acompañará su discurso verbal con un lenguaje paraverbal y noverbal que lo sostenga. Igualmente, comprenderá sus aciertos y errores, reflexionará sobre las distintas alternativas y elegirá la que le parece mejor; intentará llegar a una solución satisfactoria para todos los interlocutores, comprenderá los sentimientos y opiniones de los demás, pensará en las consecuencias de lo que va a decir antes de hablary estará dispuesto a ceder en cuestiones secundarias con tal de no perder lo esencial. Estos atributos son esenciales para el logro de una comunicación asertiva en contextos académicos, ya que favorecen el respeto mutuo, la expresión clara de ideas y la resolución constructiva de conflictos (Caridad et al., 2017).En definitiva, comportarse asertivamente hace que el bienestar psicológico de las personas aumente (Pamuk, 2013; Parray y Kumar, 2017; Parray y Kumar, 2022).

Aquellas personas que han desarrollado un alto grado de asertividad suelen demostrar una notable eficacia en la gestión de sus relaciones interpersonales. Esta habilidad se manifiesta con mayor claridad cuando estas personas han logrado un profundo entendimiento y control de sus propias emociones. En este sentido, Goleman (2004) sostuvo que las personas asertivas suelen tejer una amplia red de relaciones, establecen vínculos con facilidad y poseen la habilidad de identificar intereses compartidos con individuos de diversas índoles. De esta manera, la capacidad para comprender y regular las propias emociones, junto con la empatía hacia los demás, se fusionan para construir un conjunto de competencias interpersonales que culminan en una gestión exitosa de relaciones. Este enfoque promueve la comunicación abierta, el mutuo entendimiento y la construcción de vínculos sólidos en múltiples esferas de la vida.

Es importante señalar que no hay un consenso sobre las diferencias en asertividad según el género. De hecho, Domínguez et al. (2015) subrayaron la existencia de evidencia incierta en relación a esta variable donde algunas investigaciones han encontrado mayor asertividad en mujeres y otras en hombres. Por ejemplo, Vera et al. (2019) en un estudio realizado sobre estudiantes universitarios, concluyeron que la cifra de hombres asertivos (30%) es ligeramente más alta que la de las mujeres (22.4%), aunque no de forma significativa, de manera que hombres y mujeres presentaban lamisma asertividad. Sosa (2011), Méndez y Sánchez (2014) y Reolid (2015) afirman que las mujeres tienen estilos comunicacionales de tipo asertivo en un porcentaje más alto que los hombres; mientras que Ayvar (2016) y Del Prette et al. (2004) encontraron que los hombres muestran de manera general mayores niveles de asertividad que las mujeres.

En este sentido, algunos estudios que analizaron posibles diferencias en relación al género han puesto de manifiesto que las mujeres tienden a mostrarse menos asertivas para evitar reacciones negativas, además de que suelen sufrir niveles incrementados de malestar y ansiedad cuando tienen que desplegar conductas asertivas (Bossuyt y Van Kenhove, 2018). Así, Albornoz et al. (2017), comprobaron que no había diferencias significativas entre hombres y mujeres respecto al nivel de

asertividad global, aunquesí que reportaron un mayor grado de incomodidad subjetiva o ansiedad en el caso de las mujeres, aspecto relacionado con un menor grado de asertividad desde la propuesta de medición ofrecida por Gambrill y Richey (1975). Además, estas diferencias significativas fueron halladas en torno a las dimensiones "Manifestar oposición o discrepancia", "Rechazar solicitudes y peticiones" e "Involucrarse en situaciones agradables" donde las mujeres alcanzan puntajes promedios superiores a los de los hombres y, con ello, menor grado de asertividad en estas dimensiones.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de la presente investigación es analizar las diferencias de género en la asertividad en el ámbito académico, identificando patrones y tendencias que puedan contribuir al desarrollo de estrategias de enseñanza y comunicación más efectivas.

Los objetivos específicos incluyen:

1. Evaluar la asertividad en estudiantes universitarios mediante instrumentos de medición validados.
2. Explorar las percepciones y experiencias individuales de los estudiantes en relación a las respuestas asertivas y el grado de ansiedad percibido al desplegar conductas asertivas.
3. Analizar como las diferencias de género pueden influir en la expresión de la asertividad y en la interacción social en el contexto académico.

3. METODOLOGÍA

Para alcanzar los objeticos propuestos, se llevó a cabo un estudio transversal de naturaleza no probabilística que se caracteriza por su enfoque descriptivo y comparativo. En este contexto, la variable dependiente de interés principal se centró en la conducta asertiva de los participantes, mientras que la variable independiente bajo examen es el factor género. Este enfoque de investigación transversal no probabilístico se eligió con el propósito de obtener una instantánea representativa y

comparativa de cómo se manifiesta la asertividad en función del género en el contexto particular de la Educación Superior, permitiendo así un análisis detallado de las posibles diferencias y similitudes en la conducta asertiva entre los participantes masculinos y femeninos.

3.1. PARTICIPANTES

En el presente estudio participaron 207 estudiantes de 1º curso del Grado en Educación Primaria (Universidad de Sevilla), de los cuales 153 fueron mujeres y 54 hombres (reflejando la proporción de hombres y mujeres matriculados en dicho Grado), con edades comprendidas entre los 18 - 30 años (M = 19.43, DT = 1.98).

3.2. INSTRUMENTOS Y VARIABLES

Con el propósito de obtener datos sociodemográficos esenciales para la investigación en curso, se creó un cuestionario personalizado ad-hoc que incluía una serie de preguntas dirigidas a los estudiantes. Estas preguntas abordaban aspectos clave, como la identificación de género, brindando la posibilidad de seleccionar entre las opciones "hombre" o "mujer", así como la recolección de información acerca de la edad de los participantes.

Para explorar la conducta asertiva se empleó el Inventario de asertividad de Gambrill y Richey, en su versión validada en español por Carrasco et al (1989). El instrumento incluye un total de 40 ítems y está compuesto por dos subescalas que dan lugar a dos factores: Grado de Incomodidad (situado a la izquierda) con una Alfa de Cronbach de.915 y Probabilidad de Respuesta (situado a la derecha), con una Alfa de Cronbach de.875. A los ítems se responde a través de una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta: desde *1 – Nada* hasta *5 – Demasiado* para la Subescala de Grado de incomodidad y desde *1 – Siempre lo haría* hasta *5 – Nunca lo haría* para la Subescala Probabilidad de respuesta.

La subescala Grado de incomodidad hace referencia al malestar subjetivo experimentado por el sujeto en la situación presentada mientras que, la subescala Probabilidad de respuesta toma en cuenta la posibilidad de que el individuolleve a cabo la conducta expuesta.

Para interpretar los resultados, según los propios autores del inventario, una puntuación alta indica menor grado de asertividad y alto nivel de ansiedad y viceversa.

Los 40 ítems del inventario, se agrupan a la vez en seis factores: Factor1: Manifestar oposición o discrepancia (ítems 8, 9, 18, 23, 24, 25, 26, 28, 32, 35, 36, 38, 39, 40; por ejemplo, "Insistir al pedir una reunión o cita que le negaron la primera vez cuando la solicitó"); Factor 2: Asumir limitaciones personales (ítems 3, 5, 7, 10, 14, 19, 21; por ejemplo, "Pedir un favor a alguien"); Factor 3: Rechazar solicitudes/peticiones (ítems 1, 4, 6, 11, 13; por ejemplo, "Decirle a alguien que le pide su coche que no puede prestárselo"); Factor 4: Exponerse a situaciones desconocidas (ítems 15, 17, 20; por ejemplo, "Iniciar una conversación con un extraño"); Factor 5: Involucrarse en situaciones agradables (ítems 2, 12, 16, 29, 30, 37; por ejemplo, "Halagar a un amigo·) y Factor 6: Manejar situaciones incómodas (ítems 27, 31, 33, 34; por ejemplo, "Resistir a la presión de alguien que insiste en que usted tome bebidas alcohólicas"). Este inventario cuenta con excelentes propiedades psicométricas y ha sido utilizado en multitud de investigaciones y contextos clínicos para evaluar la asertividad de las personas y así, proporcionar una medida objetiva de sus capacidades para comunicarse de manera efectiva y expresar sus propias opiniones, necesidades y deseos de una manera respetuosa.

3.3. PROCEDIMIENTO

La presente investigación se realizó durante el desarrollo del curso académico 2022-2023 del ámbito universitario. Previamente a la administración del cuestionario, se procedió a informar a los estudiantes acerca del estudio que se estaba llevando a cabo, invitándolos a participar de manera voluntaria y anónima. Para garantizar la integridad de la investigación, se empleó un protocolo que incluía una hoja de información sobre la investigación, en la que se solicitaba su consentimiento informado antes de que decidieran participar. Además, se implementaron medidas de seguridad para mantener el anonimato de los participantes y prevenir la identificación de los datos individuales. En vez de

nombres y apellidos tendrían que poner un apodo seguido por un número, de esta forma evitando coincidencias en apodos (por ejemplo, Piña4).

El acceso al cuestionario diseñado para explorar la conducta asertiva se facilitó a través de la plataforma de enseñanza virtual de la Universidad de Sevilla, específicamente a los estudiantes del grado de Educación Primaria. Las respuestas de los participantes se recopilaron utilizando la plataforma Microsoft Forms, garantizando un proceso sencillo y accesible para los alumnos. Este enfoque meticuloso en la recogida de datos contribuyó a la confiabilidad y validez de los resultados obtenidos en este estudio.

3.4. ANÁLISIS DE DATOS

Los datos recopilados fueron incluidos en una hoja de cálculo y analizados a través del uso del software de análisis estadístico SPSS Statistics, V.26 (IBM, 2019). Una vez codificados y comprobando que no hubiese en los datos valores perdidos u *outliers*, se procedió a analizar la fiabilidad de la escala y la distribución de la muestra. En relación a la fiabilidad de la escala, con la muestra del presente estudio se encontró una buena consistencia interna de las subescalas: Alfa de Cronbach de.812 para la subescala de Probabilidad de respuesta y de.896 para la sub escala de Grado de incomodidad. El análisis sobre la distribución de la muestra concluyó una distribución no normal de la misma y por lo tanto se seleccionaron análisis estadísticos no paramétricos. Para la comparación de grupos independientes se hizo uso de la prueba U de Mann Whitney y para la interpretación de los resultados obtenidos, se tuvieron en cuenta las indicaciones dadas por Pardo y San Martín (2015).

4. RESULTADOS

Con el propósito de examinar si se cumplen las expectativas planteadas en la literatura, que sugieren que las estudiantes podrían exhibir niveles inferiores de asertividad, se llevaron a cabo comparaciones exhaustivas en busca de diferencias significativas entre ambos géneros. Los análisis no revelaron discrepancias estadísticamente significativas entre

hombres y mujeres para los dos factores de asertividad explorados (ver Tabla 1): el grado de incomodidad y la probabilidad de proporcionar una respuesta asertiva.

TABLA 1.*Comparación Grado de incomodidad y Probabilidad de respuesta asertiva según el género de los participantes*

	M	DT	U	Z	sig
Grado de incomodidad	92.97	21.18	4089	-.780	.435
Probabilidad de respuesta	93.00	18.01	3995	-1.016	.310

Nota: $p \geq .05$.

Por otro lado, del análisis descriptivo de las respuestas dadas por las estudiantes a los diferentes ítems del cuestionario, se desprende que las mujeres muestran especial ansiedad en situaciones específicas como"Decir no a la petición de una cita" (*M* = 3.77;*DT* = 1.07), "Pedir un aumento de sueldo" (*M* = 3.22,*DT* = 1.09, "Volver a solicitar una reunión denegada" (*M* = 3.45, *DT* = 1.15), o "Dejar un empleo" (*M* = *3.39*; *DT* = *1.19*). Las situaciones percibidas como menos ansiógenas por estas estudiantes fueron "Hacer cumplidos a un amigo" (*M*= 1.24, *DT* =.67), "Decirle a alguien que le gusta" (*M* = 1.21*, DT* =.64) y "Contarle a alguien buenas noticias sobre una misma" (*M* = 1.49; *DT* =.82).

En la mayoría de las situaciones planteadas en el inventario, las estudiantes mostraron una baja probabilidad de dar una respuesta asertiva, especialmente en contextos como "Decir no a la petición de una cita" (*M* = 3.07*, DT* =.93), "Pedir un aumento de sueldo" (*M* = 3.68*, DT* =.86),"Volver a solicitar una reunión denegada" (*M* = 3.45*, DT* = 1.15), o "Dejar un empleo" (*M* = 3.39, *DT* = 1.19).

Las situaciones en las que las estudiantes declaraban una mayor probabilidad de emitir una respuesta asertiva y ajustada a la situación fueron "Disculparse cuando se equivocan" (*M* = 1.43*, DT* =.75), "Solicitar una crítica constructiva"*(M* = 1.38*, DT* =.95), "Decir cumplidos a una persona con la que está íntimamente relacionada"*(M* = 1.50*, DT* =.9), y "Recibir cumplidos" (*M* = 1.21*, DT* =.64).

5. DISCUSIÓN

Aunque estudios previos realizados desde una perspectiva de género sugieren que los hombres suelen ser más asertivos, competitivos e independientes, el presente estudio desmiente esta tendencia, siendo nuestros resultados coherentes con hallazgos obtenidos porGalinha y São João(2021), Rathe (2015) y Uzainay Parveen (2015). Tradicionalmente se asociaban diferencias de género en la asertividad, con estereotipos que presentaban a los hombres como más asertivos y dominantes y a las mujeres como altruistas y cálidas, preocupadas por el bien de los demás (Eagly y Blair, 1990). Es este estudio, no se encontraron diferencias de género en la asertividad general, lo que sugiere una evolución de las normas sociales y que al menos en este contexto académico, el género no desempeña un papel determinante en la expresión de la asertividad. Estos resultados son consistentes con investigaciones previas que han sugerido que las diferencias de género en la asertividad pueden estar cambiando con el tiempo (Ayvar, 2016). Es importante destacar que estas diferencias de género en la asertividad, si bien han sido observadas en algunos estudios (Sosa, 2011; Méndez y Sánchez, 2014), no son una regla universal y pueden depender en gran medida del contexto cultural y social.

A pesar de la falta de diferencias en la asertividad general, las mujeres experimentan niveles altos de ansiedad en ciertas situaciones específicas que desafían estereotipos tradicionales de género, como “Decir no a una cita”, “Solicitar un aumento de sueldo”, “Pedir una reunión denegada” o “Dejar un empleo”; es posible, que estas puntuaciones estén señalando un tipo específico de situación: aquella en la que las estudiantes en particular, las mujeres en general, han de adoptar conductas asociadas con los estereotipos tradicionales masculinos; también es posible, y sería interesante en el futuro indagar en ello, que en estas situaciones sea común tener que dirigir dichas interacciones sociales a hombres de un estatus (real o percibido) superior al de quienes realizan dicha petición, cronificando las situaciones de desigualdad y discriminación que las mujeres han venido sufriendo desde los inicios de la humanidad. Estos hallazgos subrayan la importancia de considerar las expectativas de género y las presiones sociales que pueden influir en la

expresión de la asertividad en situaciones particulares. La ansiedad asociada con estas situaciones específicas podría reflejar una lucha contra los estereotipos tradicionales de género y la necesidad de reafirmar el derecho a expresar sus deseos y necesidades.

En resumen, el presente estudio arroja luz sobre la compleja relación entre género y asertividad en un grupo específico de estudiantes universitarios. A pesar de las concepciones tradicionales, no se encontraron diferencias de género en la asertividad general en este contexto. Sin embargo, se destacan las diferencias en el nivel de ansiedad experimentada en situaciones particulares, lo que sugiere la influencia de factores sociales y culturales en la expresión de la asertividad.

A pesar de los hallazgos obtenidos, conviene señalar que el presente estudio no está exento de limitaciones. Una de ellas se debe al tamaño reducido de la muestra y la concreción del perfil de los y las participantes que podría limitar la generalización de los resultados, por lo que se recomienda más investigación sobre muestras más numerosas y equilibradas en cuanto a la representación masculina y femenina para poder sustraer conclusiones sustantivas de los resultados. Por otro lado, no es posible descartar que haya sesgos de medida al emplear un instrumento que ha de responderse, para cada reactivo, de dos formas: nivel de ansiedad percibida y probabilidad de dar una respuesta asertiva en esa misma situación. Igualmente, al ser un instrumento de tipo autoinforme, las respuestas pueden ser afectadas por el sesgo de deseabilidad social y así disminuir la garantía de que la información proporcionada es veraz.

Se recomienda que las futuras investigaciones deberían centrarse en la replicación y comprobación de los resultados obtenidos en este estudio en diferentes culturas y poblaciones, teniendo en cuenta además la posibilidad de que alguna de las participantes pertenezca a más de un colectivo en riesgo de inclusión (por ejemplo: diversidad funcional, etnia, etcétera). Además, conviene ahondar en el perfil de las estudiantes, enfocando los resultados desde el prisma de cursar estudios coherentes o incoherentes con los estereotipos tradicionales asociados al género.

Los resultados del presente estudio tienen implicaciones importantes en la comprensión de cómo las normas sociales cambiantes pueden afectar

las dinámicas de comunicación en una sociedad en constante evolución. Adicionalmente, enfatizan la necesidad de continuar investigando en este campo para comprender mejor las complejidades de la asertividad y cómo se relaciona con el género en diferentes contextos y grupos de población.

6. CONCLUSIONES

El estudio sobre asertividad en estudiantes universitarios del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Sevilla, desde una perspectiva de género, no encontró diferencias significativas entre hombres y mujeres en la asertividad general. Los principales hallazgos y conclusiones de esta investigación son:

Asertividad sin diferencias de género: Contrario a las concepciones tradicionales, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la asertividad general entre hombres y mujeres en este contexto académico. Esto sugiere que, al menos en esta población de estudiantes, el género no desempeña un papel determinante en la expresión de la asertividad.

Nivel de ansiedad ocasionado en situaciones específicas para las mujeres: A pesar de la falta de diferencias en la asertividad general, las mujeres experimentan niveles más altos de ansiedad en ciertas situaciones específicas, como “Negar una cita”, “Solicitar un aumento de sueldo”, “Pedir una reunión denegada” o “Dejar un empleo”. Estos resultados subrayan la influencia de las expectativas de género y las presiones sociales en la expresión de la asertividad en situaciones particulares.

Evolución de las normas de género: Los hallazgos encontrados respaldan investigaciones previas que sugieren que las diferencias de género en la asertividad pueden estar evolucionando con el tiempo y pueden depender del contexto cultural y social. Las normas sociales y culturales cambiantes influyen en cómo las personas expresan su asertividad, independientemente de su género.

Para concluir, el presente estudio aborda un aspecto importante de la psicología social y abre la puerta a futuras investigaciones que puedan

arrojar más luz sobre la asertividad y su relación con el género en diferentes contextos sociales y culturales. Por añadidura, los resultados obtenidos enfatizan la necesidad de una investigación continua en este campo para explorar en mayor profundidad cómo se desarrolla la asertividad en diferentes contextos y grupos de población. El conocimiento de estas dinámicas es esencial para fomentar una comunicación más efectiva y relaciones interpersonales más saludables en una sociedad diversa y en constante cambio.

7. AGRADECIMIENTOS

Las autoras de este trabajo desean agradecer a todos y todas estudiantes que participaron voluntariamente en esta investigación, prestaron su energía y buena disposición para ser sujetos experimentales y contribuir con su realidad a dibujar la realidad de un gran número de estudiantes como ellos y ellas.

8. REFERENCIAS

Álava, Á. F. B., Vélez, C. R. C., Parrales, T. M. M., y Castillo, M. Á. P. (2022). La comunicación asertiva y su aporte en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional, 7(4), 682-695.

Alberti, R., & Emmons, M. (2017). Your perfect right: Assertiveness and equality in your life and relationships. New Harbinger Publications.

Albornoz, J. M., Saldaña, G. N., y Contreras, M. V. (2017). Asertividad: Diferencias de sexo en estudiantes universitarios chilenos medidas a través del Inventario de Gambrill y Richey. REXE: Revista de estudios y experiencias en educación, 16(31), 55-68. https://doi.org/10.21703/rexe.20173155684.

Ames, D. R., y Flynn, F. J. (2007). What breaks a leader: The curvilinear relation between assertiveness and leadership. Journal of Personality and Social Psychology, 92(2), 307–324. https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.2.307.

Ayvar, H. (2016). La autoestima y la asertividad en adolescentes de educación secundaria de un colegio estatal y particular de un sector del distrito de Santa Anita. Revista Avances en Psicología, 24(2), 193-203. https://doi.org/10.33539/avpsicol.2016.v24n2.154.

Bossuyt, S., y Van Kenhove, P. (2018). Assertiveness Bias in Gender Ethics Research: Why Women Deserve the Benefit of the Doubt. Journal of Business Ethics, 150, 727–739. https://doi.org/10.1007/s10551-016-3026-9.

Caridad, M., Cardeño, N., Cardeño, E., & Castellano, M. I. (2017). Contribuciones de la comunicación asertiva en la resolución de conflictos dentro de instituciones de educación superior. Revista Espacios, 38(50), 6-19.

Carrasco, I., Clemente, M., y Llavona, L. (1989). Análisis del Inventario de asertividad de Gambrill y Richey. Estudios de psicología, 37, 63-74. https://doi.org/10.1080/02109395.1989.10821107.

Del Águila-Álvarez, A. J., Rivas-Soto, L. A., & Cruz-Tarrillo, J. J. (2022). Competencias de Empleabilidad para Futuros Administradores Peruanos. [EmployabilityCompetenciesfor Future Peruvian Administrators]. Comuni@cción, 13(3), 201-212. https://dx.doi.org/10.33595/2226-1478.13.3.732.

Del Prette, Z., Del Prette, A., Barreto, M., Bandeira, M., Ríos-Saldaña, M., Ulian, A., y Villa, M. (2004). Habilidades sociais de estudantes de Psicologia: umestudomulticêntrico. PsicologiaRelexão e Crítica, 17(3), 341-350. https://doi.org/10.1590/S0102-79722004000300007.

Domínguez, J., López, A., y Álvarez, E. (2015). Implicación de variables sociales y educativas en la conducta asertiva. Aula Abierta, 43, 26-31. https://doi.org/10.17811/rifie.43.01.2015.26-31.

Eagly, A. H., y Johnson, B. T. (1990). Gender and leadership style: A meta-analysis. Psychological Bulletin, 108(2), 233–256. https://doi.org/10.1037/0033-2909.108.2.233.

Eagly, A. H., Wood, W., y Diekman, A. B. (2000). Social role theory of sex differences and similarities: A current appraisal. In T. Eckes & H. M. Trautner (Eds.), The developmental social psychology of gender (pp. 123–174). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Fashiku, C. O. (2017). Effective Communication: Any Role in Classroom Teaching – Learning Process in Nigerian Schools? Bulgarian Journal of Science and Education Policy, 11(1), 171–187.

Galinha, S., & São João, R. (2021). Measuring levels of cooperation and assertiveness in the E-Learning system during a pandemic crisis. Psychology and Education, 58(3), 2893-2904.

Gambrill, E. D., & Richey, C. A. (1975). An assertion inventory for use in assessment and research. BehaviorTherapy, 6(4), 550–561. https://doi.org/10.1016/S0005-7894(75)80013-X.

Goleman, D. (2004). ¿Qué hace a un líder? Harvard Business Review, 82(1), 82-91.

Gultekin, A., Ozdemir, A. A., & Budak, F. (2018). The effect of assertiveness education on communication skills given to nursing students. International Journal of Caring Sciences, 11(1), 395-401.

IBM Corp. Released 2019. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 26.0. IBM Corp.

Kelly, J. A., St.Lawrence, J. S., Bradlyn, A. S., Himadi, W. G., Graves, K. A., y Keane, T. M. (1982). Interpersonal reactions to assertive and unassertive styles when handling social conflict situations. Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 13(1), 33-40. http://dx.doi.org/10.1016/0005-7916(82)90033-7.

Méndez, M., y Sánchez, M. (2014). Análisis comparativo de la agresividad y asertividad de los adolescentes en Instituciones Educativas de niveles socioeconómicos diferentes.Tesis de Maestría. Repositoriointernacional UNIFE.

Pamuk, U. E. (2013). The relationship among secondary school students' assertiveness level and peer pressure (Unpublished master thesis). YeditepeUniversity, Istanbul, TR.

Pardo, A., y San Martín, R. (2015). Análisis de datos en Ciencias Sociales y de la Salud II. Síntesis.

Parray, W. M., & Kumar, S. (2016). Assertiveness among undergraduate students of the university. The International Journal of Indian Psychology, 4(1), 283-291.

Parray, W. M., & Kumar, S. (2017). Impact of assertiveness training on the level of assertiveness, self-esteem, stress, psychological well-being and academic achievement of adolescents. Indian Journal of Health and Wellbeing, 8(12), 1476-1480.

Parray, W. M., & Kumar, S. (2022). The effect of assertiveness training on behaviour, self esteem, stress, academic achievement and psychological well-being of students: A quasi-experimental study. Research&Development, 3(2), 83-90.

Rámila, K. P. M. (2019). Análisis de experiencias sobre integración curricular de las TIC en la Universidad. Tesis doctoral. Universidad Veracruzana.

Rathee, I. (2015). Assertiveness among degree college students inrelation to Gender and level of education. International LevelMultidisciplinary Research Journal, 2 (7), 1-6.

Reolid, V. (2015). Propuesta de un programa de intervención para la mejora de las habilidades sociales en adolescentes. Tesis de Maestría. Universidad Jaume I.

Reyes, Y. N. (2003). Relación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la asertividad en estudiantes de primer año de Psicología de UNMS. Tesis de pregrado. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Sandua, D. (2023). Cómo ser un buen conversador. IndependentlyPublished.

Sosa de, M. (2011). Influencia de la asertividad en el estilo comunicacional de los miembros de parejas de entre uno y cinco años de convivencia de la ciudad de Rosario. Tesis doctoral. Universidad AbiertaInteramericana.

Tyler, D. E. (2016). Communication behaviors of principals at high performing Title I elementary schools in Virginia: School leaders, communication, and transformative efforts. Creighton Journal of Interdisciplinary Leadership, 2(2), 2-16. https://doi.org/10.17062/cjil.v2i2.51.

Uzaina. & Parveen, A. (2015). Study of relationship between MentalHealth and Assertiveness among Adolescents. The InternationalJournal of Indian Psychology, 3, (1), 98, 103.

Vera, P. E. L., Ramón, T. P. L., y Taboada, M. M. M. (2019). Asertividad y rendimiento académico en estudiantes de la facultad de ciencias administrativas de la Universidad Nacional de Piura. UCV-SCIENTIA, 11(1), 13-20. https://doi.org/10.18050/ucv-scientia.v11i1.2397.

Wieczorek, D., & Manard, C. (2018). Instructional leadership challenges and practices of novice principals in rural schools. JournalofResearch in Rural Education, 34(2), 1-21.

CIENTÍFICAS Y PROGRESO: EXPERIENCIA INTERGENERACIONAL SOBRE LAS MUJERES EN EL ÁMBITO STEM

RAQUEL MARTÍ SIGNES
Cátedra de Igualdad y Agenda 2030 UNED DÉNIA

LORENA PÉREZ SÁNCHEZ
Cátedra de Igualdad y Agenda 2030 UNED DÉNIA

MAR MONCHO ROSELLÓ
Cátedra de Igualdad y Agenda 2030 UNED DÉNIA

JOSE SALVADOR MONSERRAT CRESPO
Cátedra de Igualdad y Agenda 2030 UNED DÉNIA

1. INTRODUCCIÓN

Los datos y cifras sobre las matrículas en los diferentes grados ofertados en las universidades españolas (Subdirección General de Actividad Universitaria Investigadora de la Secretaría General de Universidades, 2023) siguen mostrando la brecha de género que existe en la elección de estudios, siendo mucho menor la elección, por parte de mujeres, de los grados relacionados con la rama STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas). Tal y como recoge la UNESCO (2019)en su estudio sobre la educación de las niñas y las mujeres en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas, las disciplinas STEM son la base que sustenta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Del mismo modo, la enseñanza en estas asignaturas puede proporcionar a quienes las estudian, los conocimientos, las habilidades, las actitudes y las conductas necesarias para crear sociedades inclusivas y sostenibles. Dejar fuera a niñas y mujeres de la educación en STEM y en los estudios de estas áreas constituye una pérdida para todas las personas, ya que reduce las posibilidades de innovación y de nuevas perspectivas para abordar los desafíos actuales y futuros.

La Cátedra de Igualdad y Agenda 2030 UNED Dénia sigue las directrices marcadas por Naciones Unidas en cuanto a los ámbitos de actuación de las Universidades para la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), investigación, formación, sensibilización, cooperación e integración de la Agenda 2030 y de los 17 ODS en la Universidad, en especial, el ODS5. Objetivo difícil de conseguir si no se combaten las desigualdades de género en los estudios universitarios y en las proyecciones profesionales.

Por tal motivo y, con el objetivo de dar visibilidad a los modelos femeninos en todos los ámbitos científicos, la Cátedra de Igualdad y Agenda 2030 UNED Dénia, llevó a cabo la experiencia "Científicas y Progreso", centrada en las ciencias experimentales. Este primer paso sirvió para promover que, personas de diferentes edades, pudieran transmitir sus aprendizajes, experiencias y conocimientos sobre la brecha STEM durante el curso 21-22. Toda una experiencia encaminada a fomentar la participación de las mujeres en los estudios de todas las ramas científicas.

1.1. La brecha STEM

De acuerdo con el estudio realizado por la UNESCO (2019), sobre educación en STEM con perspectiva de género, en todo el mundo, las mujeres representan solo el 35% de quienes cursan estudios de enseñanza superior en STEM y, representan menos del 30% en las investigaciones científicas.

El Informe CYD 21/22 (2021), informe anual basado en el diagnóstico sobre el sistema universitario español, indica que la participación de las mujeres en ámbitos STEM en España, en comparación con Europa, es preocupante. Existe poca presencia femenina en tecnologías de la información y comunicación y, también se repite este parámetro en las cifras de ciencias, especialmente, en las matemáticas que son muy bajas.

Del mismo modo, el informe "Mujeres, trabajos y cuidados: propuestas y perspectivas de futuro", realizado por el (Consejo Económico y Social, 2022) indica que, en España, hay 11,9 mujeres jóvenes (20 a 29 años) graduadas en STEMpor cada mil graduadas de esa edad en estudios terciarios frente a 29,7 por mil varones. Se trata de una brecha

superior a la media de la Unión Europea (13,7 y 27,9 por 1.000, respectivamente).

El Informe CYD (2021), añade que, referente a la participación de la mujer entre el personal docente investigador (PDI), se constata que la cifra está por debajo del 50%. Asimismo, añade que cuanta más categoría profesional, menor es la participación de la mujer. Tras los datos preocupantes referentes a la baja presencia de las mujeres en el ámbito STEM, el informe extrae conclusiones que giran en torno a que el actual sistema parece no incentivar a las mujeres a que desarrollen y consoliden una carrera académica. Además, muestra la existencia de una segregación vertical y horizontal de género. La segregación horizontal hace referencia a la distribución diferenciada de mujeres y varones por ramas de conocimiento y la segregación vertical alude a la desigual representación de ambos sexos en la jerarquía ocupacional.

El estudio sobre la situación de las jóvenes investigadoras en España, (Ministerio de Ciencia e Innovación, 2021) expone las causas de esta brecha de género asociadas a factores intrínsecos de las personas, como el autoconcepto o la competitividad, así como factores extrínsecos, como las expectativas que el entorno social, escolar y familiar deposita en cada persona.

El estudio indica que, si bien se están produciendo mejoras en los últimos años, se sigue observando que, a pesar del incremento de mujeres en ciencia, no todas continúan en la carrera investigadora y tampoco progresan a igual ritmo que sus compañeros varones. Aunque la proporción de investigadoras solicitantes en convocatorias de proyectos de I+D va en aumento, ellas tienen menores tasas de éxito y reciben proporcionalmente menos financiación que sus homólogos. Las universidades públicas españolas siguen contando con solo un 24,1 por 100 de mujeres entre su profesorado catedrático de universidad y con un 24 por 100 de investigadoras en el grado. Por lo que las mujeres no participan de forma plena e igualitaria en la toma de decisiones en el sistema de ciencia.

La Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva entre mujeres y hombres (2007), hace especial hincapié en la corrección de

la desigualdad en el ámbito de las relaciones laborales: tanto en el acceso al empleo, como en la promoción en el trabajo o las condiciones laborales. De igual modo, vela por la integración del principio de igualdad en el sistema educativo, señalando en su artículo 23 que "incluirá, dentro de sus principios de calidad, la eliminación de los obstáculos que dificultan la igualdad efectiva entre mujeres y hombres y el fomento de la igualdad plena entre unas y otros".

La Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario, (2023) incorpora el desarrollo de procesos participativos, consultas y otros mecanismos de participación del conjunto de la comunidad universitaria asegurando la igualdad de oportunidades y la no discriminación. Del mismo modo, establece mecanismos para garantizar la presencia equilibrada de ambos sexos en los órganos de representación, una adecuada proporción de mujeres en los distintos niveles de la función pública docente e investigadora (artículo 65).

Por ello, se requiere de acciones que fomenten la igualdad de oportunidades, tanto a nivel normativo como cultural y social. Para ello algunas iniciativas que han planteado diferentes estudios, como el de la situación de las jóvenes investigadoras en España, (Ministerio de Ciencia e Innovación, 2021) incluyen dar mayor visibilidad a mujeres científicas, ingenieras, informáticas y matemáticas que han tenido carreras profesionales exitosas; apoyar desde niñas las vocaciones por estos campos; o dar más información sobre las buenas perspectivas laborales y de futuro en el ámbito STEM.

1.2. Programa intergeneracional

En el informe sobre el Pacto Intergeneracional Europeo (Sanmartín et al., 2021) se percibe la sensación de que cada vez hay más distancia sociocultural entre jóvenes y personas mayores. También se manifiesta la escasez de espacios de convivencia intergeneracional. Es por esto que se destaca la necesidad de generar diferentes espacios de encuentro donde crear referentes adultos (fuera de su núcleo familiar) entre las personas jóvenes.

En las Conclusiones del Consejo y de los representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en el seno del Consejo, sobre la promoción de la dimensión intergeneracional en el ámbito de la juventud para fomentar el diálogo y la cohesión social (2021) se considera que es importante promover el diálogo tanto entre jóvenes y las generaciones de más edad. Los beneficios de aunar la experiencia y las competencias de diferentes generaciones son importantes. Éstos contribuyen a la construcción de sociedades pacíficas y cohesionadas, basadas en el respeto mutuo, la empatía, la solidaridad y la comprensión de las necesidades de todos los grupos de edad. Y anima a los gobiernos, instituciones públicas, organizaciones, asociaciones etc., a considerar, cuando proceda, medidas adicionales y enfoques innovadores que reúnan a las personas jóvenes, con otros grupos de edad, en los procesos de toma de decisiones que afecten a la vida personal, profesional y social.

Del mismo modo, hacen referencia los ODS, a la necesidad de reforzar su dimensión social implicando la participación activa de la ciudadanía, haciendo alusión a todas las edades, en la construcción de comunidades seguras, inclusivas y cohesionadas (Organización Mundial de las Naciones Unidas, 2023).

Por tal motivo, tal y como apunta Pinazo (2012), los programas intergeneracionales son una estupenda manera de que las personas mayores permanezcan como miembros productivos y valorados en la sociedad; sirven para construir vínculos significativos que ponen en contacto a las personas de distintas edades y proporcionan a los mayores un medio de transmisión de la cultura y las tradiciones a las nuevas generaciones a la vez que mejoran la manera que tienen de percibirse a sí mismos.

En este sentido, la UNED Dénia, centro asociado a la UNED, universidad pública española, y su Cátedra de Igualdad y Agenda 2030, con la experiencia educativa “Científicas y Progreso”, se aúna al compromiso de fomentar espacios de encuentro intergeneracionales.

2. OBJETIVOS

Dar visibilidad a referentes femeninos en todos los ámbitos científicos. Promover que personas de diferentes edades intercambien sus aprendizajes y conocimientos sobre la brecha STEM.

3. METODOLOGÍA

La experiencia que se presenta se lleva a cabo en la UNED de Dénia, durante un cuatrimestre y está dirigida a todos los públicos. Las actividades parten de una base metodológica que permite favorecer el diálogo, el encuentro, el intercambio y la puesta en común de diferentes opiniones dadas por personas de diferentes generaciones.

La práctica intergeneracional es beneficiosa para todas las personas participantes en la actividad, produciendo un impacto positivo tanto en aquellas implicadas directamente como en las que lo están de manera indirecta (Gutiérrez Sánchez &Torrano Hernández, 2013). De este modo, se decide convertir esta iniciativa en un programa intergeneracional (Pinazo, 2012) mediante el cual tengan la oportunidad de ser partícipes personas de distintas generaciones. Se determina que la actividad irá dirigida a todos los públicos y que las personas que intervengan en ella comprenderán distintas edades.

Para iniciar el proyecto, con la finalidad de recoger información para conocer el estado de la cuestión, se parte de un análisis documental bibliográfico sobre los sesgos de género en los estudios universitarios STEM. También, se realiza un análisis de datos estadísticos sobre las matrículas en los grados STEM en varias Universidades. Y, en base a los resultados obtenidos se eligen las temáticas a abordar durante las jornadas, que finalmente son la Física, Ingeniería, Matemáticas, Informática, Química y las Ciencias Ambientales.

En cuanto a las actividades llevadas a cabo en la experiencia, en primer lugar, teniendo en cuenta el auge de las redes sociales y que la imagen se ha convertido en el vehículo de comunicación principal, sobre todo, para el público más joven (Yuste, 2015), se decide realizar una exposición titulada “Científicas y Progreso”. A través de la fotografía se

pretende generar el interés en el alumnado, en especial en las mujeres, por la investigación y la ciencia.

Esta exposición realiza un recorrido por la vida de 16 científicas de todos los tiempos, y que han sido referentes en nuestra sociedad. Mediante esta muestra representativa, la exposición tiene como objetivo visibilizar y resaltar la importancia del papel que, desde siempre, ha desempeñado la mujer en la historia de la ciencia.

En concreto, en esta exposición, la biblioteca de la UNED de Dénia presenta un recorrido ilustrativo por la vida de las 16 científicas, exponiendo sus historias, así como proporcionando una selección bibliográfica de textos escritos por ellasy sobre ellas, además de una selección de artículos publicados por científicas contemporáneas.

Muchos de los descubrimientos de estas mujeres científicas son la base de adelantos científicos y tecnológicos que conforman nuestra sociedad moderna. Por lo que, mediante esta exposición, dirigida al público en general, se anima a conocer sus historias y suscitar interés sobre ellas y sus investigaciones.

En segundo lugar, se decide incentivar actividades que favorezcan el diálogo. Por lo que se determina realizar conversatorios y mesas de la experiencia. Un conversatorio es una herramienta pedagógica que promueve el ejercicio de conversar, es un espacio que se construye a través del diálogo abierto, recíproco, con ideas novedosas o contradictorias, donde se ponen en común inquietudes (Muñoz Dagua et al., 2011). En este sentido, lo importante no es llegar a un consenso, sino la posibilidad de que cada persona presente y exponga sus ideas, opiniones y reflexiones.

Otro modo de favorecer el diálogo sobre el ámbito STEM es a través de las mencionadas mesas de la experiencia, tratándose de otros espacios de diálogo, pero esta vez formadas por mujeres y hombres de distintas generaciones. A través de los diálogos intergeneracionales se promueve la transferencia de conocimientos y las experiencias entre distintas generaciones. Toda práctica intergeneracional pretende alcanzar, tal y como establece Naciones Unidas, una sociedad para todos y todas (Sánchez Martínez et al., 2010).

En cada conversatorio y en cada mesa de la experiencia participan un total de tres ponentes y una persona miembro de la UNED Dénia, que es la encargada de moderar las intervenciones. Además, se formulan distintas preguntas que sirven de guion en las distintas sesiones. Las preguntas son:

- ¿Por qué decidiste estudiar ciencias?
- ¿Encontraste diferencias de género mientras estudiabas?
- ¿La presencia de mujeres y hombres era la misma en el estudiantado y en el profesorado?
- ¿Viviste alguna experiencia discriminatoria por ser mujer o fuiste testimonio de alguna?
- En el entorno laboral, ¿percibes diferencias de género?
- ¿Has vivido alguna experiencia discriminatoria por ser mujer en tu entorno laboral o has presenciado alguna?
- ¿Has encontrado dificultades para compatibilizar las cargas de cuidado con el trabajo?

Con estas iniciativas, por lo tanto, se busca aprender de las experiencias y conocer de primera mano la percepción y las vivencias personales en materia de igualdad en el ámbito STEM, relatadas por sus protagonistas.

4. RESULTADOS

A continuación, se detallan las principales reflexiones extraídas en los conversatorios y en las mesas de la experiencia, llevadas a cabo durante el desarrollo de la experiencia educativa "Científicas y Progreso".

4.1. Conversatorios

A lo largo de esta práctica se llevan a cabo 3 conversatorios donde participan personas de distinto perfil, personas en activo en ámbitos de empresa, instituciones y otras organizaciones, personas recién graduadas, e incluso aquellas que acaban de incorporarse al mundo laboral.

En ellos se tratan diversos temas sobre la elección de sus estudios, sus trayectorias profesionales, así como sobre sus experiencias vividas. El conversatorio pretende vincular estos temas con su impacto de género, en concreto, se trata de descubrir las diferencias de género que pudieron encontrar cuando estudiaban, en sus trabajos o en sus experiencias de vida y profesionales.

4.1.1. Conversatorio: Físicas e Ingenierías

El primer conversatorio está formado por físicos, físicas, ingenieras e ingenieros con una trayectoria profesional reconocida.

En referencia a sus estudios, las participantes afirman haber encontrado diferencias de género, sobre todo, en relación al número de estudiantes varones y mujeres, así como en el profesorado y en la elección de las especialidades. En todos los casos, tanto en el número de estudiantes como en el profesorado, se evidenciaba una escasez de mujeres.

Respecto a las trayectorias profesionales, las experiencias difieren y las diferencias de género no se aprecian tan explícitamente como en sus estudios. En particular, afirman haber encontrado diferencias en determinados casos, concretamente, cuando se va subiendo de rango en el trabajo. Al alcanzar posiciones de responsabilidad, sí se observa cómo la mayor parte de ellas son ocupadas por hombres; reflejando, así, el techo de cristal existente.

En este punto, surgen las problemáticas de conciliación. Las participantes afirman haber tenido problemas para poder compatibilizar su trabajo con las cargas de cuidados. La gran dedicación que su trabajo exige, dificulta la compatibilización con las cargas de cuidado, incluso, afirman que en muchas ocasiones se han sentido culpables de trabajar. Por lo que insinúan que las dificultades de conciliación, probablemente, pueden ser una causa del menor número de mujeres físicas e ingenieras.

También. surgen las reflexiones sobre si las mujeres realizan trabajos acordes a su formación o, de otro modo, ocupan cargos inferiores. Dadas sus experiencias, afirman haberse encontrado con situaciones en las que las mujeres desempeñan funciones que requieren menor formación de la que ellas tienen, confirmando, de ese modo, la presencia de trabas

en el acceso al empleo, así como de estereotipos de género y prácticas discriminatorias persistentes en sus ámbitos de trabajo.

Por otro lado, reconocen la creciente visibilidad que se otorga a los logros de las mujeres científicas, certificando el aumento de la presencia de mujeres en este ámbito.

4.1.2. Conversatorio: Matemáticas e Informática

El segundo conversatorio aborda las ramas de las ciencias exactas, siendo las matemáticas y la informática los temas que se abordan en esta sesión y cuenta con la participación de personas con diferentes perfiles vinculados con el mundo de los números.

En referencia a las diferencias de género percibidas durante sus etapas como estudiantes, las ponentes de este segundo conversatorio presentan distintas visiones. Por un lado, sí afirman que durante sus estudios la presencia de mujeres, tanto estudiantes como profesoras, era mínima. Por otro lado, la escasez de referentes femeninas, también era evidente. Además, algunas manifiestan haber recibido tratos machistas, mientras que otras opinan que no se daba importancia a la presencia de hombres y mujeres, ya que se daba por sentado que si estaban estudiando u ocupando los puestos de profesorado era porque valían y no se pensaba más allá.

En relación al entorno laboral, algunas voces afirman haber recibido tratos machistas y discriminatorios por el hecho de ser mujer, y certifican la carencia de referentes femeninas, así como de redes de mujeres en este sector.

La dificultad de conciliar también se hace evidente. Las ponentes manifiestan haber tenido dificultades para compatibilizar sus investigaciones y sus trabajos remunerados con los cuidados, teniendo que "apañárselas" para cuidar y continuar trabajando. Además, exponen su preocupación ante el abandono o paralización de las carreras científicas de muchas mujeres por razones familiares.

En este conversatorio se constatan los sesgos de género existentes en el ámbito educativo y laboral, dándose lugar en un entorno dominado por hombres, donde las actitudes sexistas y discriminatorias persisten.

4.1.3. Conversatorio: Biología y Química

El presente conversatorio reúne diferentes perfiles relacionados con disciplinas enfocadas a las ciencias naturales, contando con la participación de personas que se encuentran en sus últimas etapas formativas y otras ya graduadas que empiezan sus andadas en el mundo laboral.

En referencia a sus reflexiones, en cuanto a la presencia de diferencias de género encontradas durante su etapa como estudiantes, afirman no haber encontrado diferencias entre la presencia de mujeres y de hombres en sus grados. Incluso, manifiestan que, en algunos casos, la presencia de mujeres era mayor que la de los hombres.

Sin embargo, sí encontraron diferencias respecto al profesorado, alertando que, en algunos casos, la presencia de hombres era significativamente mayor que la de mujeres.

Respecto al entorno laboral, no manifiestan ninguna diferencia representativa entre hombres y mujeres, ni ninguna vivencia discriminatoria, aunque sí explicitan sus problemáticas para conciliar. En estos casos, cuentan que se han encontrado con dificultades para poder compatibilizar sus trabajos remunerados con los cuidados, destacando que, durante la pandemia, pudieron compaginar mejor sus responsabilidades.

Este último conversatorio integra ponentes de edades más jóvenes que los anteriores, por lo que, sus vivencias y sus visiones están sujetas a otros contextos más recientes. Por lo tanto, la menor existencia de sesgos de género evidencia el avance producido respecto a años anteriores, en la participación de las mujeres en la ciencia.

4.2. Mesas de la experiencia

Con la finalidad de aunar la experiencia y las competencias de diferentes generaciones sobre el ámbito STEM, se llevan a cabo 3 mesas de la experiencia, integradas por 8 mujeres y 2 hombres de distintas generaciones, en las que se aborda y reflexiona sobre sus vivencias y los obstáculos que se han encontrado en su trayectoria educativa y en su carrera profesional, dando pie a un análisis intergeneracional sobre la brecha STEM.

4.2.1. Mesa de la experiencia: Física e Ingenierías

En la primera mesa de la experiencia acuden profesionales de la física e ingeniería con una trayectoria laboral extendida.

En cuanto a sus reflexiones, respecto a sus experiencias en su trayectoria educativa, manifiestan la infrarrepresentación de las mujeres durante el desarrollo de sus estudios. Cabe resaltar cómo el ponente con mayor edad, profesional de la ingeniería, destaca que en su promoción no había ninguna mujer. Por el contrario, el resto de ponentes, más jóvenes, sí manifiestan la presencia de mujeres, pero con una representación inferior que la de los hombres. Refieren que, en los grados de Ingeniería, la presencia de mujeres era mínima, en cambio, en los de Física, la presencia de las mujeres era mayor, en torno a un 30-40%.

En relación al profesorado, destacan la carencia de mujeres, afirmando que prácticamente no tuvieron mujeres profesoras mientras estudiaban.

En ningún caso se manifiesta el haber percibido un trato discriminatorio por razón de sexo. De otro modo, afirman convivir todas y todos sin problemas.

En referencia a su percepción de la escuela y la universidad actualmente, afirman que, en muchos estudios se sigue el mismo patrón que cuando ellos y ellas estudiaban; la presencia de mujeres es mínima. Destacan la mayor participación de los hombres en ingeniería industrial y en los grados de Mecánica, Electricidad y Electrónica. Si bien, también reconocen que en algunos grados la presencia de mujeres ha evolucionado, incluso, superando más del 50%, en los estudios de Ingeniería Química y Diseño Industrial y Desarrollo de Producto.

En cuanto al entorno laboral, desde sus experiencias personales, certifican la escasa presencia de mujeres, siendo, una de las ponentes, la primera mujer que entró en su departamento. Asimismo, las mujeres, manifiestan que el ambiente laboral en muchas ocasiones no es igualitario, por lo que han tenido que aprender a afrontar nuevos retos.

En este sentido, reflexionan sobre las limitaciones y dificultades que tienen las mujeres para incorporarse a ciertas profesiones, como la ingeniería industrial. Consideran que las mujeres sufren discriminación

en determinados empleos, ya que se quiere mantener el rol del hombre como líder. Por ejemplo, manifiestan que para una mujer es más difícil imponerse en una obra dado que siempre va a haber algunas personas que no lo respeten.

Afirman que la figura del ingeniero siempre ha estado vinculada a los hombres y que se hace evidente la falta de referentes. Sobre todo, en estos campos, declaran que las mujeres siempre tienen que estar demostrando su valía para que se las reconozca.

Por todo ello, a pesar de haber una evolución en la presencia de mujeres en los estudios y profesiones en determinados casos, consideran imprescindible inculcar desde edades tempranas la igualdad en las profesiones, mostrando figuras tanto masculinas como femeninas en todos los empleos para poder aumentar los modelos de referencia femeninas, así como disminuir la brecha existente.

4.2.2. Mesa de la experiencia: Matemáticas e Informática

La mesa de la experiencia de matemáticas e informática cuenta con la participación de personas de prestigio contrastado.

En relación a sus vivencias como estudiantes de grado, perciben menor representación femenina en los campos de la física, la ingeniería y los estudios técnicos. En el campo de las matemáticas, se percibe más presencia de mujeres en la actualidad que hace años.

Sin embargo, a medida que se va subiendo de categoría, la presencia de mujeres disminuye, como en los estudios de doctorado o en los altos cargos, como el de las cátedras. En estos casos, la presencia de mujeres es mínima.

En referencia al profesorado, la participación de las mujeres también es escasa. Los y las ponentes, tanto las personas con mayor edad como las más jóvenes, manifiestan no haber tenido prácticamente ninguna mujer profesora, por lo que no tienen referentes femeninos en la docencia.

En lo que refiere al haber vivido alguna experiencia discriminatoria por ser mujer o haber sido testigo de ello, coinciden en que, durante sus estudios, no percibieron diferencias de trato entre mujeres y hombres.

En cambio, respecto al entorno laboral, refieren que siempre ha sido un ámbito muy masculinizado. En particular, algunas voces afirman haberse sentido "distintas" por trabajar en un ambiente rodeado de hombres, manifestando que sí se percibía la diferencia entre mujeres y hombres. En algunas ocasiones, recibiendo tratos distintos.

Sin embargo, afirman que poco a poco se va evolucionando y se aprecia un aumento en la presencia de mujeres en estos campos. Aunque también sienten que ese aumento de presencia, muchas veces, resulta un poco forzosa, simplemente para completar la cuota.

4.2.3. Mesa de la experiencia: Química y Ciencias Ambientales

La última mesa de la experiencia está integrada por mujeres de distintas generaciones punteras en su campo.

En referencia a las diferencias de género encontradas durante sus estudios universitarios, todas ellas, a diferencia del resto de mesas, manifiestan haber presenciado una paridad entre hombres y mujeres. En concreto, afirman que en los estudios de Química había paridad, y en Biología la presencia era mayoritariamente femenina. También, no encontraron diferencias de trato ni obstáculos durante sus estudios.

Respecto al profesorado, sí se apreciaban diferencias. Coinciden en que los catedráticos y profesores tutores eran hombres, mientras que las mujeres que había eran ayudantes de prácticas o estaban empezando sus carreras profesionales. Puntualmente, en los estudios de Biología sí constatan que había muchas mujeres, aunque no representaban figuras de alto cargo.

En relación al entorno laboral, es donde empiezan a percibir las diferencias de género. En este entorno los cargos directivos y cuadros de mando están integrados por hombres, reflejando un continuo techo de cristal a lo largo del tiempo. Además, hacen hincapié en las diferencias encontradas en la empresa privada, donde se aprecia en mayor medida la brecha de género entre hombres y mujeres.

En este sentido, reflexionan sobre los obstáculos que muchas mujeres se han encontrado en el desarrollo de sus carreras profesionales y en el

acceso a puestos directivos por los prejuicios existentes acerca de la maternidad y las problemáticas de conciliación.

5. DISCUSIÓN

Las experiencias vividas por los y las protagonistas que integran esta experiencia educativa corroboran las cifras publicadas en los distintos informes sobre mujeres y estudios universitarios STEM.

Sus testimonios respecto a la participación de las mujeres en los estudios de las ramas STEM se encuentran en línea con los datos publicados en el informe CYD 21/22 (2021) donde se constata la escasa participación de las mujeres en ámbitos STEM, en comparación con el resto de los países europeos.

El Informe "Datos y cifras del Sistema Universitario Español 22-23" (2023) refleja la escasa matriculación de las mujeres, concretamente, en el ámbito de la informática, ingeniería, industria y construcción, situándose cerca del 15%. Datos que se contrastan en los resultados de los conversatorios y las mesas de la experiencia, donde las declaraciones de los y las participantes manifiestan una mínima presencia de mujeres en las ingenierías e informática, tanto antaño como actualmente.

Esta brecha, también se hace evidente a medida que van ascendiendo los niveles educativos, tal y como evidencian los y las ponentes. En este sentido, las mujeres representan únicamente el 22% de las tesis aprobadas en informática y el 38% de las aprobadas en ingeniería, industria y construcción (Unidad de Mujeres y Ciencia del Ministerio de Ciencia e Innovación, 2021). Asimismo, las mujeres representan el 23,9% del PDI en la rama de Ingeniería y Arquitectura, y el 38,1% en la rama de Ciencias. En referencia al PDI Doctor, el porcentaje de mujeres en Ingeniería y Arquitectura asciende al 25,6% y el de Ciencias al 38,6% (Subdirección General de Actividad Universitaria Investigadora de la Secretaría General de Universidades, 2023). Además, únicamente un 23% de mujeres son rectoras y directoras en institutos de investigación (Unidad de Mujeres y Ciencia del Ministerio de Ciencia e Innovación, 2021).

Estas cifras muestran la segregación existente y, en consecuencia, reflejan la falta de modelos femeninos en estos espacios, tal y como muestran los resultados. Ana López Navajas (2014) ya alerta de la escasez de modelos femeninos, principalmente en estas ramas, en los libros de texto de Educación Secundaria Obligatoria.

La brecha STEM también se observa en el ámbito laboral, al cual refieren los y las participantes. Los entornos masculinos a los que hacen referencia se evidencian en los datos sobre la ocupación en España. En concreto, la presencia de mujeres en ramas como la industria, la construcción o las actividades profesionales científicas y técnicas no supera el 50% (Instituto Nacional de Estadística, s. f.).

Esta falta de referentes y de modelos femeninos a los que aluden los y las protagonistas de esta experiencia tiene una relación directa con los estereotipos de género acerca de los roles femeninos y masculinos. Tal y como afirma la UNESCO (2019a), las niñas son educadas con la idea de que las disciplinas STEM son "masculinas" y que sus aptitudes en este campo son inferiores a las de ellos. Por lo quela creencia de que el hombre es mejor en los ámbitos STEM, tiene sus efectos en la brecha de género existente (Verdugo-Castro et al., 2019) y observada tanto en los espacios educativos como en las esferas laborales.

Para finalizar, las participantes en esta experiencia han manifestado sus dificultades para poder compatibilizar su carrera científica con las responsabilidades de cuidado. Y es que la conciliación representa uno de los principales obstáculos de la carrera científica para las mujeres, ya que esta se concibe de manera lineal, sin interrupciones y sin considerar las etapas del curso de la vida de las mujeres (Consejo Económico y Social, 2022).

6. CONCLUSIONES

Tras los espacios de diálogo generados para abordar el papel de la mujer en los estudios universitarios STEM, descubrimos algunos factores que han obstaculizado y siguen obstaculizando la participación femenina, el rendimiento y la continuidad en la educación en STEM.

Esta experiencia intergeneracional ha permitido constatar cómo la presencia de mujeres en los estudios universitarios STEM ha sido mínima a lo largo de los años. Actualmente, la presencia de mujeres es diferente según la rama de estudios. Por un lado, en los grados de Biología y Química la presencia es equilibrada, mientras que, por otro lado, a pesar de observar una evolución, las mujeres siguen siendo minoría en las de Ingeniería y Física.

La mayor representación masculina en los estudios universitarios STEM, desde hace décadas, evidencia el techo de cristal persistente en la comunidad universitaria, donde, hoy en día, el mayor número de altos cargos son hombres.

Todo ello evidencia la falta de mentoras, así como modelos de referencia y redes femeninas en todos los ámbitos de la ciencia, sobre todo en las ingenierías.

A pesar de los años, los entornos laborales siguen siendo masculinos, ocupando los hombres los cargos más altos y de mayor importancia. Entornos donde subyacen actitudes sexistas y discriminatorias hacia las mujeres, quienes se encuentran en constante esfuerzo por ser reconocidas en un mundo de hombres. A su vez, se coincide en que las dificultades para conciliar trabajo y familia son un elemento clave en la promoción de las carreras científico-tecnológicas.

A pesar de los avances, sigue habiendo una fuerte influencia sociocultural que determina los roles y las competencias que se debe tener para dedicarse al mundo científico, muchas veces en contraposición a lo que espera la sociedad, del modelo femenino.

Existe una falsa creencia de que mujeres y niñas tienen mayores capacidades sociales y comunicativas y menos dotes para el desarrollo de actividades técnicas y racionales como son las matemáticas o el conocimiento científico, por ello es de vital importancia tener referentes femeninos en todos los ámbitos que permitan desmontar estos estereotipos de género.

En suma, esta enriquecedora experiencia educativa ha permitido constatar la necesidad de seguir trabajando para romper la brecha de género

STEM. Además, incorporar la perspectiva intergeneracional en estas actividades contribuye a que esta iniciativa pueda servir como una oportunidad para aprender unas generaciones de otras, de observar la evolución en el ámbito STEM, así como ser una muestra de toma de conciencia en relación con la responsabilidad que se debería de aprovechar para trabajar conjuntamente hacia una sociedad igualitaria y más justa.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Queremos dar las gracias a todas las personas participantes en los conversatorios y mesas de la experiencia, a la Junta Rectora del Centro Asociado UNED DÉNIA por su incondicional apoyo. Y al equipo de la Biblioteca UNED DÉNIA por su implicación en el trabajo de campo y en la organización de las actividades.

8. REFERENCIAS

Álvarez, M.; Berbegal, J; Jiménez, M.T y Mediavilla, Á. (2021). Informe CYD 2021/2022. https://bitly.ws/XoHb

Conclusiones del Consejo y de los representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en el seno del Consejo, sobre la promoción de la dimensión intergeneracional en el ámbito de la juventud para fomentar el diálogo y la cohesión social. Diario oficial de la Unión Europea 1 (2021).

Consejo Económico y Social. (2022). Informe mujeres, trabajos y cuidados: propuestas y perspectivas de futuro. https://bitly.ws/XoHo

Gutiérrez Sánchez, M., &Torrano Hernández, D. (2013). Los beneficios de los programas intergeneracionales desde la perspectiva de los profesionales. Revista de Pedagogía Social, 21, 213-235. https://bitly.ws/XoHw

Instituto Nacional de Estadística. (s. f.). Ocupados por grupo de edad, sexo y rama de actividad.https://bitly.ws/XoHZ

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva entre mujeres y hombres. Boletín Oficial del Estado, 71, de 23 de marzo de 2007. Sec. 1 pp. 12611 a 12645. https://bitly.ws/XoHA

Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo del Sistema Universitario (LOSU). Boletín Oficial del Estado, 70, de 23 de marzo de 2023. https://bitly.ws/TL5H

López-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. Revista de Educación, 363, 282-308. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-188

Ministerio de Ciencia e Innovación, (2021). Estudio sobre la situación de las jóvenes investigadoras en España.https://bitly.ws/XoGG

Muñoz Dagua, C., Andrade Calderón, M. C., & Cisneros Estupiñan, M. (2011). Estrategias de interacción oral en el aula: una didáctica crítica del discurso educativo. Cooperativa Editorial Magisterio.

Organización Mundial de las Naciones Unidas. (2023). Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Plan de rescate para las personas y el planeta (pp. 1-80).

Pinazo, S. (2012). Las personas mayores proveedoras de conocimientos y cuidados. El papel de los programas intergeneracionales. Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa, 51, 45-66. https://bitly.ws/XoHL

Sánchez Martínez, M., Kaplan, M., & Sáez Carreras, J. (2010). Programas Intergeneracionales. Guía introductoria.https://bitly.ws/XoGK

Sanmartín, A., Kuric, S., López, C., & Calderón, D. (2021). Pacto Intergeneracional Europeo. Marco Español de consultas ciudadanas sobre el futuro de Europa.https://doi.org/10.5281/zenodo.5786653

Subdirección General de Actividad Universitaria Investigadora de la Secretaría General de Universidades. (2023). Datos y cifras del Sistema Universitario Español 22-23. https://bitly.ws/Pvq8

UNESCO. (2019). Descifrar el código: La educación de las niñas y las mujeres en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM).https://bitly.ws/XoGR

UNESCO. (2019). Gender-responsive STEM education: empowering girls and women for the jobs of today and tomorrow.https://bitly.ws/XoHR

Unidad de Mujeres y Ciencia del Ministerio de Ciencia e Innovación. (2021). Científicas en cifras 2021.https://bitly.ws/XoGT

Verdugo-Castro, S., Sánchez-Gómez, M. C., García-Holgado, A., & García-Peñalvo, F. J. (2019). Revisión y estudio cualitativo sobre la brecha de género en el ámbito educativo STEM por la influencia de los estereotipos de género. Ciaiq2019, 3, 381-386. https://bitly.ws/XoHW

Yuste, B. (2015). Las nuevas formas de consumir información de los jóvenes. Revista de estudios de juventud, 108, 179-191. https://bitly.ws/XoH4

¿QUÉ CONOCEN NUESTROS ADOLESCENTES SOBRE EL ORIGEN DE LA HISTORIA DE LA LUCHA FEMINISTA OCCIDENTAL?: RETOS INNOVADORES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

PRISCILA AILÉN BARBERO
Universidad de León

GEMA NAVARRO GAITÁN
Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

La institución escolar como uno de los espacios de socialización de mayor importancia en la vida de un individuo debe fomentar el apoyo mutuo, la equidad, solidaridad y el compañerismo para contrarrestar los efectos agresivos del modelo social neoliberal insertado en la sociedad actual. Como menciona Cañadell (2018), tanto la escuela como el modelo educativo son factores determinantes para el desarrollo intelectual y moral de la ciudadanía y según, como sea este, dependerá la visión del mundo de las generaciones futuras. Por tanto, poner al descubierto y en discusión en las aulas las desigualdades sociales de nuestro contexto sociocultural, se traduce en aportar métodos y técnicas al alumnado para minimizarlas.

Una de las desigualdades sociales que caracterizan el contexto sociocultural e histórico en el que estamos inmersos como individuos en la actualidad es la inequidad de género. Entendemos el término de género y parafraseando a González (2003) a la construcción social de los sentidos que para las sociedades tiene el ser mujer u hombre, significados que condicionan sus actuaciones, valoraciones y la distribución de poder equitativo para las mujeres como grupo.

La igualdad de género, por su parte, tiene como finalidad obtener una compensación social entre hombres y mujeres en relación a la distribución de poder (real y simbólico), derechos, valoración, actuaciones y oportunidades en todos los ámbitos sociales. Trabajar desde este posicionamiento en las primeras etapas de escolarización de un individuo contribuirá a dar respuestas a los retos y desafíos de nuestra sociedad actual. Como menciona Castillo & Gamboa (2013), el proceso de socialización que se da en los primeros años escolares contribuye a la identidad social, específicamente al rol de género. El papel de la educación, así, es fundamental para visibilizar las desigualdades sociales.

Trabajar desde un enfoque que busca la internalización de la equidad social va a intervenir positivamente en la construcción de la personalidad de los individuos y el desarrollo de sus competencias ya que los estudiantes de hoy en día han crecido en la era de internet, lo que ha supuesto un impacto significativo en su manera de aprender y procesar la información de la realidad (Castillo, Escobar, Barragán & Cárdenas, 2022). Pero para obrar desde este enfoque es necesario captar la atención de los individuos desde una pedagogía experimental. Como menciona Dewey (1967) la unidad fundamental de la innovación pedagógica se encuentra en la idea de que existe una íntima y necesaria relación entre los procesos de la experiencia real y la educación.

En esta investigación, se pretenden dos cuestiones. Una de ellas es a través de un estudio de caso poner en evidencia cómo el destratamiento sobre el origen de la lucha feminista occidental siendo un suceso histórico relevante para desafiar las posiciones de inferioridad y dependencia atribuida a las mujeres, contribuye a que en la construcción de la identidad de los y las adolescentes se utilicen aspectos y valores que perpetúan la inequidad de género. Si bien, son cada vez más los centros educativos que se suman a la concientización de esta desigualdad social en España, no ahondan en profundidad en las materias que se puede abarcar esta temática o de manera transversal. Otra de ellas, es dar a conocer cómo a través de la puesta en práctica de metodologías coeducativas innovadoras y activas es posible generar un cambio significativo en el desarrollo de la identidad social del alumnado.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

Indagar y analizar el conocimiento o desconocimiento sobre el origen de la lucha feminista occidental con el fin de comprender su percepción, identificar posibles brechas y evaluar la eficacia los desafíos de la puesta en práctica de metodologías de enseñanza-aprendizaje innovadoras.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

De este objetivo general se descomponen los siguientes objetivos específicos:

- Analizar el impacto educativo en adolescentes tras la implementación de un método de enseñanza-aprendizaje innovador.
- Elaborar un método de enseñanza-aprendizaje a través del juego.
- Implementar la participación e interés del alumnado enlazando el origen de un hecho histórico con un cambio sociocultural.

3. METODOLOGÍA

El diseño metodológico para abordar los objetivos establecidos en esta investigación ha sido claro y meticuloso con adolescentes de un centro educativo rural de Andalucía. La muestra seleccionada ha sido de 68 alumnos y alumnas desde 1º de la ESO hasta 4º de la ESO (entre los 12 y 16 años).

Respecto a la metodología utilizada ha sido de carácter cualitativo por grupos focales (aproximadamente dos grupos por cada nivel educativo) en el cual se le ha planteado a la muestra seleccionada un proceso de enseñanza-aprendizaje innovador a través de la gamificación y aprendizaje basado en el pensamiento sobre un hecho histórico, es decir, una

actividad dinámica e innovadora donde, finalmente, se realizaba un debate reflexivo entre investigadores, profesorado y alumnado.

Según Contreras & Eguia (2017), la gamificación implica la aplicación de elementos y conceptos de juegos en situaciones no relacionadas con el entretenimiento con el objetivo de mejorar la participación, la lealtad y el disfrute de las personas en esas situaciones. Se utiliza para hacer que las actividades cotidianas sean más atractivas y motivadoras al incorporar aspectos de juego.

Macías (2017), por su parte, establece que la gamificación implica el uso de estrategias con elementos de juego para mejorar la comprensión y el compromiso de los estudiantes en el aprendizaje. Es un mecanismo que busca hacer que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más atractivo y efectivo mediante la incorporación de elementos lúdicos.

Por otro lado, el Aprendizaje Basado en el Pensamiento (TBL, por sus siglas en inglés, Thinking Based Learning) es una metodología de enseñanza activa que se fundamenta en la incorporación directa de habilidades de pensamiento específicas en la enseñanza de los contenidos curriculares. Esta metodología busca no solo transmitir información, sino también desarrollar las capacidades de pensamiento crítico, análisis, resolución de problemas y toma de decisiones en los y las estudiantes como parte integral de su proceso de aprendizaje (Swartz & Parks, 1994; Swartz, Fisher & Parks, 1998; Swartz et al. 2008).

El contenido de investigación seleccionado es el origen de la lucha feminista occidental y la gamificación planteada ha sido un Scape Room histórico. La actividad desarrollada es totalmente mental y consiste en conseguir salir de zonas cerradas donde la muestra seleccionada ha tenido que resolver una serie de pistas y pruebas sobre el origen de la lucha feminista occidental puestas por las investigadoras. La zona permitida por el Centro Educativo para realizar la actividad se dividió en dos (4 salas para cada grupo) ya que cada grupo-clase se tuvo que dividir en dos para formar equipos de 10-12 niños y niñas cada uno. Se realizaron cuatro sesiones de por cada grupo-clase donde se finalizaba con un debate sobre el feminismo, es decir, desarrollando el aprendizaje basado en el pensamiento sobre el tema tratado.

Al comienzo de cada sesión se le proporcionaba a cada grupo un documento explicando brevemente el origen de la lucha feminista occidental junto a un bolígrafo, una linterna, un documento donde tenían que escribir la respuesta de cada sala y mostrarlo a las investigadoras antes de pasar a la siguiente sala y un bolígrafo con luz ultravioleta. En cada estancia existía un papel con una pista de lo que la muestra seleccionada tenía que resolver en esa habitación.

El texto del documento explicando el origen de la lucha feminista es el siguiente:

> ¿Cuándo es el Día de la Mujer?
>
> ¿Sabéis por qué el color morado es de la mujer?
>
> Os lo vamos a contar…
>
> Un 8 de marzo de 1875, en Estados Unidos, las trabajadoras de una planta textil ubicada en esta ciudad alzaron sus voces por un motivo que ellas creían injusto (y realmente lo es…): ganaban menos dinero que los hombres simplemente por ser mujer, realizando el mismo trabajo. ¿Qué querían ellas? ¡Ser iguales que sus compañeros hombres!
>
> ¿Y qué ocurrió? Hubo una gran manifestación que acabó con la muerte de 120 empleadas. Toda la población estuvo callada hasta dos años después, que se realizó una marcha para la creación del primer sindicato de mujeres de la historia.
>
> No todo quedó ahí… En 1911, en otra fábrica textil de Nueva York, donde las trabajadoras eran todas mujeres, se produjo otro gran incendio en el que muchas de ellas quedaron atrapadas.
>
> ¿Qué pasó realmente? Unas personas dicen que fue una colilla mal apagada… Otras personas piensan que fue una chispa de una máquina… Eso nunca se sabrá. La historia cuenta que los dueños de la fábrica habían cerrado las salidas para evitar robos que supuestamente cometían las empleadas…
>
> Ellas no consiguieron salir, ¿y tú? ¿Lo conseguirás? Pero… ¡Cuidado! ¡Los fantasmas de las mujeres siguen encerrados!

Cuenta la leyenda que las telas de esta fábrica eran moradas y al ser destrozadas por el fuego, el humo que salía era morado… (No olvides esta leyenda pues puede que en algún momento te sirva de ayuda).

Por otro lado, el contenido de cada sala es el siguiente:

- ***Primera sala:*** para comenzar la actividad, había una pequeña pista explicando al alumnado las pruebas a realizar. En primer lugar había escondido por la estancia un acertijo donde se correspondía unos puntos con las letras del abecedario para formar la siguiente frase: la fecha del comienzo es clave.

  Además, en la segunda prueba de esta primera sala, el alumnado tenía que encontrar cuatro cartas escondidas por la estancia para formar el año en el que ocurrió el alzamiento de voces de las trabajadoras de la fábrica textil que daba paso a la siguiente habitación al ser el número del candado de la puerta.

- ***Segunda sala:*** por la habitación había fotografías colgadas del suceso ocurrido en 1911 donde se quedaron atrapadas mujeres trabajadoras de una fábrica textil que, con luz ultravioleta, tenían que descifrar la siguiente frase: humo morado.

  Además, la segunda prueba en esta estancia era la lectura a través del espejo con la siguiente frase: si mirases con nuestros OJOS… ¡Gritarías!

  Una vez descifradas las dos pruebas y supervisadas por las investigadoras, se le da paso a la siguiente sala.

- ***Tercera sala:*** en esta habitación tenían que descifrar las palabras "BRECHA SALARIAL" con lengua de signos. Se le proporcionó al alumnado el abecedario junto a las palabras en lengua de signos y, una vez descifrado y supervisado por las investigadoras, podían pasar a la siguiente estancia.

- ***Cuarta sala:*** en la última sala del Scape Room había escondidos pañuelos con todos los colores posibles. Cuatro de esos pañuelos tenían números dándole paso a abrir la última puerta hacia la salida. Además, la muestra seleccionada tenía que encontrar la llave de la puerta final que estaba en el pañuelo morado.

- ***Puerta final:*** una vez conseguida la llave del último candado tenían que descifrar con ayuda de la historia del origen de la lucha feminista la fecha y los cuatro números

correspondientes del gran incendio de Nueva York, dándole paso al final de la actividad.

Una vez finalizada la parte de gamificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se realizó un debate reflexivo con la muestra seleccionada para desarrollar la parte del aprendizaje basado en el pensamiento. En estas secciones se pretendía profundizar qué conocimientos o percepciones tenía el alumnado seleccionado sobre el origen de la historia feminista occidental y, sobre todo, del feminismo actual. Para ello, las preguntas realizadas por las investigadoras han sido las siguientes: ¿Sabéis por qué hicimos esta actividad? ¿Qué habéis aprendido en el Scape Room? ¿Cuál es la parte de la actividad que más os ha llamado la atención sobre la historia del origen del feminismo occidental? ¿Creéis que actualmente vivimos en una sociedad igualitaria? ¿Cuál es el impacto que ha tenido esta actividad en vuestra concepción sobre los roles atribuidos a las mujeres en ese contexto sociohistórico? ¿Creéis que las mujeres de la fábrica textil hicieron bien en manifestarse? ¿Por qué no se manifestaron todos los hombres que trabajaban con ellas? ¿Actuarías de la misma manera que ellas? ¿Por qué? ¿Creéis que realizando el mismo trabajo un hombre y una mujer tienen que tener el mismo sueldo? ¿Sabéis que es la brecha salarial? ¿Creéis que este hecho histórico ha repercutido positivamente en un cambio sociocultural entre hombre y mujeres? ¿Sois feministas? ¿Por qué es importante el movimiento feminista? ¿Creéis que el feminismo afecta positivamente a las relaciones entre hombres y mujeres?

Cabe indicar que, tanto la gamificación como el aprendizaje basado en el pensamiento han sido validados anteriormente por personas expertas en la materia que, una vez lo han evaluado y verificado, han considerado adecuadas ambas actividades para la ejecución de los objetivos planteados.

En el centro educativo donde se llevó a cabo la investigación, se presentó y detalló el procedimiento de estudio que se llevaría a cabo. También se ha expuesto un modelo de autorización que tuvo que ser debidamente cumplimentada por el centro educativo y se completó la documentación necesaria para proteger la privacidad de los datos de los y

las estudiantes y del propio centro. Se aseguró que la participación en la investigación era voluntaria y que la información recopilada se utilizaría únicamente con fines de investigación, manteniendo el anonimato de los datos.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Tras conocer los objetivos planteados y la metodología utilizada, se darán a conocer los resultados y discusión de este estudio. Una de las principales cuestiones a destacar es que se ha observado que el alumnado perteneciente a los grupos-clase de 1º y 2º de la ESO ha presentado dificultades para la resolución efectiva de la actividad propuesta por las investigadoras. Con ello se percibe que el desconocimiento del inicio de la lucha feminista occidental dificulta la resolución del juego:

> […] Nos ha parecido un poco complicada la actividad, nosotros no sabemos de esto. Pero lo hemos logrado y nos ha gustado. Ha estado muy chula e interesante. Nos gustaría que nuestras clases fueran así de divertidas y entretenidas (Grupo focal 2).

> […] Sí que sabíamos que el 8 de marzo es el día de la mujer, pero no sabíamos por qué se celebraba. Queremos que volváis de nuevo con otra actividad igual (Grupo focal 3).

Sin embargo, el alumnado perteneciente a los grupos-clase de 3º y 4º de la ESO han podido realizar la actividad correctamente por tener nociones básicas de dicho suceso histórico:

> […] Lo hemos visto en las redes, publicidades, televisión… Aunque no sabíamos lo que ocurrió en la realidad, algunas cosas nos sonaban. Nos ha encantado la actividad porque cada uno ha aportado lo suyo para resolverla (Grupo focal 7).

> […] ¿No queréis venir de nuevo para contarnos otros hechos históricos? (Grupo focal 9).

A raíz de los datos expuestos, es importante resaltar la necesidad de abordar la educación sobre la historia de la lucha feminista occidental y la igualdad de género en el entorno escolar. Como mencionan Ballarín & Iglesias (2018) el feminismo y la educación están estrechamente relacionados. La educación ha sido una de las principales preocupaciones y reivindicaciones del movimiento feminista a lo largo de su historia.

De hecho, se podría considerar como un pilar fundamental del feminismo, ya que ha sido el medio a través del cual las feministas han buscado alcanzar la emancipación y la autonomía de las mujeres. La educación ha sido un vehículo para empoderar a las mujeres, brindándoles las herramientas necesarias para desafiar estereotipos de género, luchar por la igualdad de oportunidades y promover un cambio social significativo. Por lo tanto, el feminismo y la educación han caminado juntos, trabajando en conjunto para lograr la igualdad de género y la eliminación de la discriminación hacia las mujeres.

Se observa que el conocimiento sobre estos temas varía significativamente entre los diferentes grupos de estudiantes de la ESO. Ello sugiere que la introducción de metodologías innovadoras, como la gamificación y el aprendizaje basado en el pensamiento, para enseñar la historia del feminismo puede ser una forma efectiva de involucrar a los y las estudiantes y despertar su interés en la materia. Además, se destaca la importancia de abordar estos temas desde edades tempranas ya que algunos estudiantes muestran un desconocimiento significativo a pesar de haber oído hablar del Día Internacional de la Mujer.

A raíz de las respuestas destacadas es posible señalar, también, que el impacto del desarrollo de la actividad ha sido positivo y desafiante para el alumnado. Según los distintos grupos focales y profesorado ha sido un éxito en la participación activa de toda la muestra seleccionada incluyendo alumnado que suele mostrarse pasivo en las diversas actividades planteadas por el centro educativo a lo largo del curso escolar. Por tanto, es alentador ver que la actividad fue percibida como interesante y desafiante por parte de la muestra, lo que sugiere que enfoques pedagógicos innovadores pueden contribuir a la participación activa de los estudiantes, incluso de aquellos que suelen mostrarse pasivos en otras actividades. Este resultado subraya la importancia de seguir explorando enfoques educativos que fomenten la reflexión y la concienciación sobre cuestiones de género en el entorno escolar.

Respecto al análisis conjunto entre investigadoras y la muestra seleccionada sobre los roles atribuidos a las mujeres en el contexto sociohistórico presentado se ha observado que la desigualdad social entre hombres y mujeres era evidente. Por tanto, era necesaria la puesta en

práctica de un movimiento social donde la ideología de las personas sea igualitaria en todos y cada uno de los sectores. Esto se puede observar en las siguientes respuestas:

> […] Era normal que se manifestaran con las migajas que tenían de sueldo. Encerrar a las mujeres es excesivo. Es mejor hablar que hacer esas cosas. Hablando se entienden las personas (Grupo focal 8).

> […] Gracias a ellas las cosas han cambiado en incluso el derecho de la mujer de poder trabajar honradamente. Menos mal que no nos ha tocado vivir en esa época (Grupo focal 3).

Mediante la puesta en marcha del aprendizaje basado en el pensamiento han surgido cuestionamientos e interrogantes similares en todos los grupos-clase sobre la brecha salarial existente entre hombres y mujeres en la actualidad. Todos los grupos-clase de 1º, 2º, 3º y 4º de la ESO han argumentado que se trata de una cuestión que debe evidenciarse y ponerse en discusión, puesto que en realidad es una injusticia social:

> […]Yo lo veo injusto: ¿por qué una mujer en el mismo trabajo que un hombre tiene que ganar menos? Es que es muy injusto. A mi hermana le pasa en su empresa. A mi madre no lo sé, pero voy a preguntarle. Mi hermana mayor siempre me lo dice…que su compañero que hace lo mismo que ella, bueno lo mismo…. hace menos y cobra más (Grupo focal 1).

> […] Pues sí, hay que cambiar esto. Me parece totalmente injusto. Parece que el tiempo no pasa porque estamos igual (Grupo focal 4).

> […]Las chicas tenemos que ganar lo mismo que los chicos para que todos seamos iguales (Grupo focal 7).

Por otro lado, también han surgido argumentos a favor de la división sexual del trabajo. Hacemos referencia con éste término al constructo social establecido en cada contexto sociocultural para el reparto social de tareas o actividades según sexo-género (Gómez, 2001). Según los y las estudiantes de 1º y 2º de la ESO existen puestos de trabajo diseñados de manera "natural y lógica" para ser desarrollados por mujeres.

> […] También te digo una cosa las mujeres no podemos hacer todos los trabajos. Es injusto que ganemos menos, pero es que no hacemos las mismas cosas que los hombres porque biológicamente no podemos. Es lógico que no podamos. Yo no puedo ser…yo que sé bombera porque no tengo la misma fuerza que un hombre por mucho que yo quiera.

> Ellos tampoco pueden ser tan buenos limpiando la casa ni cuidando a los niños como una madre (Grupo focal 5).

> […] Los niños son mejores para unas cosas y nosotras para otras. Eso está claro. Los hombres no tienen la misma sensibilidad que nosotras por naturaleza que quieres que te diga. No hacen las cosas como nosotras. Pero que nosotras tampoco tenemos las mismas capacidades que ellos ni la misma fuerza. Hay carreras que ni se me ocurrirían hacer, pues…. Porque no, porque son de hombres como la de programación o las ingenierías… (Grupo focal 4).

El principio de separación y el principio jerárquico de la división sexual del trabajo parecen hacerse evidentes en estos planteamientos. Ello demuestra que la construcción de la desigualdad a partir de las diferencias genitales entre hombres y mujeres sigue haciéndose eco a día de hoy. Los y las jóvenes siguen perpetuando en sus argumentos que las mujeres se encuentran en una posición de subordinación con respecto a los hombres en el mercado laboral, puesto que existen "naturalmente e incuestionablemente" trabajos femeninos y trabajos masculinos.

Otra de las cuestiones a destacar es que determinados adolescentes han mostrado desagrado sobre el empoderamiento de la mujer en la sociedad occidental actual. Para este grupo de alumnado existe una interrelación evidente entre el concepto feminista y la supremacía de la mujer:

> […] El feminismo es la superioridad de la mujer y yo no estoy de acuerdo con ello. Prefiero que el hombre sea superior ¿por qué me tiene que mandar una mujer? (grupo focal 7).

> […] El feminismo es cosa de mujeres. Ahora son todas feministas. Las mujeres ganan igual o más que los hombres. Siempre la mujer se sale con la suya. No sé de qué se quejan tanto (grupo focal 5).

Esta falta de conocimiento sobre la lucha feminista y su importancia para contrarrestar la desigualdad social de las mujeres es una cuestión que puede y debe tratarse desde las aulas en edades tempranas. Los y las adolescentes no deberían construir su identidad desde un enfoque que reproduce la supremacía de unas personas hacia otras. Por lo tanto, es necesaria que la transversalidad de la igualdad de género sea tratada desde todas las áreas de conocimiento en los centros educativos ya que el enfoque feminista y los estudios de género han evidenciado que la disparidad entre hombres y mujeres no se origina en diferencias inherentes en sus

habilidades, sino que se origina principalmente en la conformación cultural y social. Estas perspectivas han desafiado la noción de que las capacidades naturales diferenciadas entre los sexos son la causa principal de la desigualdad, y en su lugar han destacado cómo las normas, roles y estructuras sociales han sido los factores determinantes en la creación y perpetuación de esta desigualdad de género (Buquet, 2011).

La educación desempeña un papel crucial en la corrección de estas percepciones erróneas y en la promoción de una comprensión precisa del feminismo como un movimiento que lucha por la igualdad de género. Esto debe ser un objetivo central en el proceso educativo para construir una sociedad más justa y equitativa, donde se promueva el respeto y la igualdad entre todas las personas, independientemente de su género. La educación es indudablemente un lugar esencial para promover la formación de ciudadanos comprometidos con la igualdad, el bienestar dentro de nuestras sociedades democráticas y la cohesión comunitaria (López, 2007).

5. CONCLUSIONES

A raíz de los datos expuestos y a modo de conclusión es importante mencionar que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia de la lucha feminista occidental en las aulas a través de metodologías innovadoras puede ser efectiva para sensibilizar a los y las adolescentes sobre la igualdad de género especialmente a aquellos que carecen de conocimientos en este campo. Pero para poder lograr un impacto real y efectivo en el alumnado es necesario no sólo garantizar la formación adecuada del profesorado, sino que también es estrictamente necesario modificar el currículo y los libros de textos que perpetúan sesgos y estereotipos de género. Los y las docentes desempeñan un papel fundamental en la promoción de la igualdad, ya que tienen la responsabilidad de educar a las generaciones más jóvenes. Por lo tanto, es esencial proporcionar una formación integral y orientada hacia la igualdad, la democracia y la excelencia educativa a los futuros profesores (Resa, 2021).

A lo largo del análisis de la muestra se ha podido observar que es evidente la necesidad de abordar y desafiar estereotipos de género arraigados y malentendidos sobre la lucha feminista. Las concepciones

culturales sobre lo que se considera femenino y masculino dan lugar a la creación de estereotipos de género. Estos estereotipos imponen limitaciones a las personas, prescribiéndoles ciertas actividades y roles en función de su género, y estableciendo lo que se percibe como habilidades apropiadas o inapropiadas (Morley, 1999). Es esencial que la educación promueva una comprensión precisa del feminismo como un movimiento que busca la igualdad de género y que cuestione los roles de género tradicionales y la división sexual del trabajo. Solo así, podremos construir una sociedad más justa e igualitaria.

En última instancia, esta investigación subraya la importancia de la educación como un medio para crear una sociedad más equitativa, donde las diferencias de género no limiten las oportunidades y donde se fomente el respeto y la igualdad entre todas las personas. El camino hacia la igualdad de género comienza en las aulas a través de la coeducación y continúa en la transformación de nuestras estructuras educativas y culturales. La coeducación es esencial para combatir las disparidades entre los géneros y erradicar los estereotipos sexistas arraigados en la sociedad actual. Además, contribuye a la prevención de la violencia, en particular la de género, y busca poner fin a la asignación de roles, fomentando la igualdad de responsabilidades entre hombres y mujeres en áreas como la crianza y el cuidado (ámbito privado), así como en el sustento económico de la familia a través del trabajo remunerado (ámbito público) (Gallardo, 2018).

La pedagogía experiencial adaptada a diferentes niveles educativos, la gamificación y el aprendizaje basado en el pensamiento junto con la inclusión de perspectivas interseccionales y la participación de la comunidad educativa son aspectos cruciales para seguir avanzando en la promoción de una sociedad más justa e igualitaria, donde las diferencias de género no limiten las oportunidades y donde se fomente el respeto y la igualdad entre todas las personas. Esta investigación destaca la importancia de la educación como un vehículo para lograr estos objetivos y promover el cambio social aplicado a problemáticas reales como son las desigualdades de género.

Para finalizar destacar que los objetivos planteados en el estudio realizado se adecuan a los resultados obtenidos, puesto que les ha permitido

a las investigadoras indagar sobre los conocimientos y percepciones que la muestra seleccionada tiene sobre el origen de la lucha feminista occidental. Además, ha sido un método de estudio innovador y desafiante ya que no conocíamos la aceptación de los y las adolescentes ante la propuesta educativa no tradicional, llegando a establecer, como investigadoras, diferentes métodos y técnicas para lograr un desafío social con conceptos clave relacionados con el feminismo.

8. REFERENCIAS

Ballarín, P. & Iglesias, A. (2018). Feminismo y educación. Recorrido de un camino común. Ediciones Universidad de Salamanca Hist. Educ., 37, 2018, pp. 37-67.

Buquet, A.G. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos. Perfiles educativos vol.33 spe Ciudad de México ene. 2011. versión impresa ISSN 0185-2698.

Cañadell, R. (2018). El asalto neoliberal a la educación. Con-Ciencia Social (segunda época), 1, 103-117.

Castillo, M. & Gamboa, R. (2013). La vinculación de la educación y género. Rev. Actual. Investig. Educ. vol.13 n.1 San José Jan./Apr. 2013.

Castillo, M.J., Escobar, M.G., Barragán, R.A. & Cárdenas, M.Y. (2022). La Gamificación como herramienta metodológica en la enseñanza. Pol. Con. (Edición núm. 66) Vol. 7, No 1 Enero 2022, pp. 686-701 ISSN: 2550 - 682X; DOI: 10.23857/pc.v7i1.3503)

Contreras, R., & Eguia, J. (2017). Experiencias de gamificación en aulas. Barcelona: InCom-UAB Publicacions.

Dewey, J. (1967). Experiencia y educación. Buenos Aires: Losada. (Trabajo original publicado en 1938).

Gallardo, J.A. (2018). Equidad e igualdad de género en educación. Innovagogía, 2018. IV Congreso virtual internacional sobre innovación pedagógica y praxis educativa. 20-22 de marzo de 2018.

Gómez, C. (2001). Mujeres y trabajo: principales ejes de análisis. Papers 63/64, 2001, pp: 123- 140.

González, R.M. (2003). Diferencias de género en el desempeño matemático de estudiantes de secundaria. Educación Matemática, vol. 15, núm. 2, agosto, 2003, pp. 129-161

López, A. (2007). Ciudadanía, igualdad y servicios sociales: los límites del discurso neoliberal. Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Número Extraordinario 3, 251-272.

Macías, A. (2017). La Gamificación como estrategia para el desarrollo de la competencia matemática: plantear y resolver problemas. Guayaquil: Universidad Casa Grande Trabajo Final para la Obtención del Título de Magíster en Tecnología e Innovación Educativa.

Morley, L. (1999). El techo de cristal o jaula de hierro. Las mujeres en el medio académico del Reino Unido. En Marisa Belausteguigoitia y Araceli Mingo (eds.), Géneros prófugos. Feminismo y educación, México, Paidós/UNAM-CESU,PUEG/ColegiodelaPaz Vizcaínas, pp. 349-368.

Resa, A. (2021). La formación en igualdad de género en los grados de Educación Primaria. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24(1), 13-27. DOI: https://doi.org/10.6018/reifop.390951.

Swartz, R/.J. & Parks, S. (1994). Infusing the Teaching of Critical and Creative thinking into Content Instruction: A lesson design handbook for the elementary grades. California: Critical Thinking Books & Software.

Swartz, R.J., Fisher, S.D. & Parks, S. (1998). Infusing the Teaching of Critical and Creative thinking into Secondary Science: A lesson design handbook. California: Critical Thinking Books & Software

Swartz, R.J., Costa, A., Beyer, B.K., Reagan, R., & Kallick, B. (2008). ThinkingBased Learning. Promoting Quality Student Achivement in the 21st Century. Nueva York and London: Teachers College Press. (Versión castellana: El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI. Madrid: Ediciones SM).

Vargas, A.M. (2009). Métodos de enseñanza. Revista digital Innovación y experiencias educativas, nº 15- febrero 2009, ISSN 1988-6047, dep. legal: GR 2922/2007.

REVISIÓN TEÓRICA SOBRE LOS PLANTEAMIENTOS CURRICULARES Y FORMACIÓN DOCENTE DE LA EDUCACIÓN AFECTIVO SEXUAL DESDE LA PEDAGOGÍA FEMINISTA

YOLANDA MÁRQUEZ DOMÍNGUEZ
Universidad de La Laguna

1. INTRODUCCIÓN

Hay que partir de la idea de que la educación afectivo-sexual, (EAS), es un ámbito de la actuación didáctica que está lleno de particularidades entre ellas, el contexto sociopolítico en el que se vaya a implementar. Elementos como la cultura educativa, la ideología del país, la multiculturalidad religiosa o la tradición moral son cuestiones que han influido en el sistema educativo, históricamente, en temas relacionados con el cuerpo, las emociones, las expresiones de género o con los nuevos modelos de familia. Aspectos que han sido decisivos de cara a poder o no, implementar acciones educativas pues, en muchos de los casos, se trataban de iniciativas que estaban más relacionadas con otro tipo de intereses que nada tenían que ver con desarrollar alguna estrategia educativa vinculada a la EAS. En particular, uno de esos intereses estaba ligado al orden de la moral y su concepción de un modelo único y binario de la sexualidad tan predicado en épocas pretéritas y que aún, en la actualidad, sigue estando vigente y apoyado por distintos sectores de la sociedad[28].

[28] Véase la actual polémica suscitada por la implantación de determinadas medidas en el sistema educativo en algunas comunidades autónomas del "Pin Parental" promovida por distintos sectores de ideología ultraconservadora que manifestaban su desacuerdo a que sus hijos/as asistieran a alguna actividad relacionada con cuestiones relacionadas con la diversidad de género o la educación afectivo-sexual. Amparándose en el Derecho a la Educación de los padres y madres sobre sus hijos negando con ello el propio derecho de los/as niños/as

Desde esta posición de intransigencia y nada tolerante hacia la inclusión de la diversidad de género en el currículo; desde organismos internacionales como la UNESCO se dio prioridad a la EAS entendiendo que: "el acceso a información y orientación en esta materia es un derecho humano irrenunciable y en favor del cual todos los agentes sociales, políticos y educativos deben desplegar esfuerzos e intereses" (Calvo-González, 2015, p. 3). Por tal motivo, se propone una EAS basada en evidencias científicas bajo una estrategia que parte: "de una perspectiva de salud pública y justicia social, con obligatoriedad por parte del estado de incluir esta disciplina de manera formal y no transversal en el currículo educativo, garantizando la inversión necesaria para su implementación y posterior evaluación" (Calvo-González, 2015, p.4). Pero a pesar de la proliferación de proyectos e iniciativas prácticas llevadas a cabo por organismos internacionales que promovían la progresiva implantación de la EAS, hoy en día, la situación sigue sin modificarse.

Por tal motivo, los objetivos que se plantean en el presente estudio son: por una parte, visibilizar cómo ha sido el tratamiento legislativo de la EAS desde 1990 en la educación. Es decir, contextualizar la importancia que la legislación educativa le ha dado a la EAS desde 1990 hasta la actualidad. El análisis legislativo es muy importante de cara a situarnos en la relevancia o no, a nivel educativo, que se le está dando a la EAS según el periodo legislativo y las distintas particularidades, comentadas con anterioridad en este trabajo, y que necesariamente debe estar regulado en las etapas de Educación Infantil y Primaria, así como en la formación del profesorado. Esto último, tal y como se recogen en el artículo 7 de la Ley Orgánica 1/2004 de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género donde se habla de educar en el respeto a los derechos y libertades y la igualdad entre hombre y mujeres para prevenir conflictos y resolverlos de una manera pacífica tanto en el ámbito familiar como social.

---

a recibir una educación libre que en ningún caso busque ningún tipo de adoctrinamiento de ideología de género. Véase artículo del periódico digital: "El Dia" https://www.eldia.es/opinion/2020/02/06/veto-parental-grano-pus intolerancia/1048174.html

Por otro lado, el segundo de los objetivos del estudio será llevar a cabo una revisión teórica, para finalizar con un análisis crítico desde la visión de la pedagogía feminista, abordando las investigaciones que se han llevado a cabo en relación con la EAS en el ámbito de la formación de docentes, los programas de estudio y materiales pedagógicos. La formación del profesorado, la estructura de los contenidos y recursos pedagógicos, es necesaria que se inserte bajo la perspectiva de género y de educación para la igualdad entre hombres y mujeres en la formación inicial y permanente de los/as docentes; es prioritario para que así adquieran las habilidades necesarias centradas en la igualdad de género e identidad o expresiones de género tal y como se recoge en el artículo 24.2 de la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres donde se recoge que:

Las Administraciones educativas, en el ámbito de sus respectivas competencias, desarrollarán, con tal finalidad, las siguientes actuaciones: a) La atención especial en los currículos y en todas las etapas educativas al principio de igualdad entre mujeres y hombres. b) La eliminación y el rechazo de los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación entre mujeres y hombres, con especial consideración a ello en los libros de texto y materiales educativos. c) La integración del estudio y aplicación del principio de igualdad en los cursos y programas para la formación inicial y permanente del profesorado (…) e) La cooperación con el resto de las Administraciones educativas para el desarrollo de proyectos y programas dirigidos a fomentar el conocimiento y la difusión, entre las personas de la comunidad educativa, de los principios de coeducación y de igualdad efectiva entre mujeres y hombres, (p. 16).

1.1. LA EDUCACIÓN AFECTIVO SEXUAL EN LAS LEYES ESPAÑOLAS: DESDE LA LOGSE /1990) HASTA LA LOMCE /2013)

A partir de aquí se han sucedido diferentes leyes educativas y, como se apuntó al inicio, cada una de ellas con una ideología política que determinará la visión sobre la cuestión de la pedagogía didáctica de la educación afectivo sexual en la educación.

En este apartado se realizará, con el fin de acercarnos al significado de la educación afectivo-sexual y apoyándonos en las argumentaciones de autores como Pellejero y Torres (2011) cuando señalan que la EAS no ha sido ni transmitida ni considera en la escuela, por ello, se hace necesario realizar un proceso indagatorio legislativo para comprobar si desde 1990 con la LGOSE hasta 2013 con la LOMCE se han introducido en los preámbulos contenidos vinculados con la EAS.

Revisando el preámbulo de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), podemos observar, que la ley pretende introducir en el sistema educativo contenidos vinculados con la EAS:

El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo […] formación plena dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad. (LOGSE, 1990, p.28927).

Además, continua:

> […] avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan un origen familiar o social, se arrastren tradicionalmente o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad. (LOGSE, 1990, p.28927).

Por último, en el título Preliminar se recoge que: " […] la educación puede y debe convertirse en un elemento decisivo para la superación de los estereotipos sociales asimilados a la diferenciación por sexos, empezando por la propia construcción y uso del lenguaje". (LOGSE, 1990, p. 28928).

Por tanto, en la LOGSE se hace evidente que la filosofía de la educación debe ampararse en tres contenidos fundamentales: el primero de ellos, la construcción del alumnado de una identidad propia, el segundo, el fomento de valores sociales como la tolerancia y el respeto a la diferencia y, por último, la participación responsable en condiciones de igualdad y sin ningún tipo de discriminación de género.

En la misma línea sigue la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE). Ley donde se prima la calidad de

la educación en el alumnado sin distinción de género y bajo el objetivo de un desarrollo personal y social. Entre los contenidos que se trabajarán serán en relación con los valores humanistas propios de la cultural europea […] para un mejor ejercicio de la libertad individual, para la realización personal, para el logro de cotas más elevadas de progreso social y económico […] (LOCE, 2002, p.45188).

Como se puede ver en las dos leyes anteriores LOGSE (1990) y LOCE (2002) el tratamiento inicial de la EAS está orientado a trabajar, principalmente, la igualdad de oportunidades y la prevención de desigualdades. No es hasta la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) donde se hace una apuesta decidida sobre contenidos relacionados con la EAS, y el desarrollo de la identidad de género y la afectividad del alumnado. Revisamos el preámbulo de la ley para señalar esta última afirmación.

Entre los fines de la educación se resaltan el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, así como la valoración crítica de las desigualdades, que permita superar los comportamientos sexistas. (LOE, 2006, p.7).

Como novedad, la LOE (2006) incorpora al currículo una nueva asignatura con impartición en Educación Primaria y Educación Secundaria, llamada Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, estructura formal en la que sí se consideran de manera concreta contenidos relativos a la sexualidad humana y su aspecto más social: nuevos modelos de familia y de relaciones, derechos reproductivos y sexuales, posicionamiento de las identidades y orientaciones, etc.

En cuanto a la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), supuso un antes y un después en el trato educativo sobre la identidad, orientación y expresión de género y emocional. Las oportunidades de trabajar la EAS se ve mermada por la desaparición de la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos y su sustitución por la asignatura Educación Cívica y

Constitucional. Este cambio lleva aparejado cambio en los contenidos como por ejemplo la supresión de aquellos relacionados con los nuevos modelos de familia, la orientación sexual, el estudio de las causas sobre la violación de derechos humanos y desigualdades. Con lo cual, la posición de España en cuanto al tratamiento de la EAS con la LOMCE (2013) ha supuesto una mirada estrecha y conservadora en la línea de: "lo que no se nombra no existe".

Los contenidos que pudieran tener relación con la EAS se tratarán de forma inespecífica en asignaturas obligatorias. En el currículo de Primaria, Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, no se hace ninguna referencia explícita a la sexualidad más allá de la prevención contra la violencia de género, la igualdad de género y la no discriminación por condiciones personales o sociales. Entre los objetivos generales del currículum están, la higiene y la salud, la aceptación del cuerpo y el de otros, desarrollo de las capacidades afectivas. Dentro de la asignatura obligatoria Valores Sociales y Cívicos, se habla de la autoestima, el autoconcepto y la empatía, pero sin profundizar en aspectos de emoción, sentimientos o sexualidad. En asignaturas como Ciencias de la Naturaleza o Educación Física desde un modelo minimalista (Márquez, 2017) de la educación en valores se trabaja cuerpo e igualdad de género desde el punto de vista del cuidado e higiene.

Para la Educación Secundaria Obligatoria, (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre), las menciones a la EAS son más explícitas que para el currículo de Primaria. Conceptos como tolerancia, la cooperación y la solidaridad desde la igualdad de trato y de oportunidad entre géneros se trabajan junto a ideas para reforzar las capacidades afectivas, los hábitos sociales y el funcionamiento del cuerpo destacando la diversidad sexual.

Los contenidos que aluden a la sexualidad se organizan de manera transversal en diferentes asignaturas: en Biología y Geología donde más énfasis en sexo, salud e higiene sexual; en Educación Plástica y Visual se trabaja la visión sexista de la publicidad y la relación de ésta con el consumo. Y, por último, en la asignatura Valores Éticos se habla de las relaciones interpersonales y la igualdad en las mismas, aunque no se alude específicamente a las relaciones íntimas o amorosas. En la

siguiente tabla se resumen el recorrido legislativo de la EAS (Ver Figura 1).

FIGURA 1. *EAS Legislación educativa LOGSE (1990) LOMCE (2013)*

Ley	Contenidos EAS (Preámbulos)	Orientación hacia la EAS	Organización de los contenidos de la EAS en el currículo
LOGSE (1990)	✓ Construcción identidad. ✓ Fomento valores tolerancia y respeto a la diferencia. ✓ Participación responsable ✓ No discriminación por género.	Igualdad de oportunidades y prevención de desigualdades. Se instaura la materia "Educación para la Igualdad de Oportunidades"	Marco de la transversalidad la EAS es asumida como un contenido transversal dentro del bloque de "Educación para la Salud".
LOE (2006)	✓ Pleno desarrollo de la personalidad y capacidades afectivas. ✓ Respeto de los derechos y libertad. ✓ Igualdad efectiva entre mujeres y hombres. ✓ Reconocimiento diversidad afectivo-sexual. ✓ Valoración crítica de las desigualdades.		Transversalidad desde el gran tema nombrado como educación para la salud y educación sexual. Se incorpora la asignatura Educación para la Ciudadanía.
LOMCE (2013)	Primaria: no se hace ninguna referencia explícita a la sexualidad más allá de la prevención contra la violencia de género, la igualdad de género y la no discriminación por condiciones personales o sociales. Secundaria: Conceptos como tolerancia, la cooperación y la solidaridad desde la igualdad de trato y de oportunidad entre géneros se trabajan junto a ideas para reforzar las capacidades afectivas, los hábitos sociales y el funcionamiento del cuerpo destacando la diversidad sexual.	Desaparece Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos y se sustituye por la asignatura Educación Cívica y Constitucional Lo que supone la supresión de aquellos contenidos relacionados con los nuevos modelos de familia, la orientación sexual, el estudio de las causas sobre la violación de derechos humanos y las desigualdades.	Transversalidad en el tratamiento de la EAS.

Fuente: Elaboración Propia

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

- Investigar cómo se trabaja la educación afectiva-sexual en las aulas.
- Revisar qué tipo de programas existen sobre educación afectivo-sexual.
- Comprobar desde qué enfoque se trabaja la educación afectivo-sexual: feminista, heteronormativo y binario, inclusivo, segregador.

3. METODOLOGÍA

La metodología llevada a cabo para la elaboración del presente estudio de revisión teórica sobre educación afectivo-sexual existente en el sistema educativo ha sido una revisión sistemática.

3.1. CRITERIOS DE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN

Como criterios de inclusión se consideraron los siguientes:

- Investigaciones y artículos relacionados con el contexto educativo.
- Investigaciones y artículos relacionados con programas dirigidos a atender la diversidad sexual y de género e investigaciones y artículos que estudien planes de estudio y formación del profesorado en educación afectivo sexual e investigaciones y artículos que estudian desde una perspectiva feminista la diversidad sexual y de género.
- Documentos en español.
- Documentos publicados en los últimos 5 años.

Los criterios de exclusión han sido:

- Artículos que no estuvieran relacionados con la temática del estudio.
- Documentos redactados en un idioma diferente al español.
- Documentos con antigüedad superior a 5 años.
- Documentos que no guardaran relación con la estrategia de búsqueda

3.2. ESTRATEGIAS DE BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN Y FUENTES

A través del Punto Q (Universidad de La Laguna) se ha accedido a diferentes bases de datos: Scopus, EbscoHost y Dialnet.

La búsqueda bibliográfica se llevó a cabo en los meses de marzo y abril de 2020. Para la búsqueda ``A´´ se emplearon las siguientes palabras

claves: ``diversidad de sexual Y programas en educación”. Para la búsqueda ``B´´ se emplearon las palabras clave:

> ``educación afectivo sexual y planes de estudio´´, para la búsqueda “C” se emplearon las palabras clave: “formación profesorado y educación afectivo sexual y, por último, para la búsqueda “D” se emplearon las palabras clave “diversidad sexual/educación afectivo sexual y feminismo”. Se incluye la palabra clave educación afectivo sexual para acotar la búsqueda y situar el objeto de estudio.

3.3. Selección de estudios

El procedimiento para la selección de estudios ha sido:

1. Realización de la búsqueda en las diferentes bases de datos empleando las palabras clave.
2. La lectura de los títulos seguido de los resúmenes de los artículos más recientes y relevantes.
3. Lectura completa de las publicaciones interesantes para el estudio.
4. Selección definitiva de artículos a emplear.

En la base de datos Scopus se realizó la búsqueda con las categorías de análisis propuesta y los resultados que se encontraron se descartaron por no entrar en el criterio de inclusión de documentos publicados en los últimos cinco años además de no estar relacionados con el contexto educativo ni con la temática de estudio pues la materia a la que se dedicaban estaba relacionada con medicina y enfermería. En cuanto a Ebscohost y la base de datos Academic Search Complete se realizó para la primera categoría “Diversidad sexual AND programas educativos” se consiguieron 1.953 resultados para a continuación añadir un segundo filtro “España” y “fecha de publicación” con resultado de 35 publicaciones académicas de la cuales, tan sólo dos estaban relacionadas con la igualdad de oportunidades e inclusión educativa en España, López-Rupérez, Expósito-Casas y Gracía-García, (2019) y Montañés, Megías, De Lemus y Moya (2015); el resto de los resultados hacían referencia a diversidad cultural. Decir, que no se encontraron referencias a programas educativos relacionados con la Diversidad sexual en España en las fechas seleccionadas. En cuanto a la búsqueda “B” se encontraron

50 publicaciones de 429 resultados sin filtrar. Una vez se aplicó el filtro "zona geográfica, España" se obtuvieron 5 resultados y de ellos, uno hacía mención expresa a la EAS y planes de estudio Bejaro-Franco y Mateos-Jiménez (2015) y otros dos que estaban relacionados con violencia de género, Gómez-Suárez, Pérez-Freire y Verdugo-Matés (2016); Zurbano-Berenguer y Liberia-Vayá (2014). Y, por último, respecto a la palabra clave "C" "Formación del profesorado y EAS" se encontraron 50 resultados de 1.020 sin cribar. Una vez se aplicó filtro el resultado fueron 43 publicaciones de las que tan sólo nos ofrecieron información válida, dos de ellas: Martínez-Gómez, Vícario-Molina, González y Llabaca (2014); Mora y Pujal (2016).

La búsqueda en la base de datos Dialnet con la palabra clave ``A´´ produjo 828 resultados sin cribar, tras la cual se realizó un primer filtro incluyendo sólo los artículos con texto completo en vínculo, donde se obtuvieron 303 artículos. Acto seguido, se estableció un segundo filtro acotando la búsqueda a documentos redactados en los últimos 5 años (2014-2019), con 238 resultados y, por último, para definir más la selección se incluyó el filtro materias Psicología y Educación, con 151 resultados para terminar con la submateria Educación, con 93 resultados. Además, se excluyeron aquellos artículos que no fueran en español, con 88 resultados para centrarnos en aquellos estudios realizados en España, con 49 resultados. A continuación, se realizó la lectura crítica de los 49 documentos, de los cuales 5 fueron incluidos en el estudio y de los que dos hacía referencia a programa educativo sobre educación afectivo sexual.

La búsqueda ``B´´ se obtuvo 43 resultados, y al realizar un primer filtro incluyendo sólo los artículos con texto completo en vínculo se obtuvieron 37 resultados. Posteriormente, se estableció el segundo filtro acotando la búsqueda a documentos redactados en los últimos 5 años (2014-2019), con 12 resultados. A continuación, se realizó la lectura crítica de los documentos, de los cuales sólo 1 se ajustó a los criterios y se incluyó en el estudio.

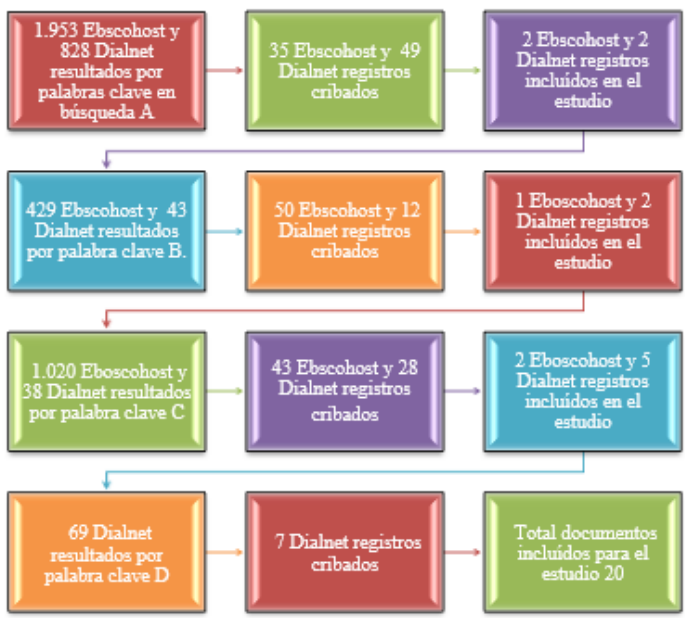
En cuanto a la búsqueda de datos "C" se obtuvo 38 resultados y al realizar un primer filtro incluyendo sólo los artículos con texto completo en vínculo se obtuvieron 31 resultados. Posteriormente, se estableció el

segundo filtro acotando la búsqueda a documentos redactados en los últimos 5 años (2014-2019), con 28 resultados. A continuación, se realizó la lectura crítica de los documentos, de los cuales sólo 5 de ellos se ajustó a los criterios y se incluyó en el estudio.

Por último, la búsqueda de documentos "D" "diversidad sexual/educación afectivo sexual y feminismo" se partió de 69 artículos e investigaciones relacionadas en primer lugar con las palabras claves "diversidad sexual y feminismo". De esos 69 artículos se utilizaron como documentos de estudio, una vez aplicados los criterios de inclusión y exclusión, 7 resultados. Resaltar que cuando se aplicó el filtro "educación afectivo sexual y feminismo" los resultados, muchos de ellos se repitieron, y tan sólo se consiguió uno que estuviera relacionado expresamente con el tema en concreto el de Ferreiro-Díaz, (2017).

A continuación, se incluye un diagrama de flujo con la información recopilada (Ver figura 2).

FIGURA 2. *Diagrama de flujo del proceso de selección de estudios de la búsqueda*



Fuente: Elaboración propia

4. RESULTADOS

Tras analizar las diferentes perspectivas del concepto educación afectivo sexual e identidad de género y la bibliografía estudiada, se ha encontrado que varios autores/as han coincidido en la escasa realización de programas, planes de estudio y formación del profesorado en educación afectivo sexual, destacando, a su vez, la fuerte influencia del contexto sociohistórico y de la teoría feminista, Langarita (2017) en el estudio de la EAS.

***TABLA 1**. Tabla explicativa del material utilizado.*

Autores	Año	Contenido destacado
Bejarano-Franco y Mateos-Jiménez	2015	Relevancia dos aspectos para la formación de maestros y maestras en la práctica docente
Martínez, Vicario-Molina, González y Llabaca	2014	Estudiar formación y actitudes de profesorado en relación con la EAS
Mora y Puial	2016	El estudio del impacto del discurso de profesorado y alumnado del sexismo y de las relaciones de género en el ámbito universitario, desde la óptica feminista.
Liscano- Rivera y Jurado de los Santos	2016	Percepción de la diversidad sexual y las representaciones sociales que se manifiestan en el contexto universitario y forman parte de las prácticas del profesorado y alumnado frente a personas LGBTI
Granero-Andújar y Mayor-Paredes.	2018	Programa de EAS Forma Joven

Fuente: elaboración propia

Los documentos consultados se presentan en la tabla 2 que se estructura en función de los criterios de inclusión y exclusión utilizados para la revisión teórica, y que son: investigaciones que estudian los programas dirigidos a atender la diversidad sexual y de género en el ámbito educativo, investigaciones que estudian los planes de estudio y la formación del profesorado en educación afectivo sexual y artículos que estudian desde una perspectiva feminista la diversidad sexual y de género.

***TABLA 2**. Tabla explicativa del material utilizado*

Romero-Códez y Gallardo-Vigil	2019	Prejuicio y distancia social que del profesorado de secundaria tienen hacia la población sexual y genéricamente diversa y también evaluar la formación en EAS.
Amat, F., Aguirre García-Carpintero, A. y Moliner Miravet, L.	2018	Investigación sobre percepciones del estudiantado respecto a la identidad sexual falta de inclusión de las diversidades afectivo-sexuales en las aulas.
Gil-Llario, Ruiz-Palomino, Iglesias-Campos y Fernández-García.	2018	Programa de educación afectivo-sexual EAS-SALUSEX para adolescentes con TEA
Penna-Tosso y Mateos-Casado	2014	Políticas educativas están logrando formar a las nuevas generaciones de docentes para que puedan atender la diversidad afectivo-sexual

Fuente: elaboración propia

***TABLA 3**. Tabla explicativa del material utilizado*

García-Berbén, Álvarez-Berbén y Barozzi.	2018	La formación del profesorado en materia de diversidad afectivo sexual
López-Soler	2015	Estilo docente del profesorado y futuro profesorado frente a las situaciones relacionadas con la EAS.
Sánchez, Torrejón	2016	Formación del profesorado universitario sobre conceptos relacionados con la EAS.
Pitarch, Centelles	2019	Material para trabajar el profesorado la EAS.
García-Barba, Martínez-Gómez, Giménez-García, Nebot-García, Ballester-Arnal, y Ruiz-Palomino	2019	Estudios de EAS y feminismo
Nebot-García, Giménez-García, Martínez-Gómez, García-Barba, Ruiz-Palomino y Ballester - Arnal	2019	Estudio de EAS y feminismo para el desarrollo de programas sobre EAS.
Langarita-Adiego	2017	Construcción de la historia de la antropología de la diversidad sexual y de género desde la influencia feminista

Fuente: elaboración propia

***TABLA 4**. Tabla explicativa del material utilizado*

De la Palma y Cebreiro-López	2018	Se estudian varias líneas de activismo relacionadas con la diversidad afectivo-sexual y de género, así como el impacto que tuvieron, y que siguen teniendo, en los ámbitos educativos.
Ruiz-Repullo	2017	Analiza la coeducación como modelo pedagógico que incorpora la igualdad como eje transversal, y que, de manera implícita y explícita, previene las violencias que tienen como raíz el machismo, nos referimos en concreto a las violencias de género y la LGBTIfobia
García-Granero	2017	Diversidad sexual y feminismo
Ferreiro-Díaz	2017	Intervención co-educativa, EAS, formación profesorado y feminismo

Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La discusión la planteamos dando respuesta a una serie de cuestiones que nos han parecido fundamentales una vez realizada la revisión bibliográfica y que son:

1. ¿Cómo se trabaja la educación afectivo-sexual en las aulas?
2. ¿Existe formación adecuada a las necesidades del profesorado?
3. ¿Qué tipo de programas existen?
4. ¿Desde qué enfoque se trabaja la educación afectivo-sexual? Desde un enfoque feminista, heteronormativo y binario, inclusivo, segregador.
5. ¿La sexualidad es un tema tabú a nivel social y educativo?
6. ¿La Educación afectivo-sexual se tiene en cuenta en los centros? ¿Se imparte?

A continuación, se concretan evidencias sobre estos hechos, recopiladas tras analizar estudios especializados en la materia.

Es evidente que existe un inmovilismo curricular en este ámbito educativo y se ha preferido mantener la posición de la Educación Sexual como materia transversal (como se ha recogido en el análisis legislativo), además de, y así se ha visibilizado en esta revisión teórica, como manifiestan diferentes autores: "no se ha garantizado la formación inicial del profesorado", (Martínez-González et al., 2014, p.120), ni tampoco, tal y como especifica Calvo-González (2015), "[…] la continua a profesionales de la educación en activo o incorporada en los planes de estudio de magisterio, pedagogía o en los máster de formación del profesorado, lo que desencadena un estado general de carencia formativa" (p. 5). Además, continúa diciendo Calvo-González (2015) hay que: "[…] destacar el escaso número de publicaciones académicas vinculadas a estas cuestiones que presenten resultados en el contexto del Estado Español" (p.5).

La educación no es un hecho neutral a lo social y en cuestiones relacionadas con la igualdad de género o EAS el profesorado que no eduque en igual, de una manera consciente o no, puede estar incurriendo en educar en desigualdad (Segura-Fernández, 2020); esta situación de supuesta educación en desigualdad si se analiza desde una perspectiva feminista podría conducir a la reproducción de una pedagógica tradicional fundamentada en la trasmisión de una EAS basada en: "la naturalización del sistema sexo-género desde un enfoque heteronormativo, androcéntrico y binario, generando un perfil basado en la neutralidad, asexuado/a, y descorporizado/a", (Ytarte, Barranco-Barroso y Martínez-Martín, 2019, p. 35). Con lo cual, a pesar de que la escuela ha sido precursora en el abandono de las prácticas segregadoras, aún queda mucho por hacer en cuanto al desarrollo de actuaciones educativas que lleven a la no reproducción de la desigualdad entre sexos (Bonal, 2008). Entre ellas, hay que apostar por un modelo de formación, del profesorado en práctica y en proceso, bajo un paradigma inclusivo-crítico de reconstrucción social y democrática (Bejarano y Mateos, 2015); apuesta, que debe surgir a través de un cambio social que conlleve la mejora de la formación del profesorado en temas de igualdad, diversidad sexual y educación

afectivo sexual y de género, pues a partir de una mejora de la formación la práctica educativa se desarrollará en un espacio más reflexivo, equitativo y crítico que empodere a los y las profesionales, en formación o no, del ámbito educativo, a impulsar su práctica hacia una verdadera deconstrucción del sistema sexo-género heteronormativo, apoyándose en un currículum formativo con perspectiva de género, tal y como argumenta Gimeno (2015), se trataría de: "procesos de cuestionamiento en el propio currículum, en cuanto a los contenidos incluidos en él y en cuanto a su estructura" (p.25). Por tanto, es fundamental adaptarse a los nuevos modelos sociales, a las nuevas realidades sexualmente diversas con la inclusión de un currículum sexual, bajo la perspectiva de la pedagogía feminista, (Bejarano y Mateos, 2014) en las instituciones educativas, escuela y universidad, den una respuesta en igualdad y a la altura de cada contexto individual o colectivo.

En diferentes épocas, diversos autores y autoras (Blanco, 2019; Ytarte, 2019; Martínez-Martín, (2016). Bejarano, 2014; Barragán, 2001) Han defendido la idea de visibilizar, en el ámbito educativo, la diversidad se ser y saber ser desde un escenario crítico, constructivista, feminista, reflexivo, emancipador y contrahegemónico (Martinez-Martín, 2016). De esta forma, se conseguiría contrarrestar los efectos de una pedagogía tradicional enfocada en un modelo uniforme, mercantilista y patriarcal. Desde esta perspectiva, la pedagogía feminista, al igual que la pedagogía emancipadora de Freire (1979), supone una apuesta para despertar conciencias hacia una educación en igualdad y no lo contrario. Hacia un compromiso crítico que permita cuestionarse las estructuras hegemónicas de la tradición en educación sexual no inclusiva, oculta a la realidad de colectivos invisibles como la comunidad LGTBIQ+ haciéndolos/as más vulnerables a cuestiones relacionadas con la violencia, la desigualdad y el abuso de poder.

España aún no ha incorporado referencias legislativas sólidas que desarrollen un modelo educativo donde se considere la educación afectivo-sexual, de hecho y así lo recoge Bejarano y Mateos (2016): "los conocimientos sobre sexualidad se han impartido desde un modelo biologicista reducido a temas de filosofía y anatomía y los conocimientos relacionados con la afectividad han estado ubicados dentro de planteamientos

cívicos y morales" (p.50). Aún no se ha reconocido en el concepto de educación a la sexualidad como parte vital del ser humano. Así lo ha demostrado el análisis legislativo llevado a cabo y representado en esta revisión teórica. De tal manera que es fundamental seguir avanzando e insistiendo en la escasa investigación sobre el tema de la EAS, la falta de programas educativos al respecto y la necesidad de empoderar a la comunidad educativa, desde una perspectiva feminista, en la interpretación y detección de la desigualdades en sus diversas formas y en las que tengan que ver, en este caso, con la población sexualmente genérica desarrollando competencias a través de planes de formación académica que permitan operacionalizar herramientas teórico-prácticas adecuadas.

Por tanto, el sistema educativo español debe integrar de una vez por todas un modelo educativo inclusivo, feminista, emancipador donde la EAS esté presente en todas las áreas y niveles curriculares. Con ello se garantizará que le alumnado de las diferentes etapas educativas, desde infantil hasta la universidad, se capaz de adquirir competencias que le haga tomar decisiones alejadas de toda violencia relacionada con el género o la identidad sexual.

7. REFERENCIAS

Amat, F., Aguirre García-Carpintero, A. y Moliner Miravet, L. (2018). Heterosexual, ¿qué es eso? Percepciones sobre identidades sexuales en educación secundaria. Revista de Investigación Educativa, 36 (1), 93-108. doi:http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.289241

Barragán, Medero, F., (2001). Violencia de Género y curriculum: un programa para la mejora de las relaciones interpersonales y la resolución de conflictos. Málaga: Aljibe.

Blanco, García, M., y Bejarano, Franco, M., (2019). Sexualidad e Igualdad en la Formación Docente. Realidades y Nuevos Enfoques desde la Pedagogía. En Bejarano, Franco, M., ; Ytarte, R., (Dir). Educación en Sexualidad e Igualdad: Discursos y estrategias para la formación de docentes y educadores sociales. Madrid: Dykinson.

Bejarano-Franco, M., y Mateos-Jiménez, A., (2015). La educación afectivo-sexual en el sistema educativo español: análisis normativo y posibilidades de investigación. Revista Iberoamericana de Estudios En Educación, 10, 1507–15021.

Bejarano, Franco, M., y Mateos, Jiménez, A., (2016). Reflexiones y propuestas para mejorar la educación afectivo-sexual en España. En Ribeiro, Silva y Teixeira (Org), Atravessamentos de género, corpos e sexualidades. Universidad Federal Do Rio Grande: Brasil, 149-172.

Boletín Oficial del Estado, España, n. 295, p. 97858, diciembre. 2013. Ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre de 2013. Para la mejora de la calidad educativa.

Boletín Oficial del Estado, España, n.106, p. 17158, mayo. 2006. Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo de 2006. Ley orgánica de calidad de la educación.

Boletín Oficial del Estado, España, n. 313, p. 42166, diciembre. 2004. Ley orgánica 1/2004, de 28 de diciembre de 2004. Medidas de protección integral contra la violencia de género.

Boletín Oficial del Estado, España, n.71, p.66, marzo. 2019. Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres.

Boletín Oficial del Estado, España, n. 307, p. 45188, diciembre. 2002. Ley orgánica 10/2002, de 23 de diciembre de 2002. Calidad de la educación.

Boletín Oficial del Estado, España, n. 238, p. 28927, octubre. 1990.Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990. Ordenación general del sistema educativo.

Calvo, González, S., (2019). Educación sexual con enfoque de género en el currículo de la Educación obligatoria en España: avances y situación actual. Educativo siglo XXI. http://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/51264

De la Palma, R., y Cebreiro, López, I., (2018). La disidencia sexual y la educación como activismo. Ediciones Universidad de Salamanca Historia de la Educación, 37, 199-222. http://dx.doi.org/10.14201/hedu20183719922

Ferreiro Díaz, L., (2017). (Co)Educación afectivo-emocional y sexual, para despatriarcalizar la escuela y caminar hacia la igualdad. Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas, 2 (1), 134-165. doi: http://dx.doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1771

García-Barba, M., Martínez, Gómez, N., Giménez, García, C., Nebot, García, J., Ballester, Arnal, R., y Ruíz, Palomino, E., (2019). Discriminación y actitudes hacia la diversidad afectivo-sexual: la experiencia de las mujeres. Dossiers Feministes 25, 73-90. doi: http://dx.doi.org/10.6035/Dossiers.2019.25.6

García-Berbén, A.B; Álvarez-Bernardo, G.; Barozzi, S., (2018). Formación del profesorado universitario para la diversidad afectivo sexual. Avances en democracia y liderazgo distribuido en educación: Actas del II Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación. Coord. F. Javier Murillo. Madrid: RILME, 167-169.

García, Granero, M., (2017). Deshacer el sexo. Más allá del binarismo varón mujer. Ilemata. Revista Internacional de éticas aplicada, 25, 253-263

Gil-Llario, M.D., Ruiz-Palomino, E., Iglesias-Campos, P., y Fernández-García, O., (2018). Eficacia del programa de educación afectivo-sexual EAS-SALUSEX para adolescentes con TEA. Revista de Psicología, 2, (1), 395-406.

Granero-Andújar, A., y D., Mayor- Paredes (marzo de 2018). Tratamiento de las identidades LGTBI en los folletos de educación afectivo-sexual del programa forma joven. En Cobos-Sanchís, López-Meneses, Martín-Padilla, Molina-García y Jaén-Martínez (dir.) IV Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Práxis Educativa INNOVAGOGÍA, Extremadura, España.

Gómez-Suárez, Á., Pérez-Freire, S., y Verdugo-Matés, R. M. (2016). Dominación, sexualidad masculina y prostitución en España: ¿por qué los hombres españoles consumen sexo de pago? Convergencia: Revista de Ciencias Sociales, 71, 149–174.

Langarita, Adiego, J.A., 2017. Antropología sexual y de género en España. Revista de Dialectología y Tradiciones Populares, 72, (2) 311-334 doi: 10.3989/rdtp.2017.02.001

Liscano- Rivera, D.C. y Jurado de los Santos, P. (2016). Representaciones Sociales sobre las personas LGBTI en la universidad: perspectivas del profesorado y alumnado. Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva. 9 (3) 231-249.

López-Rupérez, F.; Expósito-Casas, E. y Gracía-García, I. (2019). Igualdad de oportunidades e inclusión educativa en España. Relieve, 25(2),art.1. http://doi.org/10.7203/relieve.25.2.14351

López, Soler, N., (2015). La educación afectiva y sexual en el actual y futuro profesorado. (Tesis doctoral). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Gran Canaria.

Martínez, Martín, I., (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. Foro de Educación, 12, (20), 129-151. http://dx.doi. org/10.14516/fde.2016.014.020.008.

Martínez-Gómez, J.-L., Vicario-Molina, I., González, E., & Ilabaca, P. (2014). Sex education in Spain: the relevance of teachers' training and attitudes / Educación sexual en España: importancia de la formación y las actitudes del profesorado. Infancia y Aprendizaje, 37(1), 117–148. https://doiorg.accedys2.bbtk.ull.es/10.1080/02103702.2014.881652

Montañés, P., Megías, J. L., De Lemus, S., y Moya, M. (2015). Influence of early romantic relationships on adolescents' sexism. Revista de Psicologia Social,30(2),229238.https://doiorg.acedys2.bbtk.ull.es/10.1080/21711976.2015.1016756

Mora, E., y Pujal, M. (2016). Los fines de la formación universitaria desde una perspectiva de género. Convergencia: Revista de Ciencias Sociales, 70, 143–176. https://doi-org.accedys2.bbtk.ull.es/10.29101/crcs.v23i70.3810

Nebot, García, J., Giménez-García, C., Martínez, Gómez, N., García, Barba, M., Ruíz, Palomino y E., Ballester, Arnal, R. (2019). Diversidad afectivo-sexual en mujeres adultas: una realidad invisibilizada. Dosssiers Feministes, 25, 91-112. http://dx.doi.org/10.6035/Dossiers.2019.25.7

Pellejero, L., y Torres, B., (2011). La educación de la sexualidad, el sexo y el género en los libros de texto de educación primaria. Revista de Educación, Madrid, 354, p. 399-427.

Penna-Tosso, M., y Mateos-Casado,C., (2014). Los niveles de homofobia de los futuros docentes: una cuestión de derechos, salud mental y educación. Revista Iberoamericana de Educación, 66, (1), 123-142.

Pitarch, Centelles, L., (2019). Les invisibles. Educació afectivo-sexual des de les ciéncies socials. Barcelona, España: Universitat Jaume I, Servei de Comunicació i Publicacions.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (2014). España.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (2014). España

Romero, V. y Gallardo, MA. (2019). El profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato ante la Diversidad Sexual, REIDOCREA, 8, 357-366.

Ruíz Repullo, C. (2017). Estrategias para educar en y para la igualdad: coeducar en los centros. ATLÁNTICAS-Revista Internacional de Estudios Feministas, 2 (1), 166-191.doi: http://dx.doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.2063

Sánchez, Torrejón, B., (junio de 2016). No hay dos sin tres: sexo, género y sexualidad. Concepto claves en la formación del profesorado en educación primaria. En García-Gil, Flecha-García, Cala-Carrillo, Núñez-Gil y Guil-Bozal (Coord.). Mujeres e Investigación. Aportaciones Interdisciplinares. VI Congreso Universitario Internacional "Investigación y Género", Sevilla, España.

Segura, Fernández, R. (2020). Deconstrucción del Sistema Educativo desde la Perspectiva de Género y Educación Afectivo-Sexual: Revisión Teórica de Planteamientos Educativos Curriculares y Formación Docente desde la mirada de las Pedagogías Feministas. Revista Diversidade e Educação, 8, n. Especial, 143-170. doi: 10.14295/de.v8i Especial.10938

Ytarte, R., Barranco-Barroso, R., y Martínez-Martín, I. (2019). Educar en sexualidades e igualdad en educación social desde una perspectiva feminista. En Bejarano-Franco, Ytarte, (Dir). Educación en Sexualidad e Igualdad: Discursos y estrategias para la formación de docentes y educadores sociales. Madrid: Dykinson, 31-50.

Zurbano- Berenguer, B., y Liberia-Vayá, I. (2014). Revisión teórico-conceptual de la violencia de género y de su representación en el discurso mediático. Una propuesta de resignificación. Revista de Estudios de Comunicación, 19(36), 121–143.

INTERNALIZACIÓN EN EL AULA: ESTUDIO DE DERECHO COMPARADO DEL DELITO DE VIOLENCIA DE GÉNERO ENTRE ESPAÑA Y CHILE

ÁNGELA CASALS FERNÁNDEZ
Universidad CEU San Pablo

1. INTRODUCCIÓN

Cada curso académico buscamos incentivos nuevos de aprendizaje para que los alumnos adquieran competencias en la asignatura de Derecho Penal Parte Especial. Es por ello por lo que durante el curso 2022-2023 se nos planteó un nuevo reto: internacionalizar el aula para hacer un estudio de Derecho comparado del Derecho Penal, concretamente un estudio del delito de violencia de género.

La violencia de género es uno de los problemas sociales que enfrenta la mujer a nivel mundial. Es ahora cuando somos conscientes de que este tipo de actuación es como consecuencia del diferente papel que han asignado al género masculino y al femenino, colocando a este en una situación de subordinación al primero, utilizando diferentes argumentos por parte del hombre para mantener esta situación de superioridad (Casals Fernández, 2019, p. 327). La violencia y la discriminación contra las mujeres es una problemática actual, vigente, universal que incluso ha llegado a las nuevas tecnologías. La violencia contra las mujeres y las niñas es la violación de derechos humanos más corroborada alrededor del mundo (Hasanbegovic, 2013, p.2).

Este nuevo reto docente y de aprendizaje internacionalizado es denominado en la Universidad CEU San Pablo como COIL (*Collaborative Online International Learning)*. Es una metodología pionera de aprendizaje interactivo, donde se nos permite acercar la experiencia de un aprendizaje global a un espectro más amplio de estudiantes,

independientemente de su ubicación geográfica. Indudablemente, el avance de las tecnologías ha hecho que este tipo de experiencias, que hace unos años eran impensables, nos brinden nuevas formas de aprendizaje, mayor relación con universidades extranjeras y una expansión del aula.

Por otra parte, cuando hablamos de Derecho comparado (Morán, 2002, p. 505) es lo que identificamos con un método de carácter científico inserto en el propio método jurídico (Ospina Garzón, 2016, p. 1; García Roca, 2014, p. 15). Son varias las posibilidades que ofrece, dependiendo del objeto sobre el que recaiga la comparación. Podemos diferenciar tres formas distintas de abordar el estudio de sistemas jurídicos extranjeros (Gómez Colomer, 2020, p. 1005): en primer lugar, describir cómo es el proceso, la institución objeto de investigación o el delito, en este caso, en España en el país o países que se quiere ampliar. En segundo lugar, dentro del esquema o índice de los temas a tratar en el Derecho español, e ir incorporando oportunamente cada aspecto del Derecho comparado que interesa comentar críticamente, bien porque es igual, bien porque es diferente a la regulación española. Y, en tercer lugar, analizar el sistema del país extranjero íntegramente, sin comparar con tu país, sin perjuicio de alguna nota aclaratoria. En nuestro caso, optamos por la primera forma de estudio de Derecho comparado, deteniéndonos no sólo en el ámbito jurídico sino en el desarrollo evolutivo de las sociedades. Queríamos que esta experiencia no sólo diera frutos docentes sino también una mayor concienciación al alumnado sobre las desigualdades de género.

La comparación de diferentes ordenamientos jurídicos implica, por consiguiente, comparar diversas soluciones a un mismo problema. El fenómeno de la violencia sobre la mujer no se circunscribe a España, sino que es un problema a escala mundial, afecta a buena parte de las mujeres del planeta, por lo que no conoce de fronteras geográficas, no tiene límite de edad, no es particular de ninguna raza, cultura, religión, ni de un tipo de familia u estrato social. La violencia contra las mujeres es una realidad en todos los países del mundo y un grave problema para los Estados, porque atenta contra los derechos humanos y obstaculiza el libre desarrollo de los pueblos (Moltalbán Huertas, 2004, p.33). No

se trata de una nueva forma de criminalidad, sino que la novedad radica en el surgimiento de una especial sensibilidad social hacia esta forma de violencia que desde siempre ha estado presente en la práctica totalidad de los países, como un mal endémico que no distingue nacionalidades (Cuello Contreras, 1993, p. 9).

La lucha que está llevando a cabo nuestra sociedad para eliminar la violencia de género se realiza de maneras diversas, a través del rechazo y la condena hacia el agresor; la protección y atención a la víctima; y la sensibilización y prevención de actitudes que favorecen el mantenimiento de esta violencia en la sociedad. La violencia de género constituye una violación de los derechos humanos y las libertades fundamentales e impide total o parcialmente a la mujer gozar de ellos cuando sufre este tipo de violencia.

La respuesta jurídica a dicha problemática ha sido diversa en cada país, aunque puede constatarse una concienciación común en el ámbito internacional. En esta línea, ya en el año 2000, UNICEF ponía de relieve que cuarenta y cuatro países habían convertido la violencia doméstica contra las mujeres en delito (entre ellos Canadá, Australia y Chipre, con leyes equivalentes a las de Austria y España). Algunos países del continente americano llegaron a promulgar leyes de protección a la mujer y contra la violencia doméstica, como Puerto Rico (1989), Bolivia (1995), Colombia (1996), Costa Rica (1996), El Salvador (1996), Guatemala (1996), México (1996), Honduras (1997), Venezuela (1998), Canadá (1999), Antigua y Barbados (1999), Paraguay (2000), Estados Unidos (2000) y Uruguay (2002). Otras Naciones como Argentina, Chile o Nicaragua, aunque inicialmente no introdujeron una ley específica contra la violencia doméstica, si realizaron cambios en su legislación penal para castigar dicha violencia. También se han realizado campañas de sensibilización social de dicha problemática en numerosos países con la finalidad de luchar contra tal lacra (Marí Farinós, 2018, p.1).

Una vez vistos los puntos importantes del reto de internacionalizar el aula, debíamos escoger la universidad colaboradora, en este caso nuestra alianza fue con la Universidad del Desarrollo de Chile. Para ello, se escogió, por parte de la Universidad CEU San Pablo, a los alumnos de segundo curso del doble grado de Derecho y Ciencias Criminológicas

y de la Seguridad que se encontraban cursando la asignatura de Derecho Penal Parte Especial. Y, por parte de la Universidad del Desarrollo de Chile se escogió a los alumnos de tercer curso del grado en Derecho que también estaban cursando Derecho Penal.

Esta internalización no sólo nos ayuda a tener lazos de unión con otra universidad, sino que todos los estudiantes, a través de un aula virtual de manera síncrona, disfrutaron de la impartición de unas magistrales de un docente español y un chileno, y, a través de la perspectiva de cada país, un análisis de la regulación de un delito de gran relevancia internacional como es la violencia de género. Terminamos la experiencia haciendo que los alumnos tomaran la palabra para que fueran ellos los que resolvieran diferentes casos prácticos. Conseguimos expandir el aula y romper fronteras a la misma hora, pero en diferentes localizaciones desde Madrid (España) y Santiago (Chile), y descubrimos que a través de la reflexión y el debate enriquecimos y concienciamos sobre la importancia de la igualdad de géneros.

2. OBJETIVOS

En el contexto educativo donde se busca que nuestros alumnos tengan un continuo interés por la asignatura siempre debemos promover nuevas formas de aprendizaje, teniendo como principal objetivo captar el interés por la asignatura. En la nueva era digital y de continua globalización, las aulas virtuales nos ayudan a la experimentación y a captar al alumnado más joven que converge con las nuevas tecnologías en su día a día.

Como objetivo específico de este proyecto era un aprendizaje internacionalizado del delito de violencia de género con un estudio histórico de las desigualdades de género, un análisis de Derecho comparado entre la legislación española y la chilena y terminar con la voz de los alumnos y alumnas a través del estudio de casos. Este último punto nos permite desarrollar habilidades argumentativas y dialécticas, a partir de la discusión de los casos con el resto de los compañeros.

Por lo tanto, el primer reto que se nos planteó era la búsqueda de una universidad extranjera para poder desarrollar un proyecto conjunto donde analizáramos la violencia de género desde la perspectiva de dos

países, nos adentráramos en las dificultades de las desigualdades de género y comparáramos los códigos penales. Una vez superado este reto, contando con la Universidad del Desarrollo de Chile sólo nos teníamos que centrar en el tipo de alumnado para que fuera un trabajo fructífero. No buscábamos que el alumno sintiera que era un trabajo extra, sino que era un reto de aprendizaje, de sinergias y de conocimiento, donde conocerían a nuevos compañeros a través de un aula virtual.

El segundo reto era conectar los intereses naturales de los alumnos con los objetivos docentes de la asignatura, de ahí la importancia de escoger un delito que desprendiera un poso de formación, concienciación y diferentes puntos de estudio con el derecho comparado.

Escoger este tipo delictivo tenía una doble motivación, en primer lugar, tener un espacio internacional donde debatir sobre la desigualdad de géneros, y, en segundo lugar, ahondar en la normativa de cada país buscando las posibles deficiencias, teniendo en cuenta que una universidad era europea y la otra latinoamericana. Queríamos hacer ver que la igualdad de género no solo es un derecho humano fundamental, sino que es uno de los fundamentos esenciales para construir un mundo pacífico, próspero y sostenible, y que la violencia de género es una lacra a nivel mundial, donde la concienciación no sólo se necesita en el aula.

El tercer reto era plasmarlo en la guía docente para que fuera reconocido como parte del aprendizaje del alumno en el aula. De este modo se creó una guía docente anexa donde se informó de la metodología, el contenido, las sesiones, las actividades y su evaluación posterior, siendo, en el caso de la Universidad CEU San Pablo, esencial la asistencia, la realización de las actividades y su posterior defensa, para poder obtener la evaluación continua.

3. METODOLOGÍA

Para poder realizar esta internalización en el aula, en primer lugar, se hizo una selección del curso y grado que podría realizarlo, teniendo prioridad aquellos que se encontraban cursando Derecho Penal Parte Especial. Por ello, se consideró, por mi parte, que los alumnos de segundo curso del doble grado de Derecho y Ciencias Criminológicas y

de la Seguridad eran los idóneos. Era un grupo de 18 alumnos, con un conocimiento previo de la parte general del Derecho Penal, además habían cursado en primero la asignatura de victimología y conocían los efectos victimales de la violencia de género e indudablemente lo que implicaba el síndrome de la mujer maltratada (Walker, 2012).

En segundo lugar, la selección de la universidad extranjera fue a través del Vicerrectorado de Relaciones Internacionales. Consiguiendo una rápida respuesta por parte de la Universidad del Desarrollo de Chile. En su caso los alumnos eran de tercer curso del grado en Derecho, siendo un total de 23 alumnos, con conocimientos previos de la parte general del Derecho Penal.

Antes del inicio del proyecto se realizaron varias reuniones entre los dos docentes para poder acordar de qué se iba a hablar, qué puntos de unión teníamos con el delito, cómo debían afrontar nuestros alumnos esta experiencia, qué casos serían examinados, además de crear los grupos de trabajo, y ordenar toda la documentación y legislación que les proporcionaríamos. Por parte de España contaban, como punto de partida, con el Código Penal y la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. Por parte de Chile tenían a su disposición el Código Penal, la Ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales (Ley 26485 de 2009), la Ley de Feminicidio (Ley 20480 de 2010) y la Ley 21212 de 2020. Además, los estudiantes tendrían que utilizar todas las herramientas de búsqueda de jurisprudencia y documentación disponibles para poder elaborar sus trabajos.

Los alumnos de ambas universidades llegaran a su experiencia COIL con toda la información dentro del portal del alumno de cada universidad, sabiendo que estarían asistidos en todo momento por ambos docentes.

Teníamos claro que buscábamos captar al alumnado no sólo por el delito tan relevante de análisis sino como un reto para conocer nuevos compañeros más allá de su aula física.

Una vez iniciado el proyecto contábamos con un tiempo definido, un mes, teniendo una sesión todas las semanas de dos horas, en un horario

que suplía la diferencia horaria de cinco horas entre Madrid (España) y Santiago (Chile). Hicimos que las cuatro sesiones estuvieran divididas en dos bloques. Un primer bloque de aproximación al proyecto, contacto entre las dos clases y unas disertaciones sobre la desigualdad de género histórica a nivel mundial y la violencia de género. Y un segundo bloque donde los alumnos serían la parte activa, teniendo que intervenir para hacer la resolución de sus casos prácticos que debían trabajar a lo largo de las dos primeras semanas.

La primera sesión se centró en exponer el proyecto, presentar a los alumnos para una primera toma de contacto virtual e introducir las desigualdades de género a lo largo de la historia y el momento de entrada de la violencia género como delito en las legislaciones de Chile y España. Como es evidente, hay que poner en contexto al alumnado para poder captar su atención. Se les instó a que después de la sesión síncrona, se pusieran en contacto con sus compañeros de grupo para que tuvieran una toma de contacto fuera del aula. Los grupos estaban formados por 3 alumnos de la Universidad CEU San Pablo y 4 alumnos de la Universidad del Desarrollo de Chile. Buscábamos que ellos tomaran sus propias decisiones, como lo harían en un contexto físico. La mayor parte de los alumnos primero enviaron un email (ofrecido previamente por los profesores con la aceptación de cada alumno) y, posteriormente, crearon grupos de WhatsApp para sentirse más cómodos y cercanos. Iniciaba el periodo que denominamos el "rompe hielo".

La segunda sesión fue una disertación de los dos docentes donde se profundizó sobre qué problemas se producen con la desigualdad de género, cómo incide la violencia de género en el entorno, qué es la violencia de género, cómo se encuentra regulada la legislación de cada país, qué datos tenemos hasta la actualidad sobre esta lacra social, además de algunos casos conocidos y su continua lucha en las políticas criminales y de seguridad en los países. Para terminar, dejamos unas preguntas para que ellos reflexionaran y pudiéramos ayudarles con los casos que tenían que resolver: ¿Cómo consideráis la igualdad de género en la actualidad? ¿Habéis experimentado alguna vez un trato desigual por razón de vuestro género? ¿Por qué creéis que la violencia de género sigue siendo, hoy en día, uno de los principales problemas en los

países? ¿Qué consecuencias provoca la violencia de género? ¿Cómo consideráis que deben estar orientadas las legislaciones de ambos países? ¿Veis diferencias entre España y Chile en la toma de decisiones en sus políticas de igualdad? ¿Creéis que dentro de las nuevas tecnologías existe mayor o menor incidencia de la violencia de género? ¿Consideráis que tiene que haber mayor concienciación desde la minoría de edad?

Cada grupo tenía un caso práctico asignado con un cuestionario donde tenían que resolverlo desde la legislación de los dos países y extraer unas conclusiones. Cada caso práctico se orientó en diferentes tipos de violencia de género (psicológica, física, *revenge porn*, sexual y asesinato por razón de género). Antes de iniciar la tercera sesión los estudiantes tuvieron que hacer la entrega por escrito de la resolución de sus casos prácticos, para poder comprobar quiénes podían ser evaluados.

Las sesiones tercera y cuarta se dedicaron a la resolución de los seis casos prácticos con exposición oral. Estas dos sesiones fueron muy enriquecedoras y comprobamos cómo los alumnos tuvieron una gran implicación para aportar resoluciones brillantes. Estudiaron con profundidad las legislaciones de ambos países, intercambiaron opiniones en cada grupo, y, además, tuvieron que elaborar un documento conjunto donde ellos mismos marcaron sus pautas de elaboración. Dar directrices y autonomía dentro de los grupos es una combinación, que la mayor parte de las veces suele ser exitosa para que los alumnos se involucren y animen a sus compañeros de grupo.

Finalizamos el proyecto de internalización del aula, es decir, el COIL con una sesión de *feedback* para conocer qué había supuesto para los alumnos de ambas universidades esta experiencia.

Para terminar, y poner en valor esta experiencia dentro de la evaluación continua de la asignatura de Derecho Penal Parte Especial, por parte de la Universidad CEU San Pablo, se dividió en un 30% la asistencia e intervención en el aula virtual durante las sesiones y un 70% a la exposición oral y entrega del caso práctico resuelto de manera grupal. Como anunciaba anteriormente, el realizar el COIL era parte indispensable para alcanzar la evaluación continua de la asignatura. Además, si se completaba

con éxito el COIL cada estudiante obtenían un certificado por parte de la Vicerrectora de Internalización de la Universidad CEU San Pablo.

4. RESULTADOS

El reto del aprendizaje virtual y entre dos universidades, una europea y otra latinoamericana, siempre es complejo, pero la implicación y reto que supone para los alumnos invita a profundizar y esforzarse en realizarlo. La clase virtual en las sesiones fue dinámica, de constante trabajo y esfuerzo para los alumnos y docentes. Ayudó a tomar mayor concienciación, en primer lugar, sobre la importancia de la igualdad de género y, en segundo lugar, el avance que ha supuesto visibilizar la violencia de género en ambos países. Se compró que seguimos teniendo deficiencias en la lucha contra la violencia de género, toda vez que las estadísticas de mujeres muertas a manos de sus maridos o parejas en los últimos diez años siguen siendo muy elevadas en ambos países.

Lógicamente, la especialización del alumnado en el delito de violencia de género y, a su vez, la reflexión sobre la importancia de la igualdad de género ha aumentado el conocimiento del estudiante sobre el tema, lo que conlleva consecuentemente un aumento del nivel de concienciación. También se dio un valor importante a este tipo de violencia en las nuevas tecnologías, comprobando algunas de conductas que podrían ser signo de sufrir violencia de género digital: acosar o controlar a tu pareja usando el móvil; interferir en relaciones de tu pareja en Internet con otras personas; espiar el móvil de tu pareja; censurar fotos que tu pareja publica y comparte en redes sociales; controlar lo que hace tu pareja en las redes sociales; exigir a tu pareja que demuestre dónde está con su geolocalización; obligar a tu pareja a que te envíe imágenes íntimas; comprometer a tu pareja para que te facilite sus claves personales; obligar a tu pareja a que te muestre un chat con otra persona; mostrar enfado por no tener siempre una respuesta inmediata online.

A fin de conocer la opinión sobre el proyecto de internalización en el aula por parte de los alumnos, y una vez finalizado el proyecto, tuvimos una última reunión de *feedback* para que de manera abierta nos dieran su valoración y apreciaciones de su experiencia. Esta sesión se grabó

para luego ser valorada desde las dos universidades. El resultado fue muy positivo, los 41 alumnos totales nos valoraron la experiencia de óptima, tanto por el aprendizaje y concienciación, como por el trabajo en grupo y las exposiciones con compañeros que no conocían físicamente, pero con los que entablaron reuniones online para discutir sobre los casos prácticos.

En cuanto al tiempo de duración del proyecto se consideró adecuado, aunque algún alumno nos informó que al principio creían que no tendrían tiempo suficiente para poder realizar el trabajo. Tenían cierto reparo en tomar iniciativa en cada grupo, pero en cuanto crearon sus espacios de trabajo online se sintieron más cómodos. El horario asignado les pareció, a una gran parte, adecuado, teniendo que cuadrar con la diferencia horaria entre Chile y España. En el caso de los españoles tuvieron que hacer un sobreesfuerzo ya que se tuvo que realizar fuera del horario de clase, y este fue un punto que algunos valoraron más negativamente.

Los resultados finales fueron muy satisfactorios realizando los 41 alumnos todo el proyecto completo, obteniendo un buen dominio de búsqueda de jurisprudencia española y chilena.

5. DISCUSIÓN

Sobre la ubicación del proyecto en el segundo curso: no se han apreciado dificultades generales, toda vez que los alumnos estaban preparados para poder profundizar en un tema tan relevante y en el que toda la sociedad debe tener plena concienciación. Si se presentó una mayor dificultad a la hora de hacer la búsqueda de jurisprudencia en las bases de datos.

Sobre la selección del número de participantes: contar con un total de 41 alumnos entre las dos universidades ha permitido que se puedan hacer grupos de 6 y 7 personas, ayudando a integrar a todo el alumnado y pudiendo hacer un número suficiente de casos para que pudieran ver varios tipos de violencia de género. El sobreesfuerzo que ha exigido el desarrollo del trabajo se ha podido llevar con éxito sobre una base voluntaria, que llevaba a imponer la actividad como ejercicio obligatorio para poder obtener la evaluación continua dentro de la asignatura.

Sobre el material: se aportó suficiente legislación y documentación previa para facilitar la resolución de los casos. Aun así, los docentes tuvimos que ayudarles para que encontrar la jurisprudencia dentro de las bases de datos.

Sobre las disertaciones: a los alumnos les sirvió para conocer en profundidad el tema y tener una doble visión entre los dos países. Esto, además, les ayudó a la hora de la resolución de los casos.

Sobre el trabajo en grupo: una vez superado el periodo rompe hielo para que se conocieran de manera más cercana, se demostró útil para el refuerzo de habilidades útiles para la práctica, desde la búsqueda de legislación y jurisprudencia, hasta la argumentación de sus opiniones. Gracias al reparto de trabajo entre los miembros del grupo y su puesta en común, permitió que entre ellos se hiciera debate e intercambio de puntos de vista. Tuvieron que tomar decisiones sobre quién redactaba, quiénes iban exponiendo y quiénes hacían las réplicas.

Sobre el método de evaluación: el porcentaje de asistencia fue sencillo, toda vez que tenían que estar con las cámaras encendidas en todo momento. A la hora de valorar el trabajo grupal siempre entraña más dificultades, pero en todos los grupos cada alumno expuso una parte, de esta manera ningún alumno se quedaba silenciado, siendo más fácil para su posterior evaluación.

Valoramos muy positivamente el resultado obtenido de la internacionalización en el aula nos ha servido para estimular a los estudiantes, aprender del entorno, conocer las sinergias de otros estudiantes, utilizar el medio tecnológico como una herramienta de cercanía y, sobre todo, dejar un poso de concienciación a estudiantes jóvenes sobre la importancia de la igualdad de género.

Para futuros proyectos de internalización del aula sí tendremos en cuenta adecuar el horario de las sesiones a los horarios de clase de los alumnos, aunque es cierto que con universidades extranjeras con tanta diferencia horaria a veces es muy complejo.

6. CONCLUSIONES

La violencia de género no ha sido contemplada como objeto específico de intervención hasta fechas muy recientes. Obviamente, eso no quiere decir que sea un fenómeno nuevo en nuestras sociedades. Resulta un hecho comprobado que el maltrato a la mujer ha constituido un fenómeno existente a lo largo de la historia debido principalmente a unos roles sociales que han colocado al hombre en un plano superior a la mujer. Hablar sobre violencia de género es situarnos ante un problema de una extraordinaria magnitud que abarca múltiples perspectivas y en consecuencia requiere de respuestas también pluridisciplinares (San Segundo Manuel, 2016, p. 46).

Las conclusiones extraídas son, en primer lugar, el enriquecimiento educativo con el aprendizaje colaborativo entre dos universidades. En segundo lugar, el trabajo grupal entre alumnos de distintas universidades enriquece el trabajo colaborativo y fomenta el debate. En tercer lugar, el aprendizaje a través del derecho comparado y el estudio pormenorizado de la violencia de género. Y, en cuarto lugar, los resultados óptimos por parte de los alumnos implicados en el proyecto.

7. AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer a mi colega el Prof. Mauricio Lártiga Obal por colaborar tan activamente y con tanta implicación en el proyecto, así como a la Universidad del Desarrollo de Chile y mi propia universidad, CEU San Pablo, por darnos la posibilidad de expandir el aula virtualmente. Para las dos universidades era la primera vez que realizábamos este reto en el aula y tuvimos múltiples reuniones para crear un espacio atractivo, de diálogo enriquecedor y de continuo aprendizaje.

Especial agradecimiento a los 41 alumnos que se implicaron en el COIL, ya que sin ellos esta continua búsqueda de mejora docente sería imposible.

Gracias a esta primera experiencia tan fructífera esperamos poder volver a repetir la internalización en el aula el próximo curso académico.

8. REFERENCIAS

Casals Fernández, A. (2019). El síndrome de la mujer maltratada: medidas de prevención e intervención, en VV.AA. Tratado de igualdad jurídica y social de la mujer en el siglo XXI. Dykinson

Cuello Contreras, J. (1993). El delito de violencia habitual en el seno de la familia y otras relaciones análogas de afectividad. Poder Judicial, nº 32, 9.18

García Roca, J. (2014). El desarrollo de la comparación jurídica como ciencia y como materia en la enseñanza en España. Revista General de Derecho Público Comparado, 14, 1-17

Gómez Colomer, J.L. (2020). El método comparatista en el ámbito del Derecho Procesal. Revista Criminalia, 87, 987-1009

Hasanbegovic, C. (2013). Barriendo mitos. Cifras sobre violencia contra la mujer. El Reporte Judicial, 29, 1-17

Marí Farinós, E. (2018). La lucha contra la violencia de género en el derecho comparado, con especial referencia a Europa. Diario La Ley, 9128, Sección Tribuna.

Montalbán Huertas, I. (2004). Perspectiva de género: criterio de interpretación internacional y constitucional. CGPJ, Centro de Documentación Judicial

Morán, G. M. (2002). El derecho comparado como disciplina jurídica: la importancia de la investigación y la docencia del derecho comparado y la utilidad del método comparado en el ámbito jurídico. Anuario da Facultade de Dereieto da Universidade da Coruña, 6, 501-529

Ospina Garzón, A. F. (2016). Mis clases de Derecho comparado y el Derecho comparado en mis clases. Docencia y Derecho, 10, 1-8

San Segundo Manuel, T. (2016). A vueltas con la violencia de género: una aproximación multidisciplinar a la violencia de género. Tecnos

Walker, L.E. (2012). El síndrome de la mujer maltratada. Editorial Desclée de Brouwer

INVESTIGACIÓN SOBRE LA PRESENCIA DE MUJERES ARTISTAS EN LIBROS DE TEXTO DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA LA ENSEÑANZA DE PRIMARIA. ANÁLISIS DE DOS EDITORIALES

BELÉN ABAD DE LOS SANTOS
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

El interés académico surgido en torno a la década de los años cuarenta y cincuenta del siglo pasado sobre los libros de texto ha dado lugar a un amplio abordaje e interpretaciones de diversa índole, poniendo en valor la multiplicidad de aspectos desde los que son considerados como "productos de consumo, soportes de conocimientos, fuentes de ideología y normas culturales e instrumentos que sirven a fines pedagógicos" (Tiana, 2000, p. 102).

En la actualidad, el libro de texto sigue manteniendo una notable hegemonía en el proceso de enseñanza-aprendizaje, configurándose como "un producto escolar en el que se materializa el currículum oficial en todas sus dimensiones" (Escolano, 1997). Ese saber oficial lo convierte, en consecuencia, en fuente de información legítima destinada al servicio de la transmisión científica y cultural, valiéndose de contenidos textuales y el lenguaje de las imágenes que se suelen asumir como neutrales, normativos e irrefutables. Así, el libro de texto selecciona y representa una visión concreta de la realidad que se pretende enseñar al estudiantado, reflejando los valores, estereotipos e ideologías en una determinada sociedad y momento histórico dado (Terra, 2014). A tal respecto, los estudios ideológicos de los libros de texto han demostrado cómo se comunican de una forma no siempre evidente elementos racistas,

sexistas, etnocéntricos, colonialistas, homófobos y, en general, discriminatorios con grupos sociales minoritarios o marginales (Torres, 1994).

En este sentido, se manifiesta la falta de reconocimiento al protagonismo y la importancia de las mujeres en las diferentes áreas de conocimiento (Blanco, 2000; López-Navajas, 2014), lo que hace de la educación un canal de mediación que continúa reflejando y condensando la ideología patriarcal y las prácticas sexistas en el seno de la escuela. De hecho, y en línea con los intereses de este estudio, cabe señalar que el discurso *a priori* neutro de los libros de texto de Educación Artística para la enseñanza de Primaria parece seguir manteniendo componentes que se alejan de un enfoque coeducativo basado en la igualdad, al perpetuar estrategias de silenciamiento, tanto hacia las mujeres artistas como hacia otros colectivos invisibilizados o subalternos (otras procedencias y grupos no hegemónicos).

Aunque el sistema educativo español hace años que trabaja sobre un modelo igualitario con miras a reducir al mínimo la discriminación y el sexismo, lo cierto es que, a pesar de los avances llevados a cabo, la visión androcéntrica y los contenidos poco actualizados de algunos materiales curriculares han tenido como consecuencia que los progresos alcanzados en materia de igualdad vayan a un ritmo desacompasado en comparación con unos sistemas culturales y educativos que apenas han evolucionado (Cabrera y Martínez, 2014).

1.1. Un género invisible. Análisis de la presencia de las mujeres artistas en libros de texto de educación artística de Primaria

Pese a presentar características esenciales que han revelado ser ante todo resistentes a la innovación a través del tiempo (Martínez y Rodríguez, 2010), durante las últimas décadas el libro de texto, como material curricular de uso preferente del profesorado, ha estado sujeto a una serie de transformaciones que habrían de hacer que este "producto editorial peculiar y diferenciado" (Gimeno, 2012) se haya diversificado mediante una profusa heterogeneidad de modelos. Desde el clásico formato de fichas instructivas, pasando por la incorporación de guías didácticas o libros del docente, y finalizando con los maletines didácticos que suelen venir equipados con una colección diversa de recursos

educativos (láminas, libros, cuadernos, material manipulativo y audiovisual) y los libros en soporte digital también disponibles *on-line* (Braga y Belver, 2015).

Los libros de texto en Educación Artística en la etapa de Primaria plantean, por los recursos y herramientas de contenidos (en materia de arte) que comprenden, un considerable número de imágenes, contextos históricos y estéticos, y artefactos culturales que van modelando el imaginario artístico estudiantil.

En el marco establecido por la LOMLOE, desde el área de Educación Artística se contempla la incorporación de la contribución de las mujeres a la evolución de las disciplinas artísticas desde una perspectiva de género. Dentro de una de sus competencias específicas: 1. *Descubrir propuestas artísticas de diferentes géneros, estilos, épocas y culturas, a través de la recepción activa, para desarrollar la curiosidad y el respeto por la diversidad*; se puede leer en uno de los párrafos extraídos del texto oficial del currículo de Educación Primaria: "En la selección y en el análisis de las propuestas artísticas se incorporará la perspectiva de género, incluyendo tanto producciones creadas y ejecutadas por mujeres como obras en las que estas aparezcan representadas".

Sin embargo, si se atiende de forma generalizada a los libros de texto de Educación Artística, sorprendería observar cómo las mujeres artistas aparecen con mayor frecuencia como objetos reproducidos por el pincel del hombre-pintor en el lienzo, que como productoras creativas. No solo las mujeres artistas son ocultadas, tampoco parece interesar dar a conocer al alumnado de Primaria, los motivos por los que las mujeres no accedieron de la misma manera al ámbito artístico que los hombres.

Estos aspectos apuntados pudieran estar en contradicción, por ejemplo, con cuestiones comprendidas en la Ley Orgánica 3/2007, que señala en su artículo 24 entre otras acciones, tanto la atención especial en los currículos de todas las etapas educativas, así como el principio de igualdad, como la eliminación y el rechazo de los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación entre mujeres y hombres, con especial consideración a los materiales educativos.

En este trabajo se ofrecen los resultados del análisis de material curricular vinculado con el área de Plástica en Educación Primaria perteneciente a dos editoriales españolas –Anaya y Santillana–. Estas dos grandes empresas se disputan el consumo mayoritario dentro del sector editorial nacional, controlando casi el 50% de la producción total (Martínez y Rodríguez, 2010, p. 252 citado en Braga y Belver, 2015).

El estudio se hubo de llevar a cabo durante el curso académico 2022-2023 en el marco de la asignatura de Educación de las Artes Visuales y Plásticas del tercer curso del Grado de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, mediante una práctica formativa de análisis de contenido sobre el sexismo presente en los libros de texto escolares.

La experiencia ha permitido evaluar desde un enfoque teórico-práctico si se ha producido algún cambio significativo en la producción editorial desde la perspectiva de género. Las estadísticas habrían de revelar una todavía insuficiente representatividad de mujeres artistas en los manuales didácticos, que de manera generalizada continúan siendo una fuente frecuente de desigualdades (López-Navajas, 2014), lo que contraviene además la legislación vigente.

Un repaso de los principales estudios especializados que se han realizado hasta la fecha (Subirats, 1993) y la propia experiencia de acercamiento a esta muestra de materiales didácticos, permite afirmar que a pesar de la consolidación de la metodología de detección de sexismo en los materiales escolares y de los esfuerzos de las autoridades educativas y de las editoriales por erradicar este fenómeno, la verdad es que se sigue detectando indicadores de sexismo, sobre todo implícito, en la presentación de los personajes femeninos en los manuales analizados.

1.2. Estudio de dos proyectos editoriales –Anaya y Santillana–

Los proyectos educativos que forman parte de la investigación pertenecen a la editorial Anaya y la editorial Santillana. El proyecto "Pieza a pieza" del grupo Anaya y el proyecto "Emocionarte. Educación Plástica, creatividad y emociones", material concebido, diseñado y creado

en el Departamento de Ediciones Educativas de Santillana Educación, S. L., dirigido por Teresa Grence publicados en 2019.

La publicación de Anaya "Pieza a Pieza" relativa a la materia de Plástica organiza los contenidos en cada unidad didáctica (3 por cada nivel de primaria). La realización de las actividades queda distribuida por secciones: *La mirada artística* –facilita la comprensión de un artista de forma especial–, *Zona equipo* –a partir de propuestas para trabajar la expresión plástica de forma colectiva– y, *Páginas especiales* –donde al finalizar cada unidad, se habilita un espacio que invita a reflexionar sobre lo aprendido, incorporando, asimismo, vías de acceso a información complementaria mediante un banco de recursos disponible en la web de Anaya Educación–. Este conjunto de propuestas didácticas permitirá al alumnado trabajar las estrategias de aprendizaje, autonomía y conocimientos. Algunas de ellas, además, fomentan:

- La comprensión y expresión.
- El desarrollo del pensamiento.
- El aprendizaje cooperativo.
- La competencia emocional.
- La cultura emprendedora.
- La competencia digital.
- La evaluación del aprendizaje.

La metodología emprendida a la hora de aplicar los contenidos (Bloque 1. Educación audiovisual; Bloque 2. Expresión artística; y Bloque 3. Dibujo geométrico) basados en el aprendizaje competencial adopta una serie de pautas a seguir:

- Cada unidad comienza con un estímulo, una situación que plantea una curiosidad o duda.
- La situación da lugar a una pregunta, a un *reto*.
- Para superar el reto, se tendrá que *investigar* y *aprender* los contenidos.

- Finalmente, se habría de demostrar la superación del reto aplicando lo que se ha aprendido en la realización de un *producto final*.

Por su parte el proyecto "Emocionarte. Educación Plástica, creatividad y emociones" de la Editorial Santillana se trata de una nueva serie de Educación Plástica basada en: el aprendizaje por proyectos; la libertad del profesor para diseñar e impartir su materia; y el objetivo de formar alumnos y alumnas creativos, críticos, cooperativos y comprometidos. Por esta razón se apoya en dos pilares fundamentales, creatividad y emoción, y nace para convertirse en:

- Una experiencia para desarrollar la educación estética y la imaginación.
- Un vehículo de conocimiento y comunicación del lenguaje visual.
- Una forma de canalizar y expresar nuestras emociones a través del arte.

De igual modo, "Emocionarte" permite trabajar la Plástica de manera interdisciplinar ofreciendo recursos que, desde la educación artística, apoyan el aprendizaje de las Ciencias Sociales y las Ciencias de la Naturaleza. Para ello, cada proyecto presenta un eje temático que lo vincula a algunos de los contenidos propios de esas áreas. El manual didáctico se compone de una carpeta por curso que contiene tres proyectos, con un hilo conductor cada uno que da sentido a todas las tareas, y varias láminas de construcción. Con los proyectos de la carpeta se cumplen los contenidos curriculares del curso. En cada proyecto, el trabajo se organiza en diferentes partes:

- *Veo, veo*: espacio que promueve la observación de obras de arte y plantea una propuesta de actividades relacionadas con ellas. Aproxima a los escolares al mundo del arte, a conocer qué hacen otros artistas y su proceso de creación.
- *Páginas de Técnicas Plásticas*: espacio que contiene actividades y propuestas de trabajo artístico de carácter manipulativo que acercan a los niños y niñas a sus experiencias y contribuyen al conocimiento personal y del entorno.

– *Somos equipo*: trabajo final colectivo en el que se genera una idea en común, se materializa y se da a conocer.

– *Autoevaluación*: al finalizar el proyecto, los propios alumnos y alumnas evalúan y reflexionan sobre su trabajo y expresan su grado de satisfacción con respecto a él. Aprenden de forma sencilla a opinar y a ser críticos con su obra.

– *Láminas de construcción*: el alumnado explora a través de ellas el paso de las dos dimensiones a la tridimensionalidad.

La educación artística se presenta como una vía de expresión del desarrollo emocional y personal, valiéndose del potencial didáctico y formativo del arte para conectar con las emociones.

FIGURA 1. *Estructura del material didáctico "Emocionarte. Educación Plástica, creatividad y emociones". Editorial Santillana, 2019.*

Fuente: Editorial Santillana, 2019

2. OBJETIVOS

La investigación que aquí se presenta no sólo tiene por objeto proponer un sistema de indicadores válido para medir el sexismo en los libros de texto en las enseñanzas de Educación Artística en Primaria, sino que

también pretende introducir un espacio de debate y de reflexión sobre los fenómenos de desigualdad de género que suceden en la realidad actual de la práctica educativa. De ahí que nuestra hipótesis de partida sea verificar la persistencia implícita o explícita de patrones culturales basados en el androcentrismo presente en estos manuales didácticos, que actúan como instancias productoras y transmisoras de mensajes de diferenciación de géneros. A tal fin se proponen los siguientes objetivos:

- Valorar unidades didácticas o temas que aparecen en los libros de texto de Educación Artística para la enseñanza de Primaria desde la variable de género como categoría de análisis.
- Analizar la presencia y ausencia de las mujeres artistas en los materiales didácticos relativos a la materia de "Educación Plástica y Visual" de Educación Primaria.

Del mismo modo, esta práctica formativa servirá para abordar una revisión crítica sobre el papel desempeñado por las editoriales en la interpretación del currículo oficial.

3. METODOLOGÍA

Este trabajo de investigación ha sido desarrollado en la asignatura de Educación de las Artes Visuales y Plásticas del Grado de Educación Primaria, implicando al grupo 2 con un total de 72 participantes de un promedio de edad que osciló entre los 20 y 25 años.

Metodológicamente se ha efectuado un análisis comparativo tanto del contenido visual centrado en las imágenes o ilustraciones, así como del aparato textual y las clásicas fichas instructivas de seis libros de texto de "Educación Plástica y Visual" correspondientes a los cursos de 1º, 3º y 5º de dos proyectos educativos para Educación Primaria. El proyecto "Pieza a pieza" del grupo Anaya y el proyecto "Emocionarte. Educación Plástica, creatividad y emociones", material concebido, diseñado y creado en el Departamento de Ediciones Educativas de Santillana Educación, S. L., dirigido por Teresa Grence publicados en 2019.

Para ello se sometieron a una plantilla de evaluación, con objeto de analizar de manera cualitativa, unidades didácticas o temas que aparecen

en el material didáctico de Educación Artística de los ciclos de primaria señalados, tomando como referencia los cuestionarios diseñados por Francisco Maeso y recogidos en el volumen coordinado por Ricardo Marín Viadel (2003), *Didáctica de la educación artística para primaria*. Del mismo modo, se ha tenido en cuenta las plantillas insertadas en el artículo *Una investigación sobre los niveles de calidad de los libros de texto de educación artística en Granada*, escrito por Francisco Maeso Rubio y Joaquín Roldán Ramírez en 2002.

A partir de un total de 27 ítems (Figura 2) se habrían de abordar cuestiones desde el porcentaje de imágenes que aparecen, su contenido, su vinculación con el texto y si viene acompañadas de un pie breve descriptivo, pasando por la proporción de imágenes artísticas, de fotografías descriptivas e ilustraciones y, la calidad en su reproducción y la distribución imagen-texto y maquetación, hasta el número de imágenes artísticas anteriores, coincidentes y posteriores al siglo XX, el número de artistas que se nombran, diferenciando entre hombres y mujeres, o, el número de obras occidentales *versus* no occidentales.

Un libro de texto no puede ni debe sustituir a la figura del profesor o profesora, pero supone un instrumento de apoyo inestimable si reúne una serie de requisitos y rasgos distintivos como los detallados por Francisco Maeso (2003), entre los que pueden destacarse partir de las ideas previas del alumnado, recoger aspectos interdisciplinares en relación con otras áreas de conocimiento tendiendo puentes transversales, atender al aprendizaje competencial, presentar imágenes significativas como contenidos fundamentales o hacer reflexionar al alumnado sobre el arte, la cultura y el mundo de la imagen.

FIGURA 2. *Plantilla para la valoración de unidades didácticas de libros de texto para el alumnado de Educación Primaria*

Características	*Valoración*
Los textos son atractivos, amenos y motivadores? Número de actividades que se proponen. Las actividades son viables en un centro educativo habitual? Las actividades van acompañadas de imágenes que las ilustren? Aparecen mapas conceptuales? Qué valoración se hace de su diseño y configuración? Se incluyen ideas fundamentales o un resumen al final de la unidad? Aparecen pasatiempos, curiosidades, poemas, textos literarios, etc., que tengan que ver con el arte o el mundo de la imagen? Aparecen actividades de evaluación, autoevaluación o síntesis? Cuántas? Número total de Imágenes que aparecen. ¿Son contenidos las imágenes? ¿Son necesarias y tienen relación con el texto? ¿Hay un trabajo específico sobre ellas? ¿Cuántas imágenes tienen pies identificativos? ¿Cuántas imágenes tienen un pie breve descriptivo? ¿Cuántas imágenes tienen un pie amplio con contenidos? Número de imágenes artísticas. Número de fotografías descriptivas. Número de ilustraciones. ¿Cuál es la calidad en la reproducción de la imágenes? Número de imágenes artísticas anteriores al siglo XX. Número de imágenes artísticas del siglo XX. ¿Las imágenes artísticas son representativas y significativas? Número de Artistas que se nombran. Número de artistas mujeres ¿Los artistas son representativos? Número de obras occidentales/no occidentales? Calidad en la distribución imagen-texto, y maquetación.	

Fuente: (Maeso y Roldán, 2002, p. 274)

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El estudio recogido en los informes desarrollados por 72 estudiantes del Grado de Educación Primaria sobre los diferentes proyectos educativos que han formado parte de la muestra ha posibilitado una valoración

crítica respecto al androcentrismo implícito en los materiales curriculares de Educación Artística, identificando sus principales fortalezas y debilidades en varias dimensiones (aspectos formales, metodologías y enfoques didácticos, niveles de complejidad de los contenidos).

Una vez proporcionado el material didáctico y tras la fase evaluativa, se estudiaron los resultados obtenidos en el análisis realizado por el alumnado del curso, hallándose conclusiones que valoraban el contenido de los libros de textos estudiados haciendo especial hincapié en la variable de género. La revisión de los resultados dio comienzo con la identificación de los elementos literales o textuales que mostraban los nombres femeninos y masculinos, y los contenidos iconográficos asociados a ellos. Con posterioridad, se procedió con la cuantificación de los elementos iconográficos femeninos y masculinos, y su categorización.

Mientras la publicación de Anaya evaluada especifica en los títulos de crédito que mantienen el rigor en el uso y en la selección de los contenidos, en las imágenes y en el lenguaje, para cumplir con la no discriminación por razón de género, cultura u opinión; el proyecto educativo de Santillana, por su parte, explícitamente se compromete con la Agenda 2023 de la ONU y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, resaltando el objetivo número 5 que consiste en: "Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas". Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura el sexismo en los materiales curriculares legitima, apoya y justifica una situación de desigualdad en la que se encuentran las mujeres dentro de la sociedad (Michel, 1987; Bruguelles y Cromer, 2009).

Sin embargo, tras la información recabada a partir de los cuestionarios utilizados por los 72 estudiantes del Grado de Educación Primaria implicados en la investigación sobre los diferentes proyectos educativos se descubrirá el androcentrismo subyacente en estos materiales curriculares de Educación Artística.

No sólo habría de apreciarse una clara y significativa exclusión de la producción artística de mujeres, privilegiándose el trabajo de productores culturales masculinos, sino además un desinterés evidente por temáticas multiculturales y de integración. Otro de los aspectos

observados en ambas editoriales es que no existe prácticamente recurrencia, es decir, los personajes (tanto hombres como mujeres) suelen aparecer una sola vez, y si se referenciaran de nuevo, siempre se trataría de pintores como Francisco de Goya (1746-1828), Georges Seurat (1859-1891) y Franz Marc (1880-1916).

Además, también se ha detectado un tratamiento diferenciado del lenguaje en las cartelas con contenido textual o ventanas de aprendizaje que vienen acompañando a cada artista. En este sentido, siguiendo a Díaz Hormigos (2009, p. 98), "en la estructura y configuración de determinados usos lingüísticos se hallan indicios de la estructura patriarcal dominante y de la visión androcéntrica". En ningún momento aparece el término maestro, entendido como experto en la materia artística, cuando se refieren a las creadoras visuales, pero sí en el caso de sus homólogos. Las mujeres destacadas en el plano artístico, especialmente, en pintura y escultura, logran un espacio en los textos, aunque relegado a notas breves al pie de imagen o en actividades didácticas sugeridas. Además, su presencia ilustra oficios y profesiones adaptados al modelo femenino impuesto institucionalmente tales como artistas gráficas, escultoras, pintoras (de bodegones, de flores y de paisajes)[29] y fotógrafas. En el caso preciso de las artistas plásticas quedarían adscritas a los denominados campos "menores" de las escenas de género, el paisaje o las naturalezas muertas, temas considerados secundarios en las jerarquías de los géneros pictóricos diseñadas por la Ilustración (Gil, 2021, p. 20). Las imágenes reproducidas carecen de comentario relativo al aporte de la mujer en esos contextos creativos dentro del proyecto editorial de Santillana, no sucediendo así en el manual educativo de Anaya, donde se destaca a las mujeres artistas con identidad propia en el discurso escrito. En los enunciados lingüísticos se identifican breves informaciones acerca de las artistas mujeres, al pie de una imagen con su retrato como en el caso de la pintora francesa Eva Gonzàles, que aparece en el libro de Plástica de 1º de Educación Primaria y cuya forma de expresión plástica es aludida en estos términos claramente sexistas:

[29] Recuérdese, en tal sentido que, desde el punto de vista del argumento pictórico, se constata el decidido carácter que la historiografía hubo de imponer al género femenino durante siglos en función de lo dictaminado por el sistema patriarcal.

"que hizo cuadros con colores muy sencillos y naturales" (Oviedo, 2019, p. 57). En cambio, las palabras con las que se describe a la escultora francoamericana Louise Bourgeois parecen ofrecer un talante más ecuánime al ser considerada "una de las artistas más importantes del arte contemporáneo" (Basanta y Velázquez, 2029, p. 13). En las páginas de los manuales didácticos se analizaron en el texto escrito los adjetivos que acompañan a las imágenes y que otorgan una cualidad a la acción desarrollada por el referente artístico. En la Tabla 1, se advierte la lista de los adjetivos y sustantivos más frecuentes según el género localizados en ambos proyectos editoriales de Educación Artística conjuntamente.

TABLA 1. *Presencia de adjetivos y sustantivos según el género del referente artístico*

Proyectos Editoriales Anaya y Santillana	
Género del referente artístico	**Género del referente artístico**
Masculino	***Femenino***
famoso	conocida
principal	primera
moderno	escultora
primero	fotógrafa
importante	artista gráfica
inventor	pintora (de la fantasía)
Maestro (en la representación de la luz)	pintora (de bodegones)
pintor	pintora (de flores y paisajes)
escultor	pintora (que utiliza colores sencillos)
escenógrafo	artista (que decora)

Fuente: elaboración propia

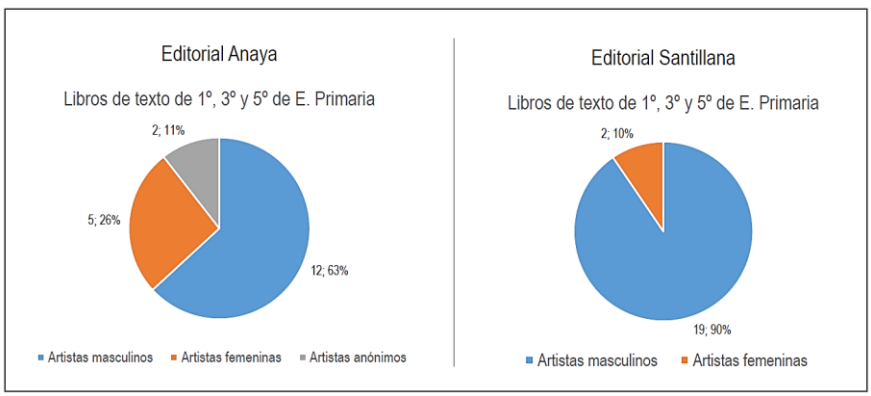
El hallazgo más importante de la investigación radica en constatar el grado de visibilidad de las mujeres artistas en los textos estudiados estableciendo una comparativa entre las dos editoriales seleccionadas (Gráfico 1).

El proyecto educativo de Santillana es el que menos presencia otorga a la producción femenina cuantificándose que de un total de 21 artistas, sólo 2 son mujeres, es decir, el 10% representadas respecto al 90 % de representación masculina. Cabe señalar que la representatividad

femenina surge equitativamente en los niveles de 1º y 3º, con una autora por curso, desapareciendo por completo en 5º de Primaria al no tener presencia alguna (Gráfico 2). Los resultados muestran, de forma significativa, que a medida que se avanza en la etapa educativa de Primaria, la representación icónica habría de decantarse a favor de la supremacía de las imágenes artísticas producidas por los hombres.

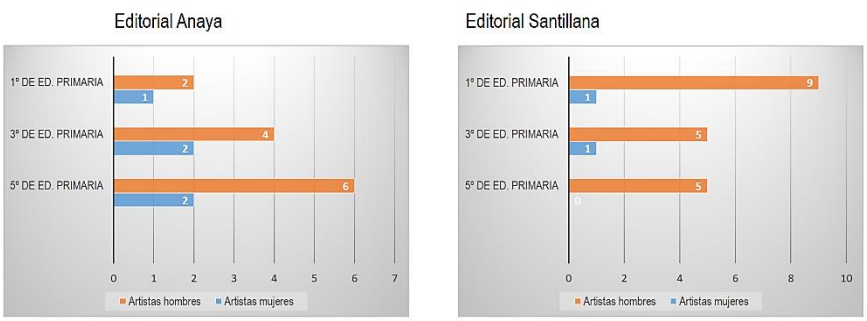
En tanto, en los textos de la editorial Anaya, la proporción femenina alcanza un 26%, destinando en sus páginas una distribución más imparcial: una artista en primer ciclo y dos en segundo y tercer ciclo, respectivamente, frente al 63 % de artistas masculinos y el 11% de artistas anónimos.

GRÁFICO 1. *Presencia de artistas (mujeres y hombres) desagregados por editoriales.*



Fuente: elaboración propia

GRÁFICO 2*. Número de artistas (mujeres y hombres) desagregados por ciclo educativo de Primaria en cada editorial de la muestra evaluada*



Esto denota, el alto grado de invisibilidad de las mujeres artistas en los textos analizados, corroborándose la hipótesis inicial planteada. Las figuras femeninas están infrarrepresentadas en los textos, siendo relegadas a un plano secundario, situación que se constata en otras investigaciones relacionadas con la presencia/ausencia de las mujeres en los manuales didácticos escolares. Esta mirada ambigua revela la falta de consideración social de las mujeres y su práctica exclusión de la visión de mundo de las artes que se traslada desde la enseñanza.

TABLA 2. *Listado de artistas (mujeres y hombres) presentes en ambos manuales didácticos de Plástica de Primaria (Anaya y Santillana)*

Listado de mujeres y hombres presentes en los manuales de las dos editoriales

ANAYA		SANTILLANA	
MUJERES	**HOMBRES**	**MUJERES**	**HOMBRES**
Eva Gonzàles	Georges Seurat	Berthe Morisot	Alberto Giacometti
Georgia O´Keeffe	Piet Mondrian	Ayako Rokkaku	Henry Moore
Carmen Laffón	Fernando Botero		Mirón de Eléuteras
Louise Bourgeois	Wasily Kandinsky		Amadeo Modigliani
Hannah Höch	Francisco de Goya		Claudet Monet
	Carlos Laínez		Georges Seurat
	Pablo Picasso		Brueguel el Viejo
	Keilyh Haring		Cy Twombly
	Juan Gris		Kazimir Malévich
	Diego Velázquez		Franz Marc
	Joaquín Sorolla		Leonardo da Vinci
	Franz Marc		Paul Cézanne
			Roy Lichtenstein
			Juan Sánchez Cotán
			Julio Le Parc
			Francisco de Goya
			Miguel Ángel
			Johannes Vermeer
			Arnaldo Pomodoro

Fuente: elaboración propia

Entre las artistas surgidas en ambos proyectos editoriales pueden distinguirse tanto figuras femeninas clave, ya populares en el mercado internacional, como Georgia O'Keeffe (1887-1986) y Louise Bourgeois (1911-2010), las cuales han alcanzado un nuevo nivel de notoriedad en los últimos años en museos y subastas, hasta otras menos renombradas,

pero igual de valiosas como Hannah Höch (1889-1978), Ayako Rokkaku (1982), las pintoras impresionistas Berthe Morisot (1841-1895) y Eva Gonzalès (1849-1883), y la única creadora nacional presente, la pintora sevillana Carmen Laffón (1934-2021). A partir del análisis de la Tabla de Contenido Textual (Tabla 2), habría de obtenerse los datos porcentuales de las menciones de nombres de autoras y autores acompañados de apoyo iconográfico.

En relación a la significación y representatividad de las imágenes artísticas y autores citados en los libros de texto, se percibe una notable tendencia estereotipada. En la mayor parte de imágenes estudiadas han de advertirse los prototipos visuales propios de la cultura de masas respecto de épocas o referentes de la historia del arte.

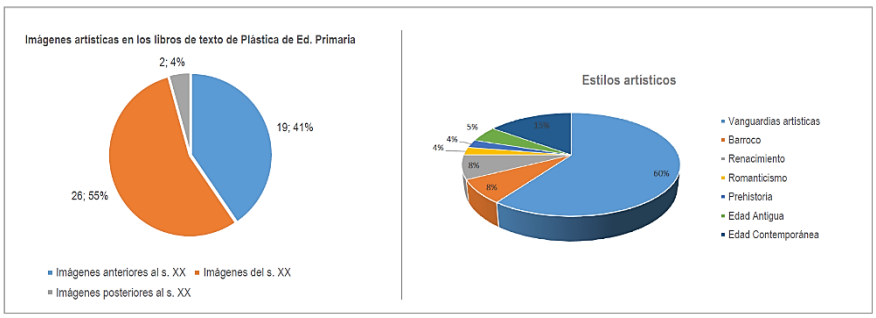
Los artistas nombrados en los libros de texto no pueden ser representativos en su totalidad si se atiende a dos factores numéricos que se desprenden de los cuestionarios analizados: por un lado, de la treintena de artistas que se nombran en la totalidad de las unidades didácticas de los 6 libros analizados, sólo se citan a 7 artistas mujeres. Y, por otro lado, de los mismos 38 artistas escogidos, todos ellos pertenecen a la cultura occidental, obviándose el resto de productores artísticos pertenecientes a otras procedencias.

En otro orden de aspectos, tras el balance de los informes realizados por el estudiantado se advierte en primer lugar que, la variedad de las producciones artísticas aparecidas en los libros de texto arroja una clara predisposición a establecer una jerarquización en la que las artes tradicionales son el paradigma, decantándose en su mayor parte por formas de expresión canónicas como la pictórica, y en menor medida, la escultura, la fotografía y otras disciplinas artísticas. Y, en segundo lugar, se observa que los patrones estilísticos predominantes denotan una inclinación por imágenes artísticas anteriores al siglo XX en un porcentaje del 41 % e imágenes coetáneas del siglo XX con un 55 % frente al escaso 4% de imágenes artísticas creadas durante el siglo XXI (Gráfico 3).

Las corrientes artísticas que mayor número de veces surgieron en la muestra recabada se trataron de los movimientos de vanguardia como el impresionismo con George Seurat y Claude Monet como sus

máximos exponentes, el cubismo, el expresionismo, la abstracción y el posmodernismo americano, frente a otras corrientes más alejadas en el tiempo, como el arte rupestre o el egipcio y los periodos artísticos del Barroco, el Romanticismo y el Renacimiento. Llama la atención la escasa consideración hacia el arte producido en pleno siglo XXI, que se limita a la figura del pintor jienense Carlos Laínez y la figura emergente del mundo del arte japonés Ayako Rokkaku.

***GRÁFICO 3**. Imágenes artísticas según el contexto histórico-temporal y patrones estilísticos predominantes en los libros de texto de Plástica en Ed. Primaria*



Fuente: elaboración propia

5. CONCLUSIONES

Este estudio confirma los resultados hallados en otros trabajos similares y ha venido a corroborar que los libros de texto siguen teniendo un tratamiento desigual en materia de género. La discriminación evidente en estas publicaciones parece haber dado paso a otra más sutil que continua sin valorar la cultura femenina, la aportación de las mujeres al progreso científico, que no ofrece modelos de identificación social femeninos o que sigue sin abordar adecuadamente las cuestiones de género (Ledesma, 2010).

Las principales conclusiones obtenidas revelan una evidente infrarrepresentación de las creadoras visuales en los manuales que han formado parte de la muestra, lo que apunta a la permanencia del sesgo androcéntrico y las prácticas sexistas en el seno de los textos escolares y la

enseñanza de la Educación Artística, además de la enseñanza de las artes propiamente dicha, en la etapa de Primaria.

Este hecho fomenta la formación de identidades y patrones sociales en los que se otorga un papel secundario a las mujeres, privando así al alumnado del conocimiento adecuado en el ámbito artístico.

Por otra parte, se constata que la práctica docente llevada a cabo ha facilitado al futuro profesorado de Primaria valorar, de manera crítica, los materiales curriculares relacionados con la Educación Artística que aparecen en el mercado editorial actual, presentándose como una herramienta eficaz para reflexionar sobre cómo los libros de texto transmiten una determinada visión de la realidad, lo que permite concluir que se trata de una experiencia formativa relevante y necesaria en la formación inicial de cualquier profesional de la educación.

Como aspectos a mejorar se plantea ampliar el abanico de proyectos editoriales, explorar otros formatos como el digital y la comparativa entre comunidades con el fin de seguir ahondando en estos conocimientos acerca de las discriminaciones desde la educación artística y los estudios de género.

6. REFERENCIAS

Basanta, B. y Velázquez, B. (2019). *Plástica. 5º de Primaria. Pieza a pieza*. Grupo Anaya, S.A.

Basanta, B., Velázquez, B. y Pancorbo, P. (2019). *Plástica. 3º de Primaria. Pieza a pieza*. Grupo Anaya, S.A.

Blanco, N. (2000). Mujeres y hombres para el siglo XXI. El sexismo en los libros de texto. En M. A. Santos Guerra (Ed.), *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar* (pp. 119-146). Graó.

Braga Blanco, G. y Belver Domínguez, J. L. (2015). El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 199-218. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45688

Bruguelles, C. y Cromer, S. (2009). *Promoting gender equality through textbooks. A methodological guide*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Cabrera, Y. y Martínez, V. (2014). “Libros para niñas y libros para niños”: Presencia de estereotipos de género en una colección de libros para dibujar. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 9, 184-217.

Díaz, M.T. (2009). Androcentrismo social, discriminación lingüística y propuestas para un uso igualitario de la lengua. En C. Fuentes y E. Alcaide (Eds.), *Manifestaciones textuales de la descortesía y agresividad y verbal en diversos ámbitos comunicativos* (pp. 98-117). Universidad Internacional de Andalucía.

Escolano, A. (Ed.). (1997). *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Gil Salinas, R. (2021). Mujeres y pintoras. La visibilidad artística femenina en la pintura española de la primera mitad del siglo XIX. En R. Gil Salinas y C. Lomba (coord.), *Olvidadas y silenciadas. Mujeres artistas en la España contemporánea* (pp. 15-42). Universidad de Valencia.

Gimeno, J. (2012) (2ª Ed.). Grandeza y miseria del libro de texto. En J. Gimeno, R. Feito, Ph. Perrenoud y M. Clemente, *Diseño. Desarrollo e innovación del currículum* (pp. 113-118). Morata.

Ledesma, N. (2010). Coeducación y materiales curriculares en la Red. En AA.VV. (Ed.), *Materiales curriculares, integración de las TIC y atención a la diversidad* (pp. 42-81). Ministerio de Educación.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2006).

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf

López-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363, 282-308. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-363-188.

Maeso Rubio, F. y Roldán Ramírez, J. (2002). Una investigación sobre los niveles de calidad de los libros de texto de educación artística en Granada. *Arte, Individuo y Sociedad*, Anejo I, 269-277.

Maeso Rubio, F. (2003). El arte de construir el conocimiento artístico. El diseño curricular de Educación Artística en la escuela de primaria. En R. Marín Viadel (Ed.), *Didáctica de la educación artística para primaria* (pp. 230-271). Pearson Educación.

Martínez Bonafé, J. y Rodríguez Rodríguez, J. (2010). El currículum y el libro de texto. Una dialéctica siempre abierta. En J. Gimeno Sacristán (Ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 246-268). Morata.

Michel, A. (1987). *Fuera moldes. Hacia una superación del sexismo en los libros infantiles y escolares*. Unesco-laSal.

Oviedo Melgares, Ana (2019). *Plástica. 1º de Primaria. Pieza a Pieza*. Grupo Anaya, S.A.

Subirats, M. (1993). *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Instituto de la Mujer.

Terra, L. (2014). New histories for a new state: a study of history textbook content in Northern Ireland. *Journal of Curriculum Studies*, 46(2), 225-248.

Tiana Ferrer, A. (2000). *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Torres, M. (2019). *Primaria. Emocionarte. Educación Plástica, creatividad y emociones.* Dosier para el profesorado. Departamento de Ediciones Educativas de Santillana Educación, S. L.

Torres Santomé, J. (1994). Libros de texto y control del currículum. En J. Torres Santomé (Ed.), *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado* (pp. 153-184). Morata.

IMPACTO PSICOSOCIAL Y EDUCATIVO DEL CIBERACOSO Y LAS ACTITUDES SEXISTAS EN EL ÁMBITO DE LOS VIDEOJUEGOS. UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

MARIELA BUSTOS-ORTEGA
Universidad de Granada

GRACIA CRISTINA VILLODRES
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

1.1. ANTECEDENTES DEL ÁMBITO DE LOS VIDEOJUEGOS

En los últimos años, los videojuegos se han consolidado como una de las principales propuestas de ocio y entretenimiento en nuestra sociedad (Anderson et al., 2004; Kühn et al., 2018). A nivel mundial, la venta global de videojuegos alcanzó 90.409 millones de euros (EAE Business School, 2017), un indicador que refuerza la relevancia de esta industria en su consolidación como un importante elemento de la cultura popular actual, frente al descenso experimentado en los últimos años por otros sectores de ocio, como la música o el cine (Carrillo, 2015). Denominado como el "el primer medio de masas de la era electrónica" (Lafrance, 2003), su actual impacto social y psicológico va más allá del simple entretenimiento. En concreto, uno de los fenómenos sociales más relevantes ha sido el desarrollo de una comunidad de jugadores y seguidores que comparten una serie de hábitos y claves propias en torno a la cultura del videojuego, denominada gamer (Gómez, 2007). Una de las claves de este nuevo estilo a la hora de relacionarse reside en las formas de interacción generadas en los últimos años gracias al acceso a Internet, frente al consumo solitario que proporcionaban los juegos tradicionales. Según la Entertainment Software Association (2014), un

60% de las personas que juegan a videojuegos prefieren hacerlo habitualmente con otras personas (por ejemplo, videojuegos online en modo multijugador).

De esta forma, el desarrollo de un mayor número de videojuegos online y la proliferación del modo multijugador han modificado tanto la manera de jugar como las conductas sociales de los jugadores, originándose grupos y estructuras sociales complejos donde las relaciones entre los participantes son fundamentales (Carrillo, 2015). Además, dada la globalización que aporta el uso de Internet en los videojuegos, en el que personas de todo el mundo compiten y juegan entre sí, la red de interacciones sociales comienza a ser mucho más compleja. Por estas razones, se trata de un contexto bastante novedoso cuyas características aún no han sido plenamente analizadas y que consideramos que tienen un extraordinario interés impacto en la Psicología.

Desde una perspectiva psicosocial, los videojuegos juegan un papel muy relevante en la transmisión de valores, pudiendo actuar, entre otras funciones, como una plataforma de perpetuación de estereotipos de género (Gómez, 2018). Mediante el videojuego es posible conocer el imaginario colectivo de una sociedad, ya que, dentro de los procesos de interacción que se establecen en él, impulsa a los jugadores a adoptar roles específicos (Torné y Gil, 2009). Por ello, es indudable la gran influencia que los videojuegos han adquirido actualmente en nuestra sociedad. No obstante, es importante considerar que tradicionalmente ha sido un ambiente principalmente masculinizado en el que la mujer no tenía un papel activo, ni como jugadora ni como profesional de la industria (Trivi, 2018). Por ello, actualmente se visibilizan numerosos casos de acoso y hostilidad por parte de jugadores masculinos ante la presencia femenina, sobre todo en contextos online, siendo necesario analizar el papel de la mujer en este ámbito y los estudios que han abordado esta problemática, aún escasos en nuestro país.

1.2. EL PAPEL DE LA MUJER EN LOS VIDEOJUEGOS: EL CIBERSEXISMO QUE SUFREN

Más allá de las particularidades que caracterizan el entorno online, las actitudes y dinámicas reproducidas a través de Internet dependen en

gran medida de las existentes en el mundo real (Marin-Bennet & Thornton, 2012). Desde una perspectiva de género, el contexto virtual ha sido aún poco estudiado, aunque las aproximaciones realizadas en este campo confirman que la presencia masculina en el entorno online ha prevalecido durante sus primeros años sobre la femenina (Van Zoonen, 2002). Sin embargo, la creciente incursión de la mujer en el mundo virtual, así como la progresiva participación como jugadoras de videojuegos y trabajadoras de esta industria, ha llevado a hablar de un proceso de "feminización de Internet" (Abraham et al., 2012). Esto ha dado lugar, al contrario de lo que se suele pensar, a que actualmente en España una elevada tasa de jugadores sean mujeres, alcanzando el 44% frente al 56% de jugadores masculinos, según datos del Anuario de la industria del videojuego publicado por la Asociación Española del Videojuego (AEVI) en el año 2017.

Sin embargo, a nivel profesional, tan solo un 5% son mujeres, según el estudio de la desarrolladora SimBin Studio en Reino Unido en 2017. El impulso por la visibilidad de la mujer en este contexto se refleja en la existencia de eventos como la Women's Game Conference, competiciones internacionales como la Electronic Sports World Cup (ESWC) o la asociación Women in Games, que trabaja para promover la inclusión de la mujer en el ámbito y en la industria del videojuego (Bertomeu, 2008). En este sentido, no cabe duda de que a las mujeres también le interesan los videojuegos y quieren sentirse integradas en este ámbito, pero encuentran una comunidad integrada mayoritariamente por un público masculino, donde destacan la presencia de estereotipos de género y un evidente rechazo hacia la mujer.

En un estudio de Fox y Potocki (2016), se analizó la relación entre el consumo de videojuegos, la agresión interpersonal, el sexismo hostil y los mitos sobre la violación (RMA). Para recoger la frecuencia y el uso de videojuegos, utilizaron la Lifetime Television Exposure Scale de Riddle (2010) adaptada al consumo de videojuegos, en la que los participantes consideraban tres períodos de sus vidas: infancia, adolescencia y adultez, y sobre los que respondían a cuatro preguntas sobre su uso semanal. Para evaluar el sexismo, utilizaron la subescala de Sexismo Hostil del Inventario de Sexismo Ambivalente (ASI; Glick & Fiske,

1996), y para evaluar la RMA adaptaron 14 ítems de la Rape Myth Acceptance Scale de Burt (1980), Ward (1988) y Field (1978). Entre los resultados obtenidos destaca que el consumo general de videojuegos en los que prevalece el contenido sexista estaría relacionado con las actitudes negativas y hostiles por parte de los hombres hacia las mujeres.

En otro estudio de Stermer & Burkley (2012) se analizó la asociación entre jugar a videojuegos sexistas y actitudes sexistas entre hombres y mujeres. En este caso se evaluó el sexismo percibido en un videojuego, y se pidió a los participantes que nombraran los tres juegos a los que más jugaban y que indicaran hasta qué punto el juego contenía contenido sexista, utilizando una escala Likert de siete puntos (donde 1 = poco contenido sexista y 7 = contenido extremadamente sexista). Para evaluar el nivel de sexismo del participante se administró el Inventario de Sexismo Ambivalente (ASI; Glick & Fiske, 1996). Se obtuvo que los hombres que juegan a videojuegos percibidos por ellos mismos como sexistas obtuvieron puntuaciones más altas en sexismo benévolo que los hombres que jugaban a videojuegos con un contenido bajo en sexismo percibido. Según estos autores, cuando se trata de predecir actitudes sexistas, el tipo de videojuego influye más que la cantidad de tiempo jugado.

Por todo ello, el sexismo comienza a ser reconocido como un problema frecuente en el ámbito de los videojuegos. No obstante, la mayoría de investigaciones en este campo no consideran los acercamientos teóricos actuales, al igual que otras importantes variables relacionadas con las actitudes sexistas, como la aceptación de mitos sobre la violencia íntima de pareja (Megías et al., 2018) o las agresiones sexuales (Bohner, 2011). A pesar de esta relativa escasez de estudios en torno a esta problemática, existe una creciente evidencia sobre cómo el lenguaje abusivo, sexista, sarcástico y violento encontrado en entornos de videojuegos online va dirigido desproporcionadamente a las mujeres en comparación con los hombres (Bartlett et al., 2014). En un estudio sobre videojuegos y sexismo en el año 2012, el 79.3% de los encuestados y encuestadas informaron que el sexismo es común en el ámbito de las personas que juegan normalmente a videojuegos. Más de la mitad (63.6%) de las mujeres encuestadas sobre sus experiencias como

jugadoras informaron haber experimentado sexismo dentro del ámbito de videojuego (Brehm, 2013). Siguiendo estos datos, en un estudio de Matthews (2015), el 63.3% de mujeres informaron haber sido objeto de acoso mientras jugaban a videojuegos y el 35.8% decidieron dejar de jugar temporalmente debido a las experiencias de sexismo mientras jugaban.

En un estudio experimental de acoso de género en juegos en línea, Kuznekoff y Rose (2012) probaron cómo se trata a hombres y mujeres cuando interactúan mientras juegan a un videojuego de disparos. Los investigadores grabaron previamente declaraciones con una voz femenina o masculina, cada una de las cuales representa una condición experimental diferente. En la condición de control, los participantes jugaron en silencio. Las frases pregrabadas se seleccionaron para ser neutrales e incluían saludos generales a los otros jugadores, felicitaciones a otros jugadores o comentarios sobre ellos. Para cada una de las 163 acciones en las que se realizaron comentarios, cualquier comentario dirigido a los investigadores se codificó como positivo, negativo o neutral. La voz femenina recibió tres veces más comentarios negativos que la voz masculina o la condición de control. Muchos de los comentarios negativos dirigidos a las mujeres centrados en el género; por ejemplo, el comentario de una mujer de "Hola a todos" provocó la respuesta "calla, puta" (Kuznekoff y Rose, 2012).

Las consecuencias de esta agresión online contra la mujer han provocado múltiples debates sobre los efectos adversos del contenido de los videojuegos y sobre el posible entorno hostil en el que se acosa a la mujer (Anderson et al., 2004; Kühn et al., 2018). Después de crear una campaña para impulsar y visibilizar los prejuicios sufridos por las mujeres en videojuegos, Anita Sarkeesian fue atacada por personas que creían que era injustamente crítica, recibiendo miles de amenazas de muerte y violación. Pero también otras mujeres en la industria del videojuego han recibido un tratamiento similarmente negativo a lo largo del tiempo (Brianna Wu, Leigh Alexander; Collins, 2014). En esta dirección, el estudio de Burke et al. (2015) puso de manifiesto que más de un tercio de las mujeres que habían sufrido acoso jugando online experimentaban ansiedad y signos de depresión, y casi un 20% mostraban cambios en los hábitos alimenticios y en el sueño. Dado este

ambiente, este entorno hostil puede llegar a influir negativamente en el bienestar diario y en la propia identidad de las mujeres jugadoras (Burke et al., 2015). Las mujeres pueden sentirse incómodas y, a menudo, optan por jugar otros géneros o estilos de juegos para evitar el acoso. De hecho, la literatura que ha examinado cómo las mujeres enfrentan el sexismo en los videojuegos online sugiere que una estrategia común es la evitación de jugar en cualquiera de sus formas, ya sea individual o grupalmente (Cote, 2017). Sin embargo, muchas mujeres perseveran y continúan participando en este ambiente a menudo hostil para ellas, como es el caso de comunidades de jugadoras que luchan por visibilizar esta situación.

A través de la exposición de diversos estudios desarrollados en este campo y de los resultados obtenidos, se ha insistido en demostrar la relevancia de esta problemática y la necesidad de actuar ante su creciente normalización. Por ejemplo, se ha prestado atención a la forma en la que el sexismo podría manifestarse en el contexto de los videojuegos (Croix et al., 2018) y se ha analizado cómo los jugadores de videojuegos que están constantemente expuestos a representaciones sexistas pueden desarrollar comportamientos negativos cuando interactúan con mujeres (Mulac et al., 2002). Además, diversos estudios analizan cómo las actitudes sexistas pueden predecir la frecuencia de uso y la preferencia por cierto tipo de videojuegos, sobre todo videojuegos sexistas (Fox & Potocki, 2016; Braun et al., 2016; DeCamp, 2017; Díez, 2014). Del mismo modo, se ha prestado atención a la forma en el que el sexismo podría manifestarse en el contexto y en el desarrollo de los videojuegos (Breuer et al., 2016; Croix et al., 2018).

En esta línea, Díez (2005), a través de entrevistas a jugadores y jugadoras en grupos de discusión sobre videojuegos, encontró que los hombres no consideraban que los videojuegos puedan ser sexistas, normalizando que las situaciones de acoso y sexismo eran solamente parte del juego o una diversión inofensiva, en lugar de rechazar las actitudes hostiles manifestadas hacia las mujeres (Fox & Tang, 2014). En este sentido, Gray (2012) analizó la visión de la mujer en la comunidad de videojuegos a través de métodos etnográficos, y descubrió que la mayoría de las mujeres jugadoras declaraban que al jugar online con jugadores

hombres sufrían acciones sexistas, siendo objeto de acoso, bromas sexistas y sintiéndose humilladas y violentadas en ese contexto de videojuego online. Por su parte, los hombres declaraban que aceptarían a las mujeres en la comunidad si realmente cumpliesen, por ejemplo, un rol de ayuda, por lo que parece existir un deseo inherente de que las mujeres sean sumisas e inferiores. Es decir, podemos concluir gracias a estas investigaciones que las mujeres son consideradas extrañas en el contexto de los videojuegos, y su participación supone para los hombres una trasgresión del comportamiento normativo que esperan de ellas, especialmente si no cumplen con el rol que le asignan dentro del videojuego (Taylor, 2006).

1.3. MARCOS TEÓRICOS EXPLICATIVOS DEL SEXISMO EN EL ENTORNO DE VIDEOJUEGOS

La teoría de los estados de expectativa nos puede ayudar a entender por qué los comportamientos no normativos cuando una mujer participa en un entorno masculinizado a menudo producen consecuencias sociales negativas para ella (Taylor, 2006). De acuerdo con esta teoría, los hombres son vistos generalmente como más competentes y de mayor estatus que las mujeres debido a los estereotipos socioculturales establecidos, lo que los lleva a manifestar expectativas de dominio y liderazgo y a anticipar cómo se comportarán los demás individuos en una interacción social (Berger et al., 1977). Por ello, es un marco apropiado para examinar la percepción de las mujeres en su participación en videojuegos, especialmente en contextos online, donde la interacción entre jugadores hombres y mujeres se caracteriza por la espontaneidad y la inmediatez. Debido a que los videojuegos son percibidos ampliamente como un espacio masculino, como ya hemos destacado, los jugadores hombres obtienen un estatus más alto y una competencia percibida más alta que las mujeres jugadoras. Además, si una jugadora excede los límites de esos estereotipos y se reafirma en su papel, la jugadora será castigada socialmente por violar las expectativas de acuerdo con esta teoría. De hecho, Salter y Blodgett (2012) señalaron que a las mujeres que pertenecen al ámbito de los videojuegos se les asignan roles muy limitados y se las castiga por escapar de ellos. Un ejemplo de estos roles es el de

personaje de apoyo o soporte (support), un rol establecido en los juegos competitivos por equipos que consiste en ayudar al resto del equipo sin participar de forma activa en la acción.

Por otro lado, la propia exposición a videojuegos violentos podría contribuir también a la elicitación de respuestas agresivas hacia las mujeres jugadoras. El modelo de los Efectos de la Despersonalización sobre la Identidad Social (SIDE; Postmes et al., 1998) anticiparía estas consecuencias. Este modelo sostiene que la despersonalización de los miembros de un grupo enfatiza la identidad grupal y fomenta comportamientos coherentes con las normas grupales. Es decir, cuanto más anónima es una persona, más despersonalizada está y más probable es que se adhiera a las normas establecidas, planteamiento similar al que sostiene el Modelo General de la Agresión (General Aggression Model, GAM) en relación con el comportamiento agresivo (Adachi y Willoughby, 2011; Anderson y Bushman, 2002; Barlett et al., 2009). Es por ello que en la interacción dada en contextos de videojuegos online sea más probable que las personas se despersonalicen en mayor medida que en las interacciones cara a cara, y es más probable que se vean influidas por las normas grupales (Postmes et al., 1998). De esta forma, el modelo sugiere que las normas podrían ser particularmente importantes para predecir el comportamiento sexista y hostil hacia la mujer cuando participa en videojuegos, sobre todo en contextos online.

1.4. IMPACTO PSICOSOCIAL Y EDUCATIVO DEL CIBERACOSO

En este apartado se explorará en profundidad el impacto psicosocial y educativo del ciberacoso y el sexismo en videojuegos, examinando las diversas dimensiones de este problema y las posibles soluciones. El ciberacoso se ha convertido en un problema importante en la comunidad de jugadores (Vergel et al., 2023). Este comportamiento incluye amenazas, insultos, humillaciones y hostigamiento a otros jugadores a través de la comunicación en línea en videojuegos. A menudo, el ciberacoso está motivado por prejuicios y estereotipos, y puede dirigirse a personas debido a su género, orientación sexual, raza, religión u otras características personales. El impacto psicosocial del ciberacoso en videojuegos es profundo y multifacético.

Para Díez (2004), el sexismo explícito en los videojuegos se presenta de múltiples formas: desde la presentación de las mujeres con los roles sexuales tradicionales (siendo el clásico ejemplo la princesa Peach de la saga Mario Bros), hasta una masculinización de los personajes femeninos que exaltan roles masculinos (como Lara Croft); mientras que el sexismo implícito lo forma la cultura y el ambiente de los videojuegos que presentan la idea distorsionada de los roles sexuales, siendo los roles masculinos positivos y los femeninos negativos, denominada por Díez como la "cultura macho", cultura que fácilmente se puede asociar con otros conceptos psicosociales como la cultura del honor o del poder.

El ciberacoso en videojuegos puede tener un efecto negativo en la salud mental de las víctimas. Las personas que son objeto de acoso pueden experimentar ansiedad, depresión, estrés y baja autoestima. Siguiendo estos datos, en un estudio de Matthews (2015), el 63.3% de mujeres informaron haber sido objeto de acoso mientras jugaban a videojuegos y el 35.8% decidieron dejar de jugar temporalmente debido a las experiencias de sexismo mientras jugaban. El constante hostigamiento y los comentarios despectivos pueden llevar a un aislamiento social y afectar la autoimagen de las víctimas. Además, el ciberacoso puede convertirse en una fuente de estrés crónico, lo que puede tener efectos a largo plazo en la salud mental (Burke et al., 2015). El ciberacoso en videojuegos también puede afectar las relaciones sociales de los jugadores. Las víctimas pueden sentirse alienadas y desconfiar de otros jugadores, lo que puede limitar su participación en comunidades online. Las consecuencias de esta agresión online contra la mujer han provocado múltiples debates sobre los efectos adversos del contenido de los videojuegos y sobre el posible entorno hostil en el que se acosa a la mujer (Anderson et al., 2004; Kühn et al., 2018). Después de crear una campaña para impulsar y visibilizar los prejuicios sufridos por las mujeres en videojuegos, Anita Sarkeesian fue atacada por personas que creían que era injustamente crítica, recibiendo miles de amenazas de muerte y violación. Pero también otras mujeres en la industria del videojuego han recibido un tratamiento similarmente negativo a lo largo del tiempo (Brianna Wu, Leigh Alexander; Collins, 2014).

En esta dirección, el estudio de Burke et al. (2015) puso de manifiesto que más de un tercio de las mujeres que habían sufrido acoso jugando online experimentaban ansiedad y signos de depresión, y casi un 20% mostraban cambios en los hábitos alimenticios y en el sueño. Dado este ambiente, este entorno hostil puede llegar a influir negativamente en el bienestar diario y en la propia identidad de las mujeres jugadoras (Burke et al., 2015). Las mujeres pueden sentirse incómodas y, a menudo, optan por jugar otros géneros o estilos de juegos para evitar el acoso. De hecho, la literatura que ha examinado cómo las mujeres enfrentan el sexismo en los videojuegos online sugiere que una estrategia común es la evitación de jugar en cualquiera de sus formas, ya sea individual o grupalmente (Cote, 2017). Sin embargo, muchas mujeres perseveran y continúan participando en este ambiente a menudo hostil para ellas, como es el caso de comunidades de jugadoras que luchan por visibilizar esta situación.

En otras palabras, la presencia constante de ciberacoso también puede contribuir a un ambiente hostil y tóxico en los videojuegos online, lo que afecta negativamente la experiencia de juego de todos los involucrados. En el ámbito educativo, el ciberacoso en videojuegos puede tener un impacto perjudicial en el rendimiento académico de los estudiantes. Los jóvenes que son víctimas de acoso en línea pueden tener dificultades para concentrarse en sus estudios y experimentar un bajo rendimiento escolar. Además, la exposición constante al ciberacoso puede distraer a los estudiantes de sus responsabilidades académicas y contribuir a la disminución de la motivación para aprender.

2. CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta todo ello, y dada la reciente incorporación de la mujer en el mundo de los videojuegos unida al rechazo que reciben por razones de género, es importante abordar el ciberacoso y el sexismo en videojuegos desde múltiples perspectivas para mitigar su impacto psicosocial y educativo. En este sentido, promover la educación y la conciencia sobre el ciberacoso y el sexismo en videojuegos es esencial. Esto puede incluir campañas de sensibilización en las comunidades de

juegos, así como en las escuelas y hogares. Los jugadores deben comprender las implicaciones del ciberacoso y el sexismo, y cómo estos problemas pueden afectar a otros y a la sociedad en su conjunto.

Sin duda, el ciberacoso y el sexismo en videojuegos tienen un impacto psicosocial y educativo significativo en la sociedad. Estos problemas no solo afectan a la comunidad de jugadores, sino que también influyen en las actitudes y creencias de las personas en la vida cotidiana. Abordar el ciberacoso y el sexismo en videojuegos requiere un enfoque multifacético que involucre a la industria de los videojuegos, las plataformas en línea, las comunidades de jugadores y la educación. Solo a través de la educación, la concienciación y la acción concertada se pueden mitigar estos problemas y promover un entorno de juego más inclusivo y respetuoso.

3. REFERENCIAS

Abraham, L. B., Mörn, M. P., Vollman, A. (2010) Women on the web: How women are shaping the Internet, ComScore, 1-31.

Anderson, C., Carnagey, N., Flanagan, M., Benjamin A., Eubanks, J. & Valentine, J. (2004). Violent Video Games: Specific Effects of Violent Content on Aggressive Thoughts and Behavior. Advances in Experimental Social Psychology, 36, 199-248.

Adachi, P. J. C., & Willoughby, T. (2011). The effect of video game competition and violence on aggressive behavior: Which characteristic has the greatest influence? Psychology of Violence, 1(4), 259-274.

Anderson, C. & Bushman, B. (2001). Effects of Violent Video Games on Aggressive Behavior, Aggressive Cognition, Aggressive Affect, Physiological Arousal, and Prosocial Behavior: A Meta-Analytic Review of the Scientific Literature. Psychological Science, 12. 353-359.

Barlett, C., Branch, O., Rodeheffer, C. & Harris, R. (2009). How Long Do the Short-Term Violent Video Game Effects Last? Aggressive Behavior, 35, 225-236.

Berger, J., Fisek, H., Norman, R., & Zelditch, M. (1977). Status characteristics and social interaction. New York: Elsevier.

Bertomeu, M. (2008). La violencia contra las mujeres en los videojuegos. En C. Castaño, La segunda brecha digital (278-284). Madrid: Cátedra.

Blackburn, G. & Scharrer, E. (2019). Video Game Playing and Beliefs about Masculinity Among Male and Female Emerging Adults. Sex Roles, 80, 310-324.

Braun, B., Stopfer J. M., Müller, K., Beutel, M., & Egloff, B. (2016). Personality and video gaming: Comparing regular gamers, non-gamers, and gaming addicts and differentiating between game genres. Computers in Human Behavior, 55, 406-412.

Brehm A. L. (2013). Navigating the feminine in massively multiplayer online games: gender in World of Warcraft. Frontiers in Psychology, 4, 903.

Burke, S., Oomen, J., D. Walker, A., Chu, L., Yick-Flanagan, A. (2015). Exploring Cyber Harassment among Women Who Use Social Media', Universal Journal of Public Health. 3, 194-201.

Carrillo, J. A. (2015). Social dimensions of the online videogames: from Gamer Community to E-Sports. Index Comunicación, 5, 39-51.

Croix, J., Burrows, C., & Blanton, H. (2018). Effects of Immersive, Sexually Objectifying, and Violent Video Games on Hostile Sexism in Males. Communication Research Reports, 1-11.

DeCamp, W. (2017). Who plays violent video games? An exploratory analysis of predictors of playing violent games. Personality and Individual Differences, 117, 260-266.

Díez, E. (2014). Video Games and Gender-based Violence. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 132, 58-64.

Entertainment Software Association (2014). The 2014 Essential Facts About the Computer and Video Game Industry. Ipsos MediaCT for ESA.

Fox, J., & Potocki, B. (2016). Lifetime Video Game Consumption, Interpersonal Aggression, Hostile Sexism, and Rape Myth Acceptance: A Cultivation Perspective. Journal of Interpersonal Violence, 31, 1912-1931.

Gómez, S. (2007): Videojuegos: el desafío de un nuevo medio a la comunicación social. Historia y Comunicación Social, 12, 71-82.

Gray L. (2012). Intersecting oppressions and online communities: Examining the Experiences of women of color in X-Box Live. Information, Communication & Society, 15, 411-428.

Kühn, S., Kugler, D.T., Schmalen, K., Weichenberger, M., Witt, C., & Gallinat, J. (2018). Does playing violent video games cause aggression? A longitudinal intervention study. Molecular Psychiatry, 1-15.

Lafrance, J. (2003): El juego interactivo: el primer medio de masas de la era electrónica. Quaderns del CAC, 15, 59-68.

Marlin-Bennett, R., Thornton, E.N. (2012) Governance within Social Media Websites: Ruling New Frontiers, Telecommunications Policy, 36, 493-501.

Mulac, A., Jansama, L. L., & Linz, D. G. (2002). Men's behavior toward women after viewing sexually-explicit films: Degradation makes a difference. Communication Monographs, 69, 311-328.

Núñez, M. (2015). Padres e hijos en la cultura digital y del videojuego. Madrid: Síntesis.

Postmes, T., Spears, R., & Lea, M. (1999). Social identity, group norms, and "deindividuation" Lessons from computer-mediated communication for social influence in the group. Structural Equation Modeling-a Multidisciplinary Journal, 164-183.

Salter, A., & Blodgett, B. (2012). Hypermasculinity and dickwolves: The contentious role of women in the new gaming public. Journal of Broadcasting & Electronic Media, 56, 401- 416.

Stermer, S., & Burkley, M. (2012). SeX-Box: Exposure to Sexist Video Games Predicts Benevolent Sexism. Psychology of Popular Media Culture.

Taylor, T. L. (2006). Play between worlds: Exploring online game culture. Cambridge, MA: MIT Press.

Tejeiro, R., & Pelegrina del Río, M. (2008). La psicología de los videojuegos. Un modelo de investigación. Málaga: Ediciones Aljibe.

Torné, M. y Gil, A. (2009): Los videojuegos dentro del proceso de socialización, media, cultura y comunicación: Actas del IV Congreso Online del Observatorio para la Cibersociedad.

Van Zoonen, L. (2002) Gendering the Internet: Claims, Controversies and Cultures, European Journal of Communication 17, 5-23.

Vergel, P., La Parra-Casado, D., & Vives-Cases, C. (2023). Examining Cybersexism in Online Gaming Communities: A Scoping Review. Trauma, Violence, and Abuse. https://doi.org/10.1177/15248380231176059

"SOMOS RICOS EN SOLIDARIDAD": UN PROYECTO UNIVERSITARIO BASADO EN EL APRENDIZAJE-SERVICIO. PROPUESTA DE INNOVACION DOCENTE

MARINA ALFÉREZ-PASTOR
Universidad de Almería

ISABEL DAMIANA ALONSO LÓPEZ
Universidad de Almería

ROCÍO COLLADO-SOLER
Universidad de Almería

VIRGINIA LÉRIDA AYALA
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

1.1. APRENDIZAJE – SERVICIO EN EDUCACIÓN SUPERIOR

La sociedad del siglo XXI trae consigo múltiples cambios y transformaciones relacionadas con el ámbito educativo. En este sentido, desde la escuela se ha de formar a individuos activos, participativos y autónomos que sean capaces de hacer frente a los retos de la sociedad actual (García-Lastra, 2013). Siendo la escuela concebida como institución socializadora, se han de llevar a cabo experiencias educativas que se vinculen con la comunidad y favorezcan el desarrollo de conciencia ciudadana de los estudiantes, alcanzando un desarrollo pleno en el ámbito personal, social y moral (Silva y Maturana, 2017). Una de las metodologías emergentes que busca esta unión entre sociedad, escuela y educación para lograr el desarrollo integral del alumnado es el Aprendizaje-Servicio (en adelante ApS), que se define como "una metodología experiencial que aúna aprendizaje y servicio comunitario en un único proyecto con base cívica y académica" (Sotelino et al., 2016).

El ApS es una propuesta educativa innovadora que refuerza la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que permite que los estudiantes desarrollen habilidades cognitivas para convertir información en conocimiento, lo compartan a favor de la sociedad y reflexionen acerca del impacto social que su actuación ha provocado en la comunidad (Álvarez et al., 2017). A su vez, el ApS en Educación Superior repercute en aspectos actitudinales y conductuales (liderazgo y capacidad de control), emocionales (autoestima, empatía y resiliencia) y sociales (responsabilidad y compromiso cívico) de los estudiantes, en variables de tipo motivacional y de relaciones sociales referente al profesorado y, por último, en relaciones institucionales y satisfacción en la comunidad involucrada (Furco & Billing, 2002).

Atendiendo a Tapia (2010), podemos distinguir 3 características principales del ApS:

- Protagonismo activo: un grupo de niños, adolescentes o jóvenes son los protagonistas, que actúan activamente junto a un equipo educativo en todas las fases del proyecto, así como en el desarrollo y evaluación de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Servicio solidario: las actividades van dirigidas a dar respuesta a una problemática real de la comunidad.

- Aprendizajes intencionadamente planificados: la actividad solidaria se combina con el trabajo de contenidos curriculares, por lo que los objetivos didácticos y los objetivos de servicio deben relacionarse.

La implementación de procesos de aprendizaje-servicio trae consigo una serie de beneficios en las universidades, que son (Martínez, 2010):

- Posibilitan que el alumnado construya su aprendizaje en un contexto de necesidades reales del entorno.

- Contribuyen al desarrollo de competencias por parte de los estudiantes, puesto que el aprendizaje académico se combina con la formación en entornos sociales reales.

- Permiten que el alumnado construya su conocimiento a partir de sus aprendizajes y experiencias (competencia de aprender a aprender), mostrando compromiso personal, cívico, ético y social.
- Favorecen espacios para trabajar la educación en valores y la ciudadanía activa a través de actividades que promueven la implicación de los miembros de una comunidad.

Según Mayor y Rodríguez (2016), la práctica educativa en el contexto universitario del siglo XXI requiere cambios alejados de las formas tradicionales y enfocados a adquirir conocimientos y competencias que permitan a los estudiantes actuar de forma crítica y reflexiva ante la realidad social. A este respecto, la metodología ApS se centra en la formación práctica del alumnado, llevando a cabo propuestas didácticas que integren la práctica profesional y social (Bartolome, 2013). Así pues, según Martín et al. (2010), la puesta en marcha de una experiencia de aprendizaje-servicio mejora la calidad de vida y el bienestar de las personas implicadas e incrementa la cohesión social de los agentes comprometidos con la acción.

García et al. (2010) defienden la inclusión de la formación ciudadana en la educación superior, pues para ser un buen profesional es fundamental tener compromiso ético y responsable con la sociedad, apostando por su mejora y por el bien común. En este sentido, los estudiantes deben desarrollar la competencia social y ciudadana, que se incluye dentro del grupo de competencias socio-personales y que se define como la capacidad para comprender la realidad social en la que se vive, ejercer la ciudadanía democrática y comprometerse a su mejora (Bisquerra y Pérez, 2007). Esta competencia es amplia y compleja e incluye seis dimensiones que, atendiendo a Martínez (2006), son: conformidad con lo socialmente correcto, sensibilidad social, ayuda y colaboración, seguridad y firmeza en la interacción, liderazgo prosocial y responsabilidad social.

Atendiendo a lo anterior, el ApS es una metodología que permite la formación ciudadana del alumnado dado que, al conectar el mundo académico con el social, creando así redes socioeducativas, se favorece la

formación de buenos ciudadanos, profesionales con ética y dispuestos a participar socialmente (Puig et al., 2011)

1.2. Objetivos de desarrollo sostenible: hambre cero

La Agenda 2023 para el Desarrollo Sostenible engloba 17 Objetivos (Naciones Unidas, 2015), entre los que se encuentra "Hambre Cero", cuyo propósito es poner fin al hambre y asegurar el acceso de todas las personas a una alimentación sana, nutritiva y suficiente, en especial de los más pobres y aquellas en situación de vulnerabilidad.

Actualmente, según el Programa Mundial de Alimentos, hay unos 690 millones de personas que padecen hambre, siendo un 21,3% niños. De forma que, el hambre y la malnutrición siguen siendo un problema para el desarrollo sostenible. Son diferentes factores los que pueden contribuir a esta situación, entre ellos las prácticas inadecuadas de recolección y el desperdicio de alimentos, lo que conlleva a una escasez de estos, así como las guerras que causan destrucción del medio ambiente, lo que supone falta de disponibilidad de alimentos por afectar al cultivo. Así pues, es necesario realizar cambios en el sistema agroalimentario mundial, haciendo de este un sistema más sostenible que pueda suministrar comida nutritiva y sana para todas las personas y cuidar los ecosistemas. Asimismo, todos los ciudadanos podríamos ayudar a reducir esta cifra haciendo cambios en nuestras actividades cotidianas en relación con luchar contra el desperdicio de alimentos, tomar decisiones sostenibles sobre la alimentación y apoyar a los mercados locales.

Atendiendo a lo anterior, entre las metas del objetivo "Hambre cero" encontramos:

- Acabar con todas las formas de malnutrición.
- Duplicar la productividad agrícola y los ingresos de los pequeños productores de alimentos.
- Garantizar sistemas de producción de alimentos sostenibles.
- Adoptar medidas para garantizar el funcionamiento correcto de los mercados de productos alimenticios.

1.3. Descripción detallada del proyecto

El proyecto se denomina "Somos ricos en solidaridad" y se llevará a cabo en el cuarto curso del Grado en Trabajo Social durante un periodo de cuatro meses, concretamente en la asignatura Trabajo Social en Infancia y Adolescencia, pues uno de los contenidos a trabajar es la infancia en situación de riesgo de pobreza y exclusión social.

Se trata de un proyecto de emprendimiento social cuya finalidad es concienciar a la población de los problemas relacionados con el hambre tanto en individuos de nuestra comunidad como en el resto del mundo. Concretamente, es un proyecto de sensibilización contra el hambre realizado a través de las redes sociales, en las que se mostrará información sobre la campaña de recogida de alimentos para comedores sociales infantiles que se llevará a cabo. El producto final será un cortometraje que sirva para concienciar a las personas sobre la importancia de las donaciones para luchar contra el hambre. Para ello, el alumnado del Grado en Trabajo Social será ayudado por estudiantes del Grado en Comunicación Audiovisual mediante talleres de formación para explicar conceptos básicos de edición, realización y producción de vídeos, así como la creación de contenidos audiovisuales para Internet.

2. OBJETIVOS

Los objetivos de aprendizaje centrales son los siguientes:

- Implementar un proyecto de ApS con estudiantes del grado de trabajo social para sensibilizar sobre hambre y pobreza
- Favorecer que el alumnado logre un aprendizaje significativo en contacto con la realidad, estando al servicio de entidades sociales de su comunidad
- Trabajar de forma cooperativa y colaborativa, a fin de ayudar a mantener el compromiso del grupo y la motivación por el trabajo
- Poner en práctica los conocimientos adquiridos sobre la metodología ApS.

Por otro lado, como objetivos de servicio nos hemos planteado:

- Organizar una campaña publicitaria en redes sociales para la recogida de alimentos
- Favorecer la empatía de los estudiantes respecto a la situación de pobreza infantil que se da en el mundo
- Crear conciencia sobre la importancia de tomar medidas inmediatas para evitar las consecuencias del hambre en la población infantil
- Fomentar la competencia social y ciudadana en el alumnado universitario
- Ofrecer recursos a la población infantil que se encuentra en riesgo de pobreza

3. METODOLOGÍA

Como se ha comentado previamente, la metodología empleada para llevar a cabo este proyecto es el ApS, pues lo que se pretende es que el alumnado participante actúe sobre una problemática real, como es el hambre y la pobreza infantil, a fin de ofrecer soluciones, como la creación de una campaña de recogida de alimentos. De modo que, se une el compromiso social con el aprendizaje de conocimientos, actitudes y valores (Chiva et al., 2016).

A la hora de plantear las actividades que se van a realizar para poner en marcha este proyecto se establecen las siguientes fases (International Baccalaureate Organization, 2020):

- Fase 1. Investigación. Buscamos información acerca de: ¿qué sucede con el hambre en la actualidad?, ¿cuáles son las principales causas de hambre en el mundo?, ¿por qué es importante acabar con el hambre?, ¿cómo podemos ayudar a erradicar el hambre en el mundo?, ¿qué preocupaciones éticas existen en cuanto al problema del hambre en el mundo?

- Fase 2. Preparación. Nos planteamos: ¿en qué consiste la metodología ApS?, ¿cómo podemos trabajar en equipos?, ¿qué tipo de acción vamos a llevar a cabo?, ¿qué efectos tendrán nuestras acciones?, ¿qué recursos se requieren?, ¿qué conocimientos nuevos necesitamos para ejecutar la acción?

- Fase 3. Acción. Nos preguntamos: ¿este proyecto es auténtico y responde a una necesidad real?, ¿estamos trabajando de manera eficaz con otros sujetos o entidades sociales?

- Fase 4. Demostración. Nos cuestionamos: ¿con quién podemos compartir esta experiencia?, ¿qué hemos aprendido de ella?, ¿qué repercusiones sociales han tenido nuestras acciones?, ¿qué pueden aprender los demás de lo que hemos hecho?, ¿cuáles serían los siguientes pasos?, ¿se puede aplicar esta experiencia a otras situaciones?

Atendiendo a las fases anteriores, se llevarán a cabo actividades de iniciación, de desarrollo y finales. Así pues, para materializar el proyecto el alumnado trabajará de forma cooperativa, organizándose en pequeños grupos para llevar a cabo el desarrollo de las diversas actividades.

Las actividades de iniciación consistirán en detectar los conocimientos previos del alumnado y presentar la acción que queremos poner en marcha. Para ello, se visualizarán varios vídeos contra el hambre que son presentados por las Naciones Unidas en su página web, los cuales tratan de acercarnos a la realidad del hambre en el mundo, conocer las causas del hambre y la necesidad de elaborar un plan de acción para hacer frente al problema del hambre. A partir de la visualización de estos videos se establecerá un diálogo y posterior debate en clase que nos conduzca a realizar actividades de recogida de datos sobre cifras de hambre y desnutrición, causas y posibles soluciones. A continuación, se introducirá una explicación sobre la metodología del aprendizaje-servicio a través de presentaciones interactivas en las que se de respuesta a qué es el aprendizaje-servicio, qué aporta el aprendizaje-servicio, cómo se desarrolla un proyecto de aprendizaje-servicio y cómo se aplica en el aula.

Las actividades de desarrollo o centrales del proyecto tratarán de captar la atención de los usuarios de redes sociales, como Instagram, con la finalidad de concienciarlos sobre la necesidad de crear soluciones que frenen el hambre en el mundo y poder así poner en marcha nuestra campaña de recogida de alimentos. De manera que, el alumnado universitario, por grupos, se encargaría de exponer fotografías, reels de elaboración propia, etc., u otros materiales informativos que aludan al contenido de la campaña, es decir, de qué trata, cuál es el objetivo de dicha campaña y por qué es importante organizar campañas de este tipo. Así, reuniremos a un mayor público en el día del cierre de nuestro proyecto, en el que se expondrá el cortometraje final que el alumnado habrá ido elaborando a lo largo de estos cuatro meses, en el que algunos de ellos se dedicarán a escribir el diálogo, otros a actuar, otros al contenido audiovisual como la música, etc.

Al finalizar el cuatrimestre, el alumnado universitario organizará el acto de exposición del cortometraje como actividad final extraescolar, al que acudirán todas aquellas personas que quieran donar alimentos de primera necesidad para comedores sociales infantiles. Durante el desarrollo de esta actividad, se explicará el objetivo principal de la campaña puesta en marcha mediante una charla de sensibilización, mostrando toda la información recopilada por los estudiantes para la elaboración del material para redes sociales en forma de carteles, trípticos e infografías que sirvan como herramientas de concienciación para todo el público que acuda. A continuación, se expondrá el cortometraje protagonizado por el alumnado, el cual se centra en mostrar el hambre que sufren muchos niños en todo el mundo y cómo podemos ayudar a erradicar el hambre con nuestras acciones cotidianas y el esfuerzo individual, dando a conocer una realidad social de desequilibrio entre el derroche de recursos de una parte de la población y las carencias de otras personas. Por último, se procederá a la recogida de alimentos que, aunque no solucione la base del problema, mitiga sus consecuencias. Además, se dará a conocer la tarea de los Bancos de Alimentos, que aprovechan los alimentos en excedencia para redistribuirlos a las personas más necesitadas, y del voluntariado a través de una charla explicativa.

En cuanto a los recursos necesarios, hemos de contar principalmente con las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) para llevar a cabo el rodaje de la producción audiovisual y la difusión de la campaña en redes sociales. Además de la importante labor de los recursos humanos, contando con el alumnado universitario participante, el profesorado de la asignatura en la que se realizará dicho proyecto y aquellos agentes implicados que forman parte de la entidad social encargada de repartir los alimentos recogidos en la campaña a los menores que acuden a comedores sociales.

Finalmente, se hace alusión a la evaluación de este proyecto ApS, que tendrá tres momentos: al inicio, durante y al final. La evaluación la realizarán todos aquellos participantes en el mismo, es decir, los estudiantes, el profesorado, la entidad social colaborada y las personas destinatarias. Las herramientas de evaluación para la autoevaluación del alumnado serán un diario del servicio y una rúbrica de competencias transversales, las cuales son la competencia social y ciudadana, la competencia en autonomía e iniciativa personal y la competencia en aprender a aprender. Respecto a las herramientas para la coevaluación de los compañeros de un mismo equipo, se empleará una diana de aprendizajes conseguidos y la evaluación del proceso. Por otro lado, para la evaluación del profesorado se utilizará una escala de valoración de actitudes éticas y de competencia digital, el triángulo del compromiso, con el que se evaluará la asistencia a las clases, la puntualidad y que el resultado del servicio sea el adecuado y, además, un registro de observación directa. Por último, en lo concerniente a la evaluación de la entidad social se utilizará una encuesta el día del servicio donde se aporte la percepción sobre el desempeño de los estudiantes participantes y la acción llevada a cabo.

Otro aspecto importante es la evaluación de la campaña realizada en redes sociales. Para ello, se realizará una rúbrica con la finalidad de evaluar la capacidad del alumnado para crear y poner en marcha una campaña en redes sociales sobre la conciencia de la lucha contra el hambre infantil. Los aspectos por evaluar son los siguientes: el uso de las

redes sociales, la creación de material multimedia, la profundidad de la información y el impacto social que ha generado la creación de dicha campaña. Se utilizará una escala de valoración que consta de 4 niveles de desempeño: excelente, bueno, aceptable y bajo.

El uso de redes sociales se evaluará teniendo en cuenta la utilización de manera efectiva de diversas plataformas de redes sociales para difundir la campaña y alcanzar un amplio público o si, en cambio, se ha hecho un uso inadecuado de las redes sociales. La creación de contenido multimedia se evaluará considerando si los estudiantes han creado imágenes, animaciones, vídeos, audios, etc., impactantes, creativos y llamativos que capten la atención de los usuarios en redes sociales, con especial atención al eslogan de la campaña, y que comuniquen claramente el mensaje principal de la campaña relacionada con la concienciación sobre el hambre y la recogida de alimentos o si, por el contrario, el contenido multimedia creado no ha sido relevante y no transmite adecuadamente el mensaje de la campaña. La profundidad de la información se evaluará tomando en consideración si el alumnado ha realizado una profunda investigación sobre el hambre infantil, ofreciendo información relevante y detallada en la campaña o si, por el contrario, ha realizado una investigación insuficiente que ofrece datos mínimos sobre el tema de la campaña. Por último, el impacto social se evaluará teniendo en cuenta si los estudiantes han logrado generar un impacto significativo en su comunidad a través de la campaña, promoviendo conciencia sobre el hambre infantil y fomentando cambios de comportamiento que afecten a tal situación o si, en cambio, el alumnado no logra generar un impacto social relevante a través de la campaña.

A continuación, se presenta un cronograma con la organización de las distintas actividades que se llevarán a cabo (Figura 1). Se realizarán dos sesiones cada semana, desde septiembre a diciembre, dedicadas principalmente a la organización de la campaña y la elaboración del material que se va a publicar en redes sociales para darla a conocer.

FIGURA 1. *Temporalización de las actividades.*

Actividades	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre
Motivación del alumnado y presentación del proyecto ApS	X			
Actividades de iniciación: recogida de datos y organización grupos de trabajo	X			
Actividades de desarrollo: creación de contenido en redes sociales y preparación de la campaña		X	X	
Actividades finales: exposición del cortometraje y campaña de recogida de alimentos				X
Evaluación por parte del profesorado universitario	X		X	X
Evaluación del alumnado universitario participante				X
Evaluación de la entidad social				X

Fuente: elaboración propia

4. RESULTADOS ESPERADOS

Al inicio del proyecto se evaluarán los conocimientos previos de los estudiantes sobre la problemática del hambre en la infancia y su grado de concienciación ante tal situación, dado que la intervención del trabajador social como profesional es fundamental para apoyar y detectar posibles riesgos en el área económica, educativa, dinámica familiar y físico-ambiental que están pudiendo conllevar a la pobreza y, por tanto, a la falta de alimentos. Por otro lado, en los momentos de desarrollo del proyecto se evaluará la consecución de los objetivos planteados, teniendo en cuenta posibles cambios y mejoras ante las dificultades que puedan surgir. Por último, la finalización del proyecto conllevará a una evaluación del grado de consecución de las competencias del alumnado, principalmente con relación a sus actitudes y valores en un tema moral, logrando un alumnado proactivo con responsabilidad social e iniciativa propia.

Tras la puesta en marcha de este proyecto se espera que los estudiantes universitarios se conviertan en profesionales capaces de apoyar a un

grupo de la población que se encuentra en situación de vulnerabilidad, sabiendo acercar a los niños que viven en riesgo de pobreza a recursos que puedan servirles de ayuda. Asimismo, formar parte de este proyecto ApS hará que el alumnado se identifique con su entorno próximo, llevando a cabo un proyecto solidario en el que los estudiantes desarrollan conocimientos, habilidades, actitudes y valores y, también, el compromiso social. Por tanto, se espera que el alumnado sea empático, desarrollando así su sensibilidad social al ponerse en el lugar de otras personas que sufren riesgo de pobreza, y experimenten un estado de satisfacción por sentirse capaces de comprender circunstancias ajenas difíciles y contribuir a una mejora de la calidad de vida de estas personas. Asimismo, este proyecto ApS se lleva a cabo con la finalidad de crear en los estudiantes conciencia social al descubrir un mundo que ellos desconocen o del cual permanecen ajenos (el del colectivo de personas en riesgo de pobreza), implicándose al mismo tiempo en esta problemática mientras reflexionan y toman conciencia de la realidad social en la que viven muchos niños, desencadenado esta situación en la aparición de conductas y actitudes más implicadas socialmente. En resumen, se espera que el alumnado sea capaz de interpretar la realidad social en la que viven y de apreciar las dificultades a las que se enfrentan algunas personas en su día a día, lo que los llevará a establecer medidas inmediatas en su comportamiento diario para luchar contra la pobreza, tales como las donaciones, el consumo responsable y sostenible o el voluntariado en centros comunitarios y sociales.

Por otro lado, tras la puesta en marcha de este proyecto se espera que el alumnado haya adquirido habilidades relacionadas con el trabajo cooperativo, pues se trata de una experiencia compartida con sus iguales que facilita la comunicación interpersonal y proporciona al alumno tanto confianza en sí mismo como en sus compañeros. De modo que, estos aspectos favorecen el desarrollo de una convivencia positiva, así como la creación de vínculos afectivos entre los compañeros de clase. También es importante destacar esta relación cooperativa entre los estudiantes, pues están aprendiendo a hacer algo con los demás y a favor de otras personas. Al vivir experiencias de aprendizaje-servicio se busca que los estudiantes establezcan relaciones positivas consigo

mismo, con los otros y con el entorno en el que se actúa, así como que desarrollen un sentimiento de pertenencia a un grupo. Además, las emociones van a tener un papel primordial en el proceso de aprendizaje de los estudiantes cuando se trabaja a partir de la pedagogía del aprendizaje-servicio, puesto que se espera que el alumnado manifieste emociones positivas como la satisfacción de estar ayudando a los demás, el bienestar emocional, etc.

Finalmente, este proyecto supondrá una iniciación en el conocimiento del proceso global que más tarde, en su futuro profesional, realizarán como trabajadores sociales, lo que implica llevar a cabo una evaluación social para identificar la problemática relevante y, a partir de ahí, llevar a cabo una intervención social para producir cambios en la problemática previamente detectada.

5. CONCLUSIONES

El objetivo del presente proyecto es que los estudiantes realicen actividades con repercusión social al mismo tiempo que adquieren competencias profesionales como futuros trabajadores sociales. En este sentido, la implementación de un proyecto basado en la metodología ApS es idónea, pues se tiene en cuenta tanto el aprendizaje de contenidos curriculares como en valores, trabajando así la formación profesional y ciudadana del alumnado. Por tanto, en un proyecto de aprendizaje-servicio se trabajan competencias que establece el currículo educativo y competencias sociales y cívicas que fomentan valores como la solidaridad, el esfuerzo, la empatía, el trabajo en equipo, la compasión, etc. Además, permite destruir los muros de las aulas que, en ocasiones, no dejan ver las necesidades sociales reales. Así pues, el estudiantado profundiza en problemas sociales globales, como lo es la pobreza, que nos afectan a todos.

Esta experiencia basada en la aplicación de una metodología innovadora unida a la tecnología digital ha conseguido un efecto transformador y, además, permite desarrollar el trabajo cooperativo y la motivación del alumnado por tratarse de una experiencia con proyección en la comunidad. De ahí que, se destaquen los beneficios de realizar un

proyecto basado en el ApS, entre los que se encuentran la conexión con la realidad social, el protagonismo del alumnado en su propio proceso de aprendizaje, la interacción con agentes sociales de su entorno como son los comedores sociales, la puesta en práctica de sus competencias profesionales dando un servicio a la comunidad, el desarrollo de habilidades sociales y la mejora de sus competencias personales. Además, durante el desarrollo de este proyecto, el alumnado ha puesto en práctica los conocimientos adquiridos previamente sobre esta metodología, puesto que han sido los protagonistas de este proyecto, participando de forma activa tanto en el desarrollo del mismo como en la evaluación de su proceso de aprendizaje, han ofrecido un servicio solidario para personas que se encuentran en riesgo de exclusión por motivos de pobreza y los aprendizajes llevados a cabo se han planificado con la intención de que se alcancen tanto los objeticos didácticos del proyecto como los de servicio, relacionados estos últimos con la organización de la campaña publicitaria para la recogida de alimentos, la empatía de los estudiantes con la situación de pobreza que están viviendo muchos niños y niñas actualmente, la concienciación sobre múltiples medidas que ayudan a erradicar el hambre como un consumo responsable o las donaciones, mostradas ambas acciones en el cortometraje, y la entrega de alimentos recolectados en la campaña para cubrir parte de su falta de recursos económicos, así como el ofrecimiento de apoyo social. De manera que, se favorece la adquisición por parte de los estudiantes de competencias sociales, pues estos actúan principalmente para beneficiar a los niños y niñas en situación de pobreza, así como su competencia ciudadana, actuando de manera constructiva en la sociedad, es decir, como ciudadanos y ciudadanas responsables, contribuyendo al bien común.

Asimismo, se trata de una actividad de animación social para el resto de las personas, pues estimula su participación comunitaria, tratándose esto de una acción socioeducativa que mediante las técnicas de sensibilización y concienciación invita a los miembros de una comunidad a participar en la transformación de su realidad social. En este sentido, la animación comunitaria favorece el desarrollo de actitudes de solidaridad y de responsabilidad mediante la participación en la búsqueda de

soluciones a problemas sociales, la movilización de recursos y la gestión de servicios o actividades.

Por último, hay que destacar la importancia de educar a los más jóvenes a través de actividades de sensibilización para luchar contra el hambre, por lo que mejorar la calidad del aprendizaje y la enseñanza también es un reto. Sin duda, las competencias básicas y las aptitudes para la vida que se aprenden en las instituciones educativas son necesarias para un adecuado desarrollo a nivel personal y para aprender a conocer y vivir en comunidad.

6. REFERENCIAS

Álvarez, J.L., Martínez, M.J., González, H. y Buenestado, M. (2017). El Aprendizaje-Servicio en la formación del profesorado de las universidades españolas. Revista Española de Pedagogía, 75(267), 199-217. https://doi.org/10.22550/REP75-2-2017-02

Bartolome, S.J. (2013). Growing through Service: Exploring the Impact of a Service-Learning Experience on Preservice Educators. Journal of Music Teacher Education, 23(1), 79-91. https://doi.org/10.1177/1057083712471951

Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. Educación XXI, 14, 61-82.

Chiva, O., Gil, J., Corbatón, R. y Capella, C. (2016). El aprendizaje servicio como propuesta metodológica para una pedagogía crítica. Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio, 2, 70-94. https://doi.org/10.1344/RIDAS2016.2.4

Furco, A. & Billig, S.H. (2002). Service Learning: The Essence of the Pedagogy. Information Age Publishing.

García-Lastra, M. (2013). Educar en la sociedad contemporánea. Hacia un nuevo escenario educativo. Convergencia. Revista de Ciencias Sociales, 62, 199-220.

García, R., Gozálvez, V., Vázquez, V. y Escámez, J. (2012). Repensando la Educación: cuestiones y debates para el siglo XXI. Brief Ediciones.

International Baccalaureate Organization. (2020). Etapas de aprendizaje-servicio. Orientación sobre cómo llevar a cabo las etapas de un proyecto o actividades de servicio. [infografía].

Martín, M., Rubio, L. y Arroyes, A. (2010). Prácticas de ciudadanía: Diez experiencias de Aprendizaje-Servicio. Octaedro.

Martínez, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. Revista Iberoamericana de Educación, 42, 85-102.

Martínez, M. (2010). Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades. Octaedro.

Mayor, D. y Rodríguez, D. (2016). Aprendizaje-Servicio y práctica docente: una relación para el cambio educativo. Revista de Investigación Educativa, 34(2), 535-552. https://doi.org/10.6018/rie.34.2.231401

Organización de las Naciones Unidas. (2015, 25 de septiembre). Objetivos de Desarrollo Sostenible. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/

Puig, J.M., Gijón, M., Martín, X. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. Revista de Educación, 45-67.

Silva, J. y Maturana, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. Innovación Educativa, 17(73), 117-131.

Sotelino, A., Santos-Rego, M.A. y Lorenzo, M. (2016). Aprender y servir en la universidad: Una vía cívica al desarrollo educativo. Teoría de la Educación, 28(2), 225-248.

Tapia, M.N. (2006). Aprendizaje y servicio solidario. Ciudad Nueva.

CAPÍTULO 21

POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS PARA LA ERRADICACIÓN DEL TRABAJO IRREGULAR EN COMUNIDADES VULNERABLES

BLANCA BALLESTER CASANELLA
EAE Business School

1. INTRODUCCIÓN

El trabajo irregular, definido como aquél que contraviene o se sitúa al margen, de forma parcial o total, de la regulación existente, se ha incrementado en los últimos años en los países europeos. En el actual contexto de inseguridad y precariedad, aumenta el temor entre los trabajadores más vulnerables a denunciar los fraudes e irregularidades a que se ven expuestos. Las instituciones de inspección de trabajo encuentran además crecientes dificultades para acometer sus funciones debido a la fragmentación de las formas de empleo y al impacto de diversas estrategias de flexibilización de la organización de la producción.

Por otra parte, el sindicalismo, atraviesa desde hace décadas, con distintas variaciones nacionales, una crisis de representación que ha implicado, entre otros aspectos, el debilitamiento de su capacidad para participar en la gobernanza de las relaciones de empleo y tener presencia en las empresas.

Sorprendentemente, no se está incidiendo ni prestando gran atención al análisis de la concertación y cooperación entre los agentes sociales y las instituciones públicas especializadas en el ámbito de la inspección y control de la regulación laboral. Y esto a pesar de la constatada existencia de ejemplos e iniciativas y pese a la amplia y variada literatura que, desde el enfoque teórico del neocorporatismo, ha estudiado los procesos de concertación social en diversos ámbitos nacionales y niveles políticos. Este hecho ha privado a los investigadores de herramientas

conceptuales permitidas para el análisis y comprensión de dichas experiencias y, en términos políticos, ha limitado el rango de opciones consideradas para hacer frente al trabajo irregular.

En respuesta a esta problemática, calificada por algunos autores como una crisis institucional de la capacidad de control y reforzamiento de la regulación, la investigación social ha estudiado y conceptualizado en los últimos años, diversas acciones y estrategias de las instituciones de inspección de trabajo, encaminadas a mejorar su eficacia.

Algunas de las posibles justificaciones de la estructura del empleo informal incluyen la falta de oportunidades laborales en el sector formal por el alto coste que implica el cumplimiento de las normas laborales y el cumplimiento de medidas de protección social y también por la prevalencia de la informalidad en ciertas industrias. Es importante señalar que la estructura del empleo informal y formal, varía según los distintos contextos y existe un debate continuo sobre las mejores estrategias para promover la formalización y el trabajo decente en aras de mitigar una realidad para los emigrantes, realidad que se traduce en la asignación en trabajos de menor cualificación y en padecer una mayor tasa de temporalidad contractual.

2. OBJETIVOS

Se realiza la presente investigación con el objetivo de analizar el trabajo irregular y su incidencia en la vulnerabilidad del trabajador en el mercado laboral español, a partir de la revisión de diversas investigaciones llevadas a cabo en los últimos años, partiendo de la creencia de que, en ellas, residen algunas de las claves interpretativas de las realidades que se está experimentando en el ámbito del empleo informal.

De esta forma, las evidencias empíricas nos van a permitir detectar si en España realmente se cumple con las políticas relacionadas con el empleo, si éstas vulneran la seguridad social del trabajador irregular y si las mismas son promisorias para la economía oficial del estado.

Es por tanto necesario dentro de nuestros objetivos, analizar el proceso de regulación laboral en el acceso del trabajador irregular al mercado

laboral español y dar a conocer la existencia de dichas posibles irregularidades, a los efectos de poder ser capaces de identificar los factores de vulnerabilidad en el mercado de trabajo.

Así mismo, abordamos la crisis económica que afecta a la situación de los inmigrantes en España. Los datos lanzados por varios artículos doctrinales, permiten evidenciar que el empleo irregular en la economía sumergida, se traduce en un aumento de la vulnerabilidad laboral, determinada por un conjunto factores como son: el aumento del desempleo y la pérdida de biografía ocupacional de los trabajadores irregulares; el mantenimiento de salarios inferiores a los salarios de los españoles; y por último, el aumento de la dificultad para obtener ingresos, ya sean laborales, contributivos o asistenciales. Estos factores están produciendo mayores tasas de riesgo de pobreza en la población inmigrante, especialmente en la no comunitaria.

3. METODOLOGÍA

En relación a la metodología empleada para el presente estudio, podemos afirmar que constituye una revisión sistemática que ha implicado recopilar y resumir toda la información conocida acerca del mercado laboral en España. Para ello hemos descrito el trabajo irregular y su incidencia en la vulnerabilidad del trabajador en el mercado laboral español, a la vez que hemos realizado un análisis estadístico de las fuentes basadas en encuestas, puesto que aportan información relevante sobre la inmigración, el empleo y la situación de riesgo de exclusión.

A partir de esta metodología, se pretende recolectar y analizar una serie de datos que faciliten la comprensión y la consecución de los objetivos de la investigación que se plantea y así considerar posteriormente, los factores que permitan explicar la existencia del llamado trabajo irregular y porque dicha situación, provoca la mencionada vulnerabilidad del trabajador.

Para poder establecer de forma clara los objetivos de la búsqueda y poder discriminar la información obtenida, se han consultado también informes y legislación existentes, así como los antecedentes y la situación actual en relación a esta cuestión y en relación a la trascendencia y

efectos que pueden llegar a producir a nivel político y social, dejar constancia de las consecuencias que implica que los trabajadores extranjeros, y en concreto los no comunitarios, sean más vulnerables que los nativos en el mercado de trabajo español. Y es que, habitualmente conectamos pobreza y hallarse de forma ilegal en un determinado territorio con el desempleo, la precariedad laboral y con la exclusión social, motivo por el cual consideramos relevante la presente investigación.

4. RESULTADOS

Tras la investigación llevada a cabo, se puede observar la presencia de tres tipos básicos de empleo irregular. En primer lugar, el constituido por aquellas situaciones en las que no se vulnera de forma significativa la legislación laboral, por lo que se mantienen esencialmente en el ámbito de la economía oficial a efectos de condiciones de trabajo y protección social. Lo que ocurre en estos casos, es que el trabajador recibirá formalmente pago de complementos salariales en dinero no oficial, contrariamente a lo que ocurre con los trabajadores correctamente contratados. También se les suele adscribir formalmente, dentro de una categoría profesional inferior a la que de hecho ejercen, a fin de reducir las cotizaciones sociales. Estas irregularidades pueden ser relevantes a los efectos de cobrar futuras prestaciones de la Seguridad Social, pero no son significativas desde el punto de vista de las condiciones de trabajo.

En segundo lugar, nos encontramos con otro tipo de empleo irregular, en concreto el constituido por aquellas modalidades de trabajo remunerado cuya regulación legal es incompleta, inadecuada o sencillamente inexistente, desenvolviéndose en un marco de falta de legalidad más que de ilegalidad. Es en gran parte el caso del servicio doméstico en España. Una normativa poco realista y la escasa consideración social de estos trabajadores, hace que no suelan estar dados de alta en el Régimen Especial de la Seguridad Social de Empleados de Hogar.

Así pues, por lo general las cotizaciones correspondientes, corren por cuenta de los propios empleados, a cambio de lo cual, reciben una protección social cuyo gasto no les correspondería abonar a ellos.

En estas circunstancias, no es sorprendente la modesta proporción de empleados del hogar dados de alta en la Seguridad Social. Por otra parte, la constante incorporación de los trabajadores inmigrantes, muchas veces no regularizados por parte de las familias empleadoras, confiere una nueva dimensión a la problemática de este sector ocupacional.

En tercer lugar, y al hilo de lo que acabamos de exponer, hemos constatado la existencia de aquel tipo de situaciones en las que se vulnera significativa o totalmente la legislación laboral. Es el caso de los asalariados sin contrato, es decir, el trabajo no declarado, definido como contraposición al trabajo propio de la economía oficial.

Existen diversas modalidades de trabajo no declarado que pueden clasificarse en función del grado de voluntariedad con el que el trabajador acepte la situación. Aparecen así dos tipos extremos: los que no tienen más remedio que trabajar y cobrar en dinero no oficial como única vía de acceso a una renta de supervivencia; y quienes lo buscan por iniciativa propia, muchas veces para completar ingresos procedentes de otras fuentes. Si en unos casos el trabajo no declarado será consecuencia de un acuerdo cómplice entre demanda y oferta, en otros será la demanda de trabajo la que imponga sus condiciones.

El peso relativo de una u otra modalidad en las sociedades avanzadas, tiene pues que ver, con variables subjetivas ligadas a las motivaciones de los actores y con variables estructurales. El trabajo no declarado, no puede entenderse sin tener en cuenta el problema del enquistamiento del paro y del deterioro de las condiciones de trabajo y de vida al que se enfrentan las sociedades avanzadas con motivo de la crisis del empleo y del Estado de bienestar, que obliga a las unidades familiares a redefinir sus estrategias de acceso a rentas.

España se ha ocupado de esta cuestión en varias ocasiones tal y como se observa en el Real Decreto Legislativo 8/2015, de 30 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley General de la Seguridad Social. En el mismo se establece que los trabajadores que se mencionan en dicho texto legal, estarán excluidos de ser considerados como pluriempleados siempre que la actividad que realicen no genere una retribución superior al salario mínimo interprofesional anual, éste es el tipo

predominante de trabajo no declarado. También se incorpora a los individuos oficialmente inactivos (amas de casa, jubilados o prejubilados, estudiantes) y los desempleados, cuya propensión al trabajo no declarado depende de la cuantía del subsidio y del riesgo de perderlo, siendo la capacidad de resistencia a una oferta de empleo no declarada, directamente proporcional a la cuantía del subsidio.

Por último, cabe hablar de los inmigrantes irregulares puesto que constituyen el tipo más vulnerable. Estos inmigrantes son atraídos por la existencia de una bolsa significativa de empleos desechados por la población autóctona.

En España, históricamente tierra de emigración, pese a los distintos antecedentes normativos, la regulación del régimen jurídico del trabajo de los extranjeros inicialmente vino marcada por la entrada en la entonces denominada Comunidad Europea, que significó la apertura de las fronteras entre los nacionales de los países comunitarios, por lo que el término extranjero ha quedado relegado a los extranjeros extracomunitarios.

La recuperación económica de finales de los noventa y el notable incremento de mano de obra extranjera en España, constituyen el origen de la preocupación por el fenómeno migratorio, cuya regulación se caracteriza por su constante reformulación al dictado del devenir de los acontecimientos, en una búsqueda constante para solucionar las distintas situaciones coyunturales y siempre de la mano de las directrices europeas.

Así es como desde la publicación de la LO 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, se está intentando dar base legal a esta situación. Hay que tener en cuenta que la mencionada legislación ha sido reformada por: LO 8/2000, de 22 de diciembre; LO 11/2003, de 29 de septiembre, de medidas concretas en materia de seguridad ciudadana, violencia doméstica e integración social de los extranjeros; LO 14/2003, de 20 de noviembre; LO 13/2007, de 19 de noviembre, para la persecución extraterritorial del tráfico ilegal o la inmigración clandestina de personas; LO 2/2009, de 11 de diciembre; y LO 10/2011, de 27 de julio, de modificación de los artículos 31 bis y 59 bis. De la misma forma, la regulación reglamentaria desde la versión originaria de la LO 4/2000, ha

pasado por tres textos normativos: el RD 864/2001, de 20 de julio; el RD 2393/2004, de 30 de diciembre; y el RD 557/2011, de 20 de abril, sin perjuicio de puntuales modificaciones de los mismos a consecuencia de las continuas reformas legislativas.

Dado que el derecho al trabajo, pese a ser un derecho constitucional, no pertenece al grupo de derechos inherentes al ser humano, imprescindibles para garantizar su dignidad (STC 107/1984, de 23 de noviembre), nuestro ordenamiento jurídico asume el criterio común propio del Derecho comparado de dar prioridad al acceso al trabajo (por cuenta ajena) a los nacionales frente a los extranjeros, criterio que queda sometido a la valoración de la situación nacional de empleo. En consecuencia, se prevé un sistema de protección de la mano de obra nacional que se basa, por un lado, en la autorización administrativa para trabajar y por otro, en la valoración de la situación nacional de empleo. Sistema que se remonta a las primeras normas de regulación del trabajo de los extranjeros (RD de 1931 de 16 enero de 1931) y cuyo mantenimiento es defendido, de forma matizada, por un sector doctrinal.

Toda la normativa de extranjería se asienta sobre el principio general de la regularización en origen, marcado desde la Unión Europea, pero esto no supone obstáculo alguno a la previsión normativa de una excepcionalidad (el arraigo) que acaba convirtiéndose en una situación más previsible y ordinaria que extraordinaria. La entrada de mano de obra extranjera, salvo las excepciones reguladas (art. 40 y 41 LO 4/2000), debe someterse a la valoración individual o colectiva de la situación nacional de empleo, conforme a la cual, se concederá o no la previa autorización de residencia y trabajo, autorización con la que el extranjero podrá entrar en territorio español. Sin embargo, la realidad es muy diferente, el extranjero entra en territorio español de forma regular (normalmente con un visado de estancia, como turista) o de forma irregular (en patera o saltando la valla) y se busca la fórmula excepcional de regularización.

Ley y Reglamento regulan dos fórmulas "ordinarias" de acceso al mercado nacional de trabajo, según se realice una valoración de la situación nacional de empleo individual (solicitud individual de autorización de residencia y trabajo), o colectiva (gestión colectiva de contrataciones en origen). Dos formas de proceder a la regularización en origen que

han ido mejorando y perfeccionando su configuración legal, pero cuyos resultados se alejan de la situación real, la necesidad por un lado, del empleador de conseguir mano de obra de forma inmediata, y por otro lado, la necesidad de los inmigrantes que ya se encuentran en territorio español, de regularizar su situación.

Reflejo de que el sistema no está resultando suficientemente operativo, es el número de inmigrantes en situación irregular. Es pues necesario contravenir institucionalmente el principio de regularización en origen, a través de procesos de regularización extraordinaria, un fenómeno común en los países del sur de Europa (Italia, Portugal, Grecia, Francia y Bélgica) antes del inicio del período de recesión.

De hecho, aunque no existe un pronunciamiento expreso de la Unión Europea a este respecto, la idea general que parece dominar entre las diferentes instituciones es la de que estos procesos son necesarios, pero dado que afectan al resto de los Estados miembros, deberían fijarse unas reglas comunes para llevarlos a efecto.

En España, hasta la fecha, exceptuando los “acuerdos de regularización” llevados a cabo en determinadas Comunidades Autónomas y las medidas extraordinarias de regularización y nacionalización a consecuencia del atentado terrorista del 11-M en Madrid, puede decirse que han sido seis los procesos de regularización extraordinaria que se han desarrollado. Si bien, la paradoja no es tanto el planteamiento de procesos de regularización extraordinaria colectivos puntuales, para resolver coyunturalmente un problema de inmigración irregular en un momento concreto, sino la previsión de lo que podría denominarse como, fórmulas "extraordinarias" de acceso al mercado nacional de trabajo, dispuestas en la propia normativa de extranjería, como son las situaciones de arraigo.

Así pues, junto a las formas "ordinarias" de acceso al mercado nacional de trabajo: solicitud individual de autorización de residencia y trabajo y gestión colectiva de contrataciones en origen; puede hablarse de una tercera vía "extraordinaria" las mencionadas situaciones de arraigo. Es más, en un contexto de profunda crisis de empleo, esta tercera fórmula que debería ser excepcional, ha pasado a ser una de las pocas

alternativas, puesto que las "ordinarias" están condicionadas a la valoración de la situación nacional de empleo.

La crisis económica y su repercusión en el mercado de trabajo no ha llevado aparejada una reforma de la normativa de extranjería que tuviera por objeto atender la necesidad de "ajustar" las políticas migratorias a la situación económica de éstos últimos años, y esto puede constatarse tanto con el LO 2/2009, como con el RD 557/2011.

Sin embargo, la crisis ha influido en aspectos muy puntuales de la política migratoria: ha significado la suspensión de los procesos de gestión colectiva de contrataciones en origen, la reactivación del permiso transitorio en relación a la libre circulación de trabajadores de Rumanía, y la búsqueda de un nuevo modelo de inmigrante a través de la Ley 14/2013, de 27 de septiembre, de apoyo a los emprendedores y su internacionalización.

A este respecto, en el vigente contexto de crisis social, económica y de empleo, la respuesta político-jurídica a la inmigración por parte del poder público ha estado en una doble dirección: restrictiva y selectiva. Restrictiva porque se han restringido las necesidades del mercado de trabajo nacional respecto a la inmigración extranjera y se han mercantilizado a los inmigrantes impulsando su regreso al país de origen, bien mediante la capitalización de la prestación por desempleo, bien mediante programas existentes al respecto sustentados en ayudas estatales o por parte de Organizaciones no Gubernamentales. Y selectiva, porque se incentiva la entrada de la inmigración para trabajos altamente calificados.

En conclusión puede referirse a que el cierre tanto del catálogo de empleos de difícil cobertura, como de las ofertas de puestos de trabajo a través de la gestión colectiva de contrataciones en origen, ha determinado el bloqueo del acceso al mercado laboral español de los extranjeros a través de las que se consideran como vías ordinarias de entrada, lo que ha supuesto que las vías extraordinarias como el arraigo en sus diferentes modalidades, se conviertan en la única fórmula posible, de modo tal, que la excepcionalidad ha pasado a ser la regla general para la regularización de los inmigrantes.

Por otra parte, la Ley de Emprendedores viene a subrayar una clara línea divisoria entre los inmigrantes pobres que realizan trabajos poco cualificados e inmigrantes con cierto poder adquisitivo y/o cualificación profesional, un colectivo que ha empezado a crecer, porque ya en 2014 el número de autorizaciones tramitadas por la Ley de Emprendedores fue superior al de autorizaciones iniciales por cuenta propia gestionadas a través de la Ley de Extranjería.

5. DISCUSIÓN

Planteamos los motivos por los cuales, es necesario que se adopten medidas que ayuden a garantizar políticas y estrategias para la erradicación de situaciones injustas e ilegales en comunidades vulnerables, situaciones en definitiva provocadas por la precariedad laboral en inmigrantes en situación irregular en España.

El nacimiento de la sociedad del capitalismo y de la sociedad industrial conllevó cambios muy relevantes en el mundo del trabajo. En el marco de las sociedades pre-modernas tenía pleno sentido definir lo que hoy entendemos por trabajo como cualquier actividad mediante la cual el hombre produce todo lo que necesita para satisfacer sus necesidades. Pero la naciente economía política empezó a generar conceptos que permitieran integrar los nuevos hechos sociales, con lo que se inició un largo proceso que culminó en las primeras décadas del siglo XX, cuando el trabajo fue redefinido como empleo, es decir, como cualquier actividad realizada a cambio de una remuneración.

Hoy sabemos que el ámbito de la producción económica no es sino la parte emergida de un iceberg sustentada en el ámbito de la reproducción social, en el que también se trabaja, aunque ese «trabajo» no se explicite como empleo. También sabemos que esta parte emergida está cargada de ciertas formas de empleo irregular (informal), que escapan a los instrumentos de observación convencionales y que son abundantes en su línea de flotación. Todo esto constituye la llamada «economía sumergida», que en las sociedades avanzadas ha sido objeto de análisis desde hace al menos dos décadas. Estos análisis permiten concluir que no es posible comprender plenamente la estructura y la evolución del empleo

formal sin tener en cuenta lo que está ocurriendo en el ámbito del empleo informal y su repercusión social.

Cierto es que los estudiosos de la economía sumergida han fijado preferentemente su atención en lo que aquí se llamará «trabajo irregular», pero sin perder de vista nunca que el trabajo desempeñado en los márgenes del sistema económico forma parte de ésta. Así, en una reflexión reciente sobre la economía sumergida en España, se entiende por tal «unas ciertas formas de trabajo definidas como "no trabajo", es decir, como "no productivas" […] y determinados tipos de actividad económica que, reportando dinero (normalmente un salario), eluden las reglamentaciones estatales y/o no son registradas por las estadísticas oficiales».

Mientras el trabajo irregular se materializa en empleos, el no remunerado se considera que es una actividad no productiva que, por tanto, se realiza al margen del mercado laboral. Ambos tipos de trabajo forman parte de lo que aquí llamaremos genéricamente la otra economía, es decir, una serie de actividades no incluidas en la economía oficial pero cuya relevancia económica ya no se discute.

El trabajo irregular en España se justifica como tema objeto de estudio, por las múltiples implicaciones que tiene este tipo de actividad laboral en el ámbito político, económico y social.

Desde una perspectiva económica, se puede argumentar que el trabajo irregular socava la estabilidad y la eficiencia del mercado laboral, contribuyendo a la desigualdad económica. Desde una perspectiva social, el trabajo irregular puede aumentar la vulnerabilidad de los trabajadores, exponiéndolos a mayores niveles de explotación y abuso. En el ámbito político, la cuestión del trabajo irregular es objeto de debate y discusión, con distintos actores políticos y sociales proponiendo una amplia gama de políticas y soluciones.

Se observa ante lo expuesto que, el trabajo irregular es un fenómeno complejo que tiene implicaciones importantes en términos políticos, económicos y sociales, y que requiere una atención esmerada y comprehensiva de responsables políticos y ciudadanos por igual.

Considero de suma importancia plantear la problemática del trabajo irregular en España y discutir sobre las causas y consecuencias que esta problemática está generando en la sociedad española, así como proponer soluciones y políticas públicas desde una perspectiva social y económica, que promuevan el trabajo digno y seguro para todos los trabajadores, tanto nacionales como extranjeros.

Por último, los resultados de esta investigación podrían ser utilizados en otros proyectos orientados a investigar casos específicos de explotación laboral y contribuir a crear conciencia al respecto en la opinión pública y las instituciones gubernamentales, motivo por el cual, se considera relevante plantear esta cuestión como motivo de discusión.

6. CONCLUSIONES

Siguiendo con el informe elaborado por la Organización Internacional del Trabajo relativo a proteger los derechos de las personas trabajadoras migrantes en situación irregular y afrontar la migración laboral irregular, podemos concluir que la migración internacional se ha convertido en una parte integrante de la economía mundial, que afecta a casi todos los países. El debate sobre la migración irregular, incluida la laboral, suele ser muy polémico y polarizado. Los informes sobre las personas trabajadoras migrantes en situación irregular que mueren o son víctimas de accidentes durante su travesía, o mientras trabajan, suelen atraer la mayor parte de la atención pública. Sin embargo, otros factores o situaciones de irregularidad, como la exclusión del acceso al mercado de trabajo, la detención o el riesgo de deportación, combinados a menudo con las características personales, también pueden dar lugar a la vulnerabilidad de las personas trabajadoras migrantes en situación irregular.

La irregularidad no debe suponer que las personas trabajadoras migrantes deban privarse de derechos o que estos no sean respetados. Sin perjuicio de ser o no inmigrante, las personas deben poder conservar sus derechos humanos, entre ellos los derechos laborales. Por todo ello, es fundamental afrontar la migración laboral irregular a través de una gestión y cooperación eficaces a todos los niveles.

Los derechos carecen de sentido si las personas trabajadoras migrantes no pueden gozar de ellos. El poder acceder a los recursos necesarios, es una cuestión que debe contemplar a todos, independientemente de su situación migratoria. El debido proceso para reclamar los derechos tiene que estar al alcance de todos, sin temor a la aplicación de la ley de migraciones. La inspección de trabajo desempeña un papel clave en este sentido, pero debe haber un estrecho vínculo institucional entre los inspectores de trabajo y los organismos de control de la ley de migraciones para que en la práctica, se defiendan eficazmente los derechos.

Los gobiernos estatales y locales deben actuar al unísono y adoptar medidas similares, con el fin de garantizar así el acceso a los servicios públicos necesarios para la atención sanitaria y otras necesidades básicas. Se necesita, en definitiva, que se articulen medidas específicas para promover la igualdad de acceso a la justicia de las categorías vulnerables de personas trabajadoras migrantes en situación irregular.

La irregularidad no significa que las personas trabajadoras migrantes no tengan derechos o que estos no deban ser respetados. Todas las personas migrantes conservan sus derechos humanos, independientemente de su situación migratoria.

El respeto de sus derechos humanos, incluidos los derechos laborales, es fundamental para afrontar la migración laboral irregular y debe ser la base de una gestión y cooperación eficaces a todos los niveles.

Las prácticas ejemplares, facilitan el respeto y la promoción de los derechos humanos de todas las personas trabajadoras migrantes en situación irregular, y permiten garantizar la igualdad de trato en lo que respecta a la remuneración y a determinadas prestaciones de la seguridad social derivadas del empleo anterior.

Los países están buscando soluciones que promuevan mecanismos permanentes de admisión y estancia y concedan un estatus regular en el país a las personas trabajadoras migrantes en situación vulnerable.

Estos mecanismos pueden aportar beneficios económicos y laborales a los países de destino, así como estabilidad y seguridad para las personas trabajadoras migrantes en situación irregular.

Como ya hemos dicho, los derechos carecen de sentido si las personas trabajadoras migrantes no pueden gozar de ellos, por ello insistimos en que la aplicación de la ley migratoria debe poder ofrecer un cauce adecuado que canalice las diferentes reclamaciones relacionadas con los derechos de las personas.

A su vez, la inspección de trabajo debe estar controlando de manera adecuada la existencia de situaciones irregulares, pero de forma coordinada con los correspondientes organismos de control y los correspondientes gobiernos estatales y locales. Sólo así se conseguirá adoptar medidas preventivas satisfactorias.

Basándose en las normas y orientaciones internacionales, los gobiernos han comenzado a desarrollar estrategias y políticas eficaces para proteger los derechos de las personas trabajadoras migrantes y luchar contra la migración laboral irregular. Ya existen de hecho, diversas acciones y prácticas, entre ellas destacaríamos las prácticas para mejorar la recopilación de datos y el intercambio de información sobre la migración laboral irregular y las condiciones abusivas relacionadas, incluso en colaboración con los interlocutores sociales.

7. REFERENCIAS

7.1. REFERENCIAS LEGISLATIVAS

Constitución Española, (BOE núm. 311 de 29 de diciembre de 1978).

Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España (BOE núm. 11 de 12 de enero de 2000).

Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España (BOE núm. 11 de 12 de enero de 2000).

Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre (BOE núm. 307 de 23 de diciembre de 2000).

Ley Orgánica 11/2003, de 29 de septiembre de medidas concretas en materia de seguridad ciudadana, violencia doméstica e integración social de los extranjeros (BOE núm. 236 de 2 de octubre de 2003).

Ley Orgánica 14/2003, de 20 de noviembre (BOE núm. 279 de 21 de noviembre de 2003).

Ley Orgánica 13/2007, de 19 de noviembre, para la persecución extraterritorial del tráfico ilegal o la inmigración clandestina de personas (BOE núm. 279 de 21 de noviembre de 2007).

Ley Orgánica 2/2009, de 11 de diciembre (BOE núm. 294 de 5 de diciembre de 2009).

Ley Orgánica 10/2011, de 27 de julio, de modificación de los artículos 31 bis y 59 bis (BOE núm. 179 de 28 de julio de 2011).

Ley 14/2013, de 27 de septiembre, de apoyo a los emprendedores y su internacionalización (BOE núm. 233 de 28 de septiembre de 2013).

Ley Orgánica 4/2000 (BOE núm. 11 de 12 de enero de 2000).

Real Decreto 864/2001, de 20 de julio (BOE núm. 177 de 25 de julio de 2001).

Real Decreto 2393/2004, de 30 de diciembre (BOE núm. 315 de 31 de diciembre de 2004).

Real Decreto 557/2011, de 20 de abril (BOE núm. 99 de 25 de abril de 2011), sin perjuicio de puntuales modificaciones de los mismos a consecuencia de las continuas reformas legislativas.

Ley Orgánica 2/2009 (BOE núm. 294 de 5 de diciembre de 2009), como con el RD 557/2011.

Real Decreto Legislativo 8/2015, de 30 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley General de la Seguridad Social. (BOE núm. 261, de 31 de octubre de 2015).

Real Decreto Legislativo 8/2015, de 30 de octubre (BOE núm. 261 de 31 de octubre de 2015).

Ley 14/2013, de 27 de septiembre, de apoyo a los emprendedores y su internacionalización (BOE núm. 233 de 28 de septiembre de 2013).

Proteger los derechos de las personas trabajadoras migrantes en situación irregular y afrontar la migración laboral irregular: Compendio de la OIT. Organización Internacional del Trabajo.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE), 2012a, Encuesta de Condiciones de Vida 2022, Madrid, INE, en <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t25/p453&file=inebase>, consultado el 1 de febrero de 2023. [Links]

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE), 2012b, Encuesta de Población Activa, Madrid, INE, en <http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176918&menu=resultados&idp=1254735976595>, consultado el 3 de junio de 2023. [Links]

INE. (2021). Consejo Superior de Estadística. Grupo de Trabajo de Estadísticas Coyunturales del Mercado Laboral. Comparación de las magnitudes estadísticas de paro según la Encuesta de Población Activa y los datos de los Servicios Públicos de Empleo a partir de la vinculación de información de micro datos de ambas fuentes. Segundo trimestre de 2019. Disponible: https://www.ine.es/daco/daco42/daco4211/compa_paro_2019.pdf.

Oficina Internacional del Trabajo (2018). Mujeres y hombres en la economía informal: Un panorama estadístico Tercera edición. Ginebra. Disponible: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/—-dgreports/-dcomm/documents/publication/wcms_635149.pdf

Informe sobre la Integración de la población extranjera en el mercado laboral en España Disponible:https://inclusion.segsocial.es/oberaxe/ficheros/documentos/Integraciondelapobla cion.pdf.

7.1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilera, R. (2006). "El acceso de los inmigrantes irregulares al mercado de trabajo: los procesos de regularización extraordinaria y el arraigo social y laboral", Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración.

Amengual, M., & Fine, J. (2017). Co-enforcing Labor standards: the unique contributions of state and worker organizations in Argentina and the United States. Regulation & Governance, 11(2), 129-142. Disponible: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/rego.12122

Asenjo, A. 2022. La brecha de la economía sumergida en España: en Extremadura y Andalucía es el doble que en Madrid. El Independiente. Disponible:https://www.elindependiente.com/economia/2022/06/18/la-brecha-de-la- economia-sumergida-en-espana-en-extremadura-y-andalucia-es-el-doble-que- en-madrid/

Baccaro, L., & Howell, C. (2017). Trajectories of Neoliberal Transformation: European Industrial Relations Since the 1970s. Cambridge: Cambridge University Press. Disponible: https://www.cambridge.org/core/books/trajectories-of-neoliberal-transformation/23D812E2CC6DD50EC043285A9C6576C7

Banyuls, J. (2022/2023). «Empleo informal y precariedad laboral: las empleadas de hogar». Sociología del Trabajo, n.º 47.

Carrasco, 2022. La vulnerabilidad laboral de los extranjeros en España. Revista Migraciones Internacionales, vol. 8, núm. 2, julio-diciembre de 2015.

Fernández, M. (2021). El estatuto jurídico del trabajador extracomunitario en España. Murcia: Laborum.

Fernández Collados, M.B. (2022). “La movilidad internacional en la Ley de Emprendedores”, Revista General de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social.

Garcia, J. (2021). Economía sumergida y relaciones laborales en Europa. Revista Latinoamericana de Derecho Social. Vol. 21. Disponible: https://www.elsevier.es/es-revista-revista-latinoamericana-derecho-social-89- articulo-economia-sumergida-y-relaciones-laborales-S1870467015000172

González, F. (2022). “Los procesos de regularización extraordinaria” en M.B. Fernández Collados (Dir.) Aspectos claves de la regularización de extranjeros. Murcia: Laborum.

González, S. & Luque, D. (2014). ¿Adiós al corporatismo competitivo en España? Pactos sociales y conflicto en la crisis económica. Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 148, 79-102.

Mustchin, S., & Martínez, M. (2020). The evolving nature of labour inspection, enforcement of employment rights and the regulatory reach of the state in Britain. Journal of Industrial Relations, 62(5), 735. Disponible:https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022185620908909

ARTICLE 47 OF THE SPANISH CONSTITUTION AND THE POLICIES OF MOBILISATION OF EMPTY HOUSING AS A SOCIAL FUNCTION IN SPAIN

DANIEL MARTÍNEZ CRISTÓBAL
Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCTION

Housing, the fifth pillar of the Spanish social State, is constantly in the legal spotlight, whether through the Legislative Branch, the Government, or the jurisprudence of the Supreme Court and the Constitutional Court.

One of the topics that has aroused the greatest interest in housing in recent years has been empty housing, which began to be raised as a problem after the explosion of the real estate bubble, at which time empty homes and demand increased. accommodation. Faced with this situation, all the Autonomous Communities have been including incentive measures in their regulations.

Housing is a main issue in the lives of Spaniards. Important cities such as Madrid, Barcelona or Palma de Mallorca have a tense residential housing rental market, in which there are areas where the rental price is much higher than the market. This presents a problem of access to housing for large sectors of the population, for which the Autonomous Communities have decided to develop policies for the mobilization of empty housing with the aim of increasing effectiveness.

To facilitate the application of measures for the mobilization of empty housing, some Autonomous Communities have also developed the social function of property in residential housing, being able to initiate certain actions, normally of a coercive nature, when the measures are not complied with.

The promotion, subsidy and aid to those most in need so that they can access decent housing has evolved into the implementation of coercive measures that raise doubts about their constitutionality and that have generated different reactions in public opinion.

The objective is to legally analyse the right to decent housing, the right to private property and its social function with respect to housing, the general study of housing policies in Spain in the context of the social State, attending to the historical-social context in which the measures for the mobilization of housing arise.

We will work with legal literature and jurisprudence to facilitate the social contextualization of the problem. The study will address from a legal perspective the right to decent housing, the social function of property and measures to mobilize empty housing, emphasizing those of a coercive nature.

2. RIGHT TO DECENT AND ADEQUATE HOUSING

Chapter III of Title I of the Spanish Constitution contains the Guiding Principles of Social and Economic Policy, which aim to protect citizens from a series of social risks such as hunger, homelessness, or illiteracy, as the culmination of the progress of the welfare state and social policies.

One of these principles is the right to enjoy decent and adequate housing, which implies the obligation of public administrations to develop housing policies to increase the effectiveness of this right in its different manifestations[30].

The Constitution entrusts the public authorities with the promotion of the necessary conditions and the establishment of rules to give effect to this right following the general interest[31], and the public authorities

[30] Orón Moratal, G. (2016). Las viviendas desocupadas como objeto de medidas constrictivas. *Anuario de Derecho Municipal 2015*, pp. 175.

[31] Álvarez Conde, E., & Tur Ausina, R. (2017). *Derecho Constitucional*. Madrid: Tecnos, p. 515.

shall promote the necessary conditions and establish the relevant rules to give effect to this right.

The majority doctrine considers the right to housing as a principle lacking in real meaning, as it only entails a guide for action by the public authority that can be satisfied through various legislative developments. In other words, it is a principle that imposes the need to shape a housing policy, the content of which can be freely modified by the legislator.

Autonomous Communities have configured the right to housing differently in their Statutes of Autonomy. While Catalonia, the Canary Islands and the Balearic Islands have opted for explicit recognition of their rights, the Valencian Community, Aragon and Andalusia have guaranteed and promoted the right to housing recognised in the Constitution[32]. On the other hand, the Statutes of Extremadura and Castilla y León have introduced access to housing as a guiding principle for public policies, and the Statutes of Aragon, the Balearic Islands and Catalonia have also used this formula to complement the previous one.

STC 247/2007, of 12 December, clarified that although the Autonomous Communities can establish social rights in the Statutes of Autonomy as long as it is a matter within their competence, these require subsequent legislative development in order to become genuine subjective rights; otherwise, they will be mere mandates, guidelines or objectives, addressed to the autonomous public authorities[33].

Therefore, the Autonomous Communities can develop and give effect to the right to housing in the legitimate use of their competencies by determining, among other things, the ownership of the right, the obligor, and the legal form of access to housing. To grant this effectiveness, it is not necessary to expressly recognise the right in the Statutes, as recognised in the Constitution[34].

---

[32] López Ramón, F. (2014). El derecho subjetivo a la vivienda. *Revista Española de Derecho Constitucional*, p. 52.

[33] *Ibid*, p. 58.

[34] Rodríguez Achútegui, E. (2019). Derecho a la vivienda: de principio rector a derecho subjetivo. *Revista Aranzadi Doctrinal num.8/2015 parte Tribuna*, p. 5.

In the Spanish legal system, competence over housing, like most social matters, has been acquired by the Autonomous Communities by recognising it in their Statutes under Article 148 EC. However, the state has competence over the bases and coordination of the general planning of economic activity, and, per Article 150.3 EC, the state may enact laws establishing the principles necessary to harmonise the rules of the Autonomous Communities, even when it is in the field of matters that fall within the competence of the latter and the general interest so requires[35].

Concerning the competencies recognised for the municipalities, Article 25.2 of Law 7/1985 of 2 April 1985, Regulating the Bases of the Local Regime, establishes the promotion and management of public housing with criteria of financial sustainability, always under the terms of regional and state legislation[36].

In terms of housing access policies, which aim at reducing social risks concerning access, quality, market, or conservation, the most relevant in the Spanish legal system are:

- Public Housing and Subsidised Housing (VPO) is one of the measures to promote access to housing with the most extended history in our legal system.
- Land liberalisation measures, which aim to increase land supply and, therefore, housing, also lower prices in a more competitive market.
- Subsidies are aimed at the supply side to promote the construction of more housing under the conditions provided for in the subsidy or at the demand side through grants and vouchers.
- Fiscal and macroeconomic measures try to stimulate construction or housing demand through tax incentives or by reducing

[35] Arias Gómez, M. J. (2019). El acceso a la vivienda en España: problemática actual y propuestas de solución. Bilbao, p. 57.

[36] Rodríguez López, J. (2010). *La demanda de vivienda y el esfuerzo económico*. En J. L. Maldonado, La poítica de vivienda en España. Madrid: Fundación Pablo Iglesias, p. 5.

other macroeconomic values such as interest rates. The European Union currently regulates these competencies.

- The limitation of rental prices facilitates access to housing, as access to housing is often limited by unaffordable prices in certain areas and cities.
- The measures aim at mobilising vacant housing, whereby the administration agrees, or pressures specifically already built dwellings to be occupied or put on the market. In the most extreme cases, the administration relies on forced expropriation.

3. PRIVATE PROPERTY AND ITS SOCIAL FUNCTION IN HOUSING

The development of housing policies often involves the intervention of private property rights in the form of taxation or through the implementation of regulations to limit the owner's full enjoyment and disposal of the property[37].

The owner does not start with an absolute right limited by social solidarity when required. However, the thing's owner does not directly possess unlimited rights of enjoyment and disposal.

STC 37/1987, of 26 March 1987, established that property comprises two complementary and inseparable elements: the individual utility or subjective right and the social function or duties concerning the needs and demands of the community[38]. The social function of the property right can be manifested by obliging the owner to execute certain powers, not granting him certain powers, or imposing a number of conditions on the exercise of the powers.

As manifestations of the social function, the obligation to use the dwelling for housing and maintain, conserve and rehabilitate the dwelling

[37] Colina Garea, R. (1995). La función social de la propiedad privada en la Constitución Española de 1978. La Coruña: Universidad de La Coruña, p. 276.

[38] García Costa, F. M. (2007). El derecho de propiedad en la Constitución Española de 1978, p. 285.

can be identified[39]. In order to make the fulfilment of the social function more effective, the use of compulsory purchase, taxation measures, forced rental, and the imposition of fines and penalties is possible.

4. EMPTY HOUSING

Between 2000 and 2008, many countries were amid a construction and real estate boom, including Spain, which 2008 had the most significant housing stock per 1,000 inhabitants, with 544 dwellings.

The real estate bubble caused housing prices to rise unimaginably and generated a housing stock that was disproportionate and far removed from the real needs of Spaniards. Thus, the paradox of the Mediterranean countries, with a combination of high vacancy rates and high prices in the housing market, came true, which led to Spain becoming a country in which to buy a house for an exorbitant price[40]. However, at the same time, there are many empty and underused houses.

According to the National Statistics Institute, the number of empty dwellings in 2011 was around 3.4 million, 13.7% of the total housing stock that year. However, this figure should be taken with caution, as it does not mean that all vacant dwellings were immediately habitable, as it depended on the state of repair or were simply in an area of low demand.

The multiplication of empty housing in Spain after the bursting of the housing bubble motivated several municipalities and Autonomous Communities to develop regulations aimed at their mobilisation, as most of these dwellings were owned by legal entities, mainly in the area of financial institutions and real estate subsidiaries due to the use of the

---

[39] Colina Garea, R. (1995). La función social de la propiedad privada en la Constitución Española de 1978. La Coruña: Universidad de La Coruña, p. 259.

[40] Etxezarreta Etxarri, A. (2010). Vivienda vacía e intervención pública en la comunidad autónoma del País Vasco en el contexto europeo. *Revista de Economía Crítica*, nº10, p. 8.

dwellings as investment assets that gained access to them through judicial adjudication or dation in payment of debt[41].

Many regulations have understood empty dwellings as an anomaly and have often responded to this reality more as a form of cultural change than as an effectively necessary measure to guarantee access to housing, as recognised in the Preamble of Law 5/2018 of 19 June, by establishing that the Autonomous Community of the Balearic Islands opted to initiate a policy of action in the face of unoccupied dwellings consisting of penalising the maintenance of these dwellings as unoccupied spaces, but only if they are in the hands of large holders, that is, entities and individuals who have effective control of ten or more dwellings and are active in this market.

4.1. Legislative reaction to empty housing

The indispensable step, prior to and common to all housing mobilisation measures, is the recognition of unoccupancy through a series of signs that the administration considers when considering an uninhabited dwelling. These signs vary between Autonomous Communities, but the most common are:

a. Being registered at a different address.
b. Declarations or acts of the owner of the dwelling.
c. Abnormally low consumption or lack of different supplies.
d. Receipt of mail, notifications, telephone, and computer communications in places other than the dwelling.
e. Statements from neighbours.
f. Statements and checks by inspectors and law enforcement officers.
g. The unjustified refusal of the owner of the dwelling to provide the administration with checks on the occupation of the dwelling if there are other indications.

[41] Torres Téllez, J., Montero Soler, A., & Quaresima, G. (2018). Viviendas vacías: Situación actual en España y políticas públicas para incentivar su ocupación. *GIGAPP Estudios Working Papers*, p. 455.

By contrast, justified reasons for the vacancy are those situations that exclude a dwelling from being considered vacant and, therefore, subject to mobilisation measures. These reasons vary between communities and dwellings intended for second homes, leisure or recreation and tourist housing, if they comply with the licences and requirements of each legislation[42]. These are the two justified reasons present in most of the legislation. Although, in principle, this is a numerus clausus of justified causes, the Balearic Islands and Aragon have opened the door in their legislation to other causes if they are accredited and justified.

5. MEASURES FOR THE MOBILISATION OF VACANT HOUSING

5.1. PROMOTIONAL MEASURES

All the Autonomous Communities have widely developed measures to promote the mobilisation of vacant housing, either directly or indirectly[43]. These measures are numerous and different in each Autonomous Community. However, they have in common the subjection of their application to budgetary availability and the preference for renting, whether implicitly or explicitly. Thus, the most common and relevant support measures are:

Intermediation measures in the leasing market.

These are measures aimed at connecting landlords and home seekers to facilitate the rental and occupation of vacant dwellings, such as rental housing exchanges.

[42] Tornos Mas, J. (2014). El acceso a la vivienda y la nueva función social del derecho de propiedad. *Revista vasca de Administración Pública*, p. 1859.

[43] Torres Téllez, J., Montero Soler, A., & Quaresima, G. (2018). Viviendas vacías: Situación actual en España y políticas públicas para incentivar su ocupación. *GIGAPP Estudios Working Papers*, p. 461.

In Navarre, homeowners who include their homes in these programmes will enjoy benefits, such as a deadline suspension for justifying vacancies in the contradictory procedure for declaring a home vacant[44].

Measures or programmes for the voluntary transfer of housing.

These programmes consist of the transfer of the management of the property to the competent administration or to specific instrumental entities by agreement, in which the owner accepts a social price and the conditions established and agreed with the Administrations[45]. These agreements are aimed at financial institutions.

Measures to insure against rental risks.

These measures aim to motivate the owner to rent out his property by reducing the risks of renting, mainly non-payment and damage[46]. In this way, the administration offers, through an insurance policy, payment, maintenance, repair of damages and even legal defence if necessary.

Housing rehabilitation measures.

Housing rehabilitation programmes in the context of vacant housing are aimed at those homeowners who do not occupy their home because it is damaged in a way that makes them unfit for habitation. They cannot afford the costs of rehabilitation.

Following article 25.3 of Law 2/2017, of 3 February, on the social function of housing in the Valencian Community, owners interested in collaborating will transfer the usufruct of their homes to the Generalitat through the Entidad Valenciana de Vivienda y Suelo for a minimum period of eight years, so that it can dispose of them for solidarity renting. The usufruct assigned for the dwelling rehabilitation will be

---

[44] Cazorla Prieto, L. (2017). *Derecho Financiero y Tributario*. Pamplona: Editorial Aranzadi, p. 98.

[45] Esteve Pardo, M., & Navarro García, A. (2013). Medidas tributarias y de orden coercitivo de movilización de viviendas vacías. *Anuario de Gobierno local*, 213-217.

[46] *Ibid*, p. 227.

considered as paid, although when the cost is less than the value of the usufruct, the administration will compensate the difference.

Fiscal incentives and subsidies.

These are fiscal measures of an incentive nature that can take the form of tax deductions, tax reductions or rebates and subsidies aimed at owners to motivate occupation, the maintenance of this situation or rehabilitation for subsequent occupation.

Leasehold Buyout and Enfranchisement.

This measure gives the administration the preferential right to acquire unoccupied dwellings to incorporate them into its housing stock, provided that the owner is willing to transfer them.

5.2. Tax measures

Taxes aimed at penalising the ownership of unoccupied dwellings have been developed by the State, the Autonomous Communities and the municipalities, the main reason for which is to dissuade people from keeping an unoccupied dwelling. Catalonia, the Basque Country, Navarre, and Extremadura have defined extra-fiscal taxes that discourage homeowners from keeping their homes empty.

Although it is not an extra-fiscal tax, the IRPF contains a mechanism that penalises an uninhabited home's ownership and any urban property not used for economic activities, following article 85.1 of Law 35/2006 of 28 November.

With the approval of Law 12/2023, of 24 May, on the right to housing, the Third Final Provision modulates the surcharge for permanently unoccupied residential properties in the Real Estate Tax, which may be applied to those properties empty for more than two years, with a minimum of four properties per owner, except for justified reasons of temporary unoccupation. In addition, the rechargeable maximum is increased to 150%, considering the duration and the number of unoccupied dwellings.

5.3. Penalty measures

The Autonomous Communities have developed different financial penalties for unoccupied housing. The purpose of this measure is to mobilise housing, punish offenders and prevent others from committing the offence in the future.

Sanctioning measures for mobilising housing have been determined in Andalusia, the Canary Islands, Catalonia, the Balearic Islands, Navarre, Valencia, Extremadura and the Basque Country. These legislations have typified as a severe offence (or serious in the Basque Country) the inappropriate use of the dwelling, the unoccupation of a dwelling, or the non-fulfilment of the social function of the property by not allocating the dwelling to housing use.

5.4. Compulsory purchase

Forced expropriation is the most forceful of the measures developed by the Autonomous Communities in their efforts to occupy empty dwellings[47]. The Law on Forced Expropriation regulates the procedure of expropriation for non-fulfilment of the social function of property, regulated in Chapter II of Title III.

This type of special expropriation is defined in Article 71 LEF, which recognises as a cause of social interest the non-fulfilment of the purpose given to a property by law. In contrast to the provisions of Article 9 LEF, in expropriation for breach of the social function, it is not the purpose of the expropriation, but the breach of a purpose defined by law on an asset or category of assets[48].

In order to apply this type of expropriation, there must be a legal declaration of the social function of an asset or category of assets, an evident recognition of forced expropriation as a consequence of non-compliance, and the setting of a deadline for the fulfilment of the function, after which the expropriation procedure can be initiated.

---

[47] Puerta Seguido, F., Gomez Zamora, L. J., & Rodríguez Martón, A. (2019). *La expropiación forzosa. Teoría y práctica de la institución*. Valencia: Tirant lo Blanch, p. 88.

[48] *Ibid*, p. 96.

5.4.1. Regional regulations

Forced expropriation as a tool for the mobilisation of vacant housing has been regulated under different names in the Balearic Islands (transfer of unoccupied housing from large tenants), Navarre, Catalonia, the Basque Country (forced rental and forced expropriation of housing) and Aragon (transfer and use of unoccupied housing).

Forced expropriation due to non-compliance with the social function of property in housing because it is not destined for housing use or justified by the need to expand the housing stock, fails to comply with two of the three requirements of the principle of proportionality, which is constituted by suitability, necessity or judgement of indispensability and proportionality in the strict sense of the term.

Appropriateness requires checking whether the restrictive measure, in this case, the right to private property, is helpful for the achievement of the objective. Once the adequacy of the measure has been judged, it is necessary to analyse whether there is not a more moderate tool with which to achieve the occupation, with expropriation being the last resort and subsidiary to development measures. However, the high housing demand of vulnerable people who cannot be assimilated by public housing and the ineffectiveness of these measures make more forceful policies, such as forced expropriation, necessary. The exhaustion of the promotional activities prior to the expropriation is insufficient to safeguard the proportionality of the measure because of its lack of specificity and because it is not possible to assess when they have been carried out in full[49].

Finally, the proportionality study requires assessing the balance between benefits and harms. STC 16/2018, of 22 February, FJ 17, establishes that, although this measure entails the restriction of the property right, it seems that the legislator adopted it in function of an end of constitutional relevance such as guaranteeing the right to enjoy decent

[49] Argelich Comelles, C. (2018). "A vueltas con la expropiación temporal del usufructo habitacional de la Comunidad Valenciana y Extremadura". *Revista CEFLEGAL*, p. 27.

and adequate housing, concluding that there is no overflowing of the fair balance between the means and the end.

5.4.2. Causa expropiandi

In the Balearic Islands, Navarre, Catalonia and the Basque Country, expropriation has been established for non-compliance with the social function of property concerning residential housing.

In the Balearic Islands, article 36.3 of Law 5/2018, of 19 June, establishes that if the large holders of housing should fulfill the social function of the housing by giving it the housing use required by law, their non-compliance and registration in the Register of Empty Housing will be sufficient to proceed with the expropriation of the temporary use of said housing. However, two years will be granted beforehand to effectively comply with said legal obligations.

In Navarre, Article 52.2 of the Foral Law 10/2010, of 10 May, recognises as a justifiable cause for expropriation due to non-compliance with the social function of property, the maintenance of an uninhabited dwelling in cases that constitute a punishable offence and failure to comply with the requirement to put an end to such a situation within the period granted for this purpose.

As for Catalan legislation, Article 5 of Law 18/2007 of 28 December 2007 establishes the social function of home ownership by prohibiting permanent and unjustified vacancy for more than two years and stipulates that, when requiring occupation of the home, a warning must be given that coercive fines may be imposed, and compulsory expropriation proceedings initiated. Furthermore, Law 4/2016, of 23 December, on measures to protect the right to housing of persons at risk of residential exclusion in Catalonia, justifies expropriation on the grounds of non-compliance with the social function of property relating to the legal and practical occupation of the dwelling so that it constitutes the residence of persons.

In the Basque Country, Law 3/2015 of 18 June 2015 classifies unoccupied housing as a breach of the social function. It recognises a series of instruments aimed at alleviating the breach of social function, with

expropriation for breach of the social function and the forced rental of unoccupied housing having exclusive content.

The case of Aragon has been recognised as a causa expropiandi following article 24 of Law 10/2016, of 1 December, providing an adequate response to the housing needs of persons or cohabitation units in a situation of vulnerability and those dwellings are unoccupied.

As the causa expropiandi is the non-fulfilment of the social function of property, it is clear that the final objective is the occupation of the dwelling. To this end, the Autonomous Communities have generated registers of people who meet a series of characteristics to gain access to and occupy the dwellings expropriated for vacancy in exchange for an amount adjusted to their rent.

While neither Navarre nor Aragon has the maximum duration of the expropriation of use determined, in the Balearic Islands and the Basque Country, it may be extended for a minimum period of five years, which may be extended by mutual agreement of the parties as long as the aforementioned prior circumstances continue to exist.

In Catalonia, the period is extended to seven years. In Aragon, dwellings can only be expropriated if they result from a foreclosure or dation in payment of debts with a mortgage guarantee.

In addition to the expropriation of the use inherent to forced rental regulated in the Basque Country, the property's expropriation due to the dwelling's vacancy has been incorporated. At the same time, in Catalonia, the door is left open to expropriating any right that allows for occupation.

5.4.3. Procedure

Some Autonomous Communities have introduced requirements or conditions before exercising the expropriation power. In the Balearic Islands, the measure will only be conducted when there are people registered in the public register of applicants for subsidised housing and their claim cannot be satisfied either with public housing or another measure, with the number of people being the limit to the number of

expropriations. In addition, the administration will exercise the power of expropriation if the budget of the Balearic Housing Institute (IBAVI) is available.

In Catalonia, properties must be located in municipalities the regional government declares by decree or in areas listed in the Territorial Sectoral Housing Plan as areas of solid and accredited residential demand.

In the Basque Country, the forced rental of uninhabited dwellings may only be carried out when the dwelling is located in an area (municipality or urban sectors) declared to be in accredited housing demand and need, areas in which there are at least 100 people registered as applicants for subsidised housing and endowed accommodation who have not been able to be served by public housing in the last two years and in which the average rental price is at least 10% higher than the average rent for the area. It also stipulates that before the commencement of the compulsory expropriation of the ownership of uninhabited dwellings and their annexes, an enforcement order must be issued requiring the occupation of the dwelling within six months. Another is if the adoption of security and habitability measures is necessary, granting a hearing to all those affected by the application.

Aragonese legislation does not base expropriation on the non-fulfilment of the social function of property in housing. It is the only one that stipulates that expropriation will only be carried out when all other measures are insufficient to respond to the housing needs of vulnerable persons or cohabitation units. The Balearic Islands, Catalonia, Navarre and Aragon are subject to ordinary procedure. However, the Basque Country has developed through Decree 149/2021, of 8 June, on uninhabited housing and measures for the fulfilment of the social function of housing, several particularities in the expropriation procedure for both the use and ownership of unoccupied dwellings.

In the case of forced renting, when the agreement on the need to apply this measure is made in a subsidiary manner by the competent department of the Basque Government, it will require a hearing with the Town Council, as it is the primary holder of the expropriation power. This agreement must contain a firm declaration of uninhabited housing in

areas of accredited housing demand and need, the description of the housing, its conditions and the term of the expropriation, which may not exceed five years and may be extended, the breakdown of the expenses corresponding to the administration in terms of management and improvement costs of the housing, and the granting of a period of fifteen days to reach an agreement[50].

As for the expropriation of the property, the agreement must describe the situation of the dwelling in order to justify the need for expropriation, accredit that the vacancy due to the demand and need for housing has been maintained for one year as of the final declaration of unoccupied housing, and accredit the notification in the corresponding legal form of the enforcement orders. If no agreement is reached, the procedure will follow as stipulated in the Law on Forced Expropriation, either ordinary or urgent.

5.4.4. Taken by way of eminent domain.

While Basque legislation allows expropriation to any owner of unoccupied housing, Navarre and Catalonia have restricted it to legal persons.

For its part, the Balearic Islands has restricted expropriation to the figure of the large property holder, defined as any natural or legal person who directly or indirectly has ten or more properties in ownership, rental, usufruct or any other right that allows them to cede their use, as long as they carry out a real estate activity.

In a similar vein, Aragonese legislation limits this expropriation to financial institutions and their real estate subsidiaries, the Sociedad de Gestión de Activos procedentes de la Restructuración Bancaria (Asset Management Company for Assets Arising from Bank Restructuring), and, in short, to any natural or legal person owning fifteen or more dwellings, known as large landowners.

On several occasions, appeals have been made to the Constitutional Court alleging that the application of expropriation only to legal

[50] Argelich Comelles, C. (2018). "A vueltas con la expropiación temporal del usufructo habitacional de la Comunidad Valenciana y Extremadura". *Revista CEFLEGAL*, p. 13.

persons violated Articles 14 and 9.3 of the Constitution by arbitrarily discriminating. However, these have been rejected due to the justification of unequal treatment in an unequal situation.

5. CONCLUSIONS

One of the first conclusions that can be drawn from the study is that measures to mobilise vacant housing are one of the many responses to the right to housing recognised in the Spanish Constitution and in some regional legislations, whether as a guiding principle or a true subjective right.

The main difference observed between vacancy mobilisation measures and other policies of the same material scope is that the former introduces a third actor, apart from the competent administration and the legal subject, the owner of an unoccupied dwelling.

In the study, greater emphasis has been placed on coercive measures, since they are those that generate a notable legal debate due to their complex articulation and impact on rights. These policies, unlike development policies, introduce a coercive element aimed at pressuring the owner to occupy the empty home, and may even be deprived of it through forced expropriation.

Another debate is that of the proportionality of the measures, because the regional legislator has convinced the Constitutional Court alleging that it is a subsidiary measure and subject to certain situations. However, this argument could be true with respect to optional measures, such as forced expropriation, but not with regard to the tax and sanctioning measures that the owner has to face once the vacancy of the home has been declared, which could be more harmful because they reduce the owner's assets.

The right to enable administrations to intervene in property is not the right to housing, as one might think. Instead, it is a property right enshrined in Article 33 of the Spanish Constitution, which allows this as it comprises a collective element. This social function is inseparable from individual utility. In other words, we are not dealing with a collision of rights between private property and the right to housing but

rather with two delimited and differentiated rights that have a tool-end relationship in public policy.

Under the analysis of these measures, despite having been declared constitutional, it would be advisable that the public powers do everything possible to avoid the intervention of rights recognized in the Constitution, and they should be considered as a last resort and not apply this option without having tried other measures before.

The proliferation of many of the measures for the mobilisation of vacant housing has responded more to a propaganda and revenue-raising exercise on the part of the administrations involved than to the actual effectiveness of the measure in guaranteeing the right to decent housing.

6. REFERENCES

Álvarez Conde, E., & Tur Ausina, R. (2017). *Derecho Constitucional*. Madrid: Tecnos.

Argelich Comelles, C. (2018). "A vueltas con la expropiación temporal del usufructo habitacional de la Comunidad Valenciana y Extremadura". *Revista CEFLEGAL*, pp. 5-40.

Arias Gómez, M. J. (2019). *El acceso a la vivienda en España: problemática actual y propuestas de solución*. Bilbao.

Cazorla Prieto, L. (2017). *Derecho Financiero y Tributario*. Pamplona: Editorial Aranzadi.

Colina Garea, R. (1995). *La función social de la propiedad privada en la Constitución Española de 1978*. La Coruña: Universidad de La Coruña.

Esteve Pardo, M., & Navarro García, A. (2013). Medidas tributarias y de orden coercitivo de movilización de viviendas vacías. *Anuario de Gobierno local*, pp. 213-239.

Etxezarreta Etxarri, A. (2010). Vivienda vacía e intervención pública en la comunidad autónoma del País Vasco en el contexto europeo. *Revista de Economía Crítica*, nº10, pp. 4-26.

García Costa, F. M. (2007). *El derecho de propiedad en la Constitución Española de 1978*.

López Ramón, F. (2014). El derecho subjetivo a la vivienda. *Revista Española de Derecho Constitucional*, pp. 49-91.

Orón Moratal, G. (2016). Las viviendas desocupadas como objeto de medidas constrictivas. *Anuario de Derecho Municipal 2015*, pp. 175-200.

Puerta Seguido, F., Gomez Zamora, L. J., & Rodríguez Martón, A. (2019). *La expropiación forzosa. Teoría y práctica de la institución*. Valencia: Tirant lo Blanch.

Rodríguez Achútegui, E. (2019). Derecho a la vivienda: de principio rector a derecho subjetivo. *Revista Aranzadi Doctrinal num.8/2015 parte Tribuna*.

Rodríguez López, J. (2010). *La demanda de vivienda y el esfuerzo económico*. En J. L. Maldonado, La poítica de vivienda en España. Madrid: Fundación Pablo Iglesias.

Tornos Mas, J. (2014). El acceso a la vivienda y la nueva función social del derecho de propiedad. *Revista vasca de Administración Pública*, pp. 1853-1871.

Torres Téllez, J., Montero Soler, A., & Quaresima, G. (2018). Viviendas vacías: Situación actual en España y políticas públicas para incentivar su ocupación. *GIGAPP Estudios Working Papers*, pp. 447-469.

TRIPLE NEXUS AND SUSTAINABLE DEVELOPMENT: HARMONISING HUMANITARIAN, DEVELOPMENT, AND PEACE RESPONSES TO FORCED INTERNAL DISPLACEMENT IN MALI

SERGIO FUERTES BUESO
Universidad Pontificia Comillas

1. INTRODUCTION

In the arid expanses of Mali, a land distinguished by its diversity of ethnic groups, rich cultural heritage and history of stability interspersed with periods of turbulence, a protracted crisis has been unfolding since 2012 (Lecocq et al., 2013). The displacement of thousands of Malians due to an explosive mix of armed conflict, environmental stressors and deep-rooted vulnerabilities has not only created an urgent humanitarian concern, but has also highlighted the negative socio-economic consequences to internally displaced persons (Lendorfer et al., 2016). As Mali faces the formidable challenges of forced internal displacement, a new paradigm in humanitarian response and crisis management has emerged in 2016, namely the triple nexus (United Nations, 2016).

As a matter of fact, this new way of working embodies a transformative change in the fashion the international community targets multifaceted crises, emphasising the interconnectedness of the three pillars. Its core principle is based on the recognition that these three areas are not separate silos, but rather interdependent components of a holistic response to crises such as forced internal displacement (United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs, 2017). Nowhere is this approach more relevant and imperative than in the context of Mali,

where the plight of internally displaced persons (IDPs) demands an integral strategy[51].

In particular, this scientific research explores the complexities of the humanitarian-development-peace nexus for responding to forced displacement in Mali. By immersing itself in the unique dynamics of this Sahelian territory, it reviews the critical intersections between humanitarian aid, sustainable development and peacebuilding interventions. Through rigorous analysis and empirical evidence, it focuses on elucidating the potential of this new vision not only to alleviate the immediate suffering of displaced people, but also to foster long-term stability, resilience and sustainable development in the conflict-affected regions of Mali.

Furthermore, drawing on concrete experiences, data and the latest academic scholarship, this study aims to clarify the path forward for policymakers, practitioners and academics engaged in the fight against forced internal displacement. While it is true that internal and regional migration in Malian society has always been a feature, it was due to historical and cultural practices rather than to violent crises as is the case at present[52]. Mali's intricate stakes yield a compelling case study through which we can better understand the opportunities and constraints of the triple nexus. Ultimately, the nexus serves a more nuanced and effective approach to limiting the suffering of IDPs while simultaneously advocating for peace and development in the Sahel.

2. OBJECTIVES

The key objectives are to generate an accurate grasp of the triple nexus in the specific context of the forced displacement crisis in Mali and to offer insights and recommendations for policy makers, practitioners and academic scholars. To achieve these overarching goals, the study may have several sub-objectives in order to elucidate and define the nexus between humanitarian, development and peace, highlighting its

[51] Semi-structured interview with a worker of MINUSMA.

[52] Semi-structured interview with a President of a national NGO.

importance in addressing complex multidimensional human mobility crises. This requires a clear theoretical framework and an appreciation of what the triple nexus entails.

In addition, the research is intended to analyse the unique challenges posed by forced internal displacement in Mali, taking into account the socio-political, environmental and economic factors at the root of the crisis. That means collecting and presenting data on the scale, scope and drivers concerning displacement in Mali. What is more, the interconnections and interdependencies between humanitarian, development and peacebuilding efforts in responding to forced internal displacement are assessed. Finally, the research looks at how these sectors can work in synergy to meet the multiple needs of forced migrants.

At the same time, some secondary objectives are sought to guide readers in getting to the root of the phenomenon. The investigation provides historical and contextual evidence on the political and security situation in Mali, pointing out the major events that led to the mobility crisis. It is designed to delve into the dynamics of the ongoing conflict in Mali, covering the different armed groups, their motivations and the implications of this conflict regarding displacement and security.

Lastly, the study attempts to deliver a thorough and nuanced assessment of the triple nexus in light of the forced internal displacement emergency in Mali, with practical guidance for stakeholders implicated in the response to this complex humanitarian challenge. Its purpose is to develop evidence-based recommendations for improving the application of the triple nexus. Evidently, these recommendations should be practical and achievable, and respond to the specific needs and constraints of the circumstances.

3. METHODOLOGY

The methodology employed here blends qualitative and quantitative elements, as well as a case study. This mixed methods design was chosen in order to comprehensively review the triple nexus within the context of forced internal displacement in Mali. Primary data collection through

interviews and surveys was integrated with secondary data analysis of existing reports, documents and academic literature.

Most significantly, targeted sampling was adopted to ensure the diversity of perspectives and experiences of major stakeholders implicated in humanitarian, development and peace efforts in Mali, including government officials, representatives of international institutions and non-governmental organisations (NGOs). In total, twenty-five semi-structured interviews were held with three former senior officials of Malian government, three staff members of the United Nations Integrated Multidimensional Stabilisation Mission in Mali (MINUSMA) and three workers of the European Union Delegation. As for the humanitarian sector delegates, five national directors of international NGOs (INGOs), five presidents of national NGOs (NNGOs) and six local NGOs practitioners were consulted. The semi-structured interview guides focused on the triple nexus approach, challenges and successes.

Moreover, fifty surveys were administered in the capital of Mali. They were completed by twenty IDPs men, twenty IDPs, and ten members of the host community in Bamako. Questionnaires were structured with closed-ended questions and a Likert scale to collect quantitative data on living conditions, needs and perceptions of the multifaceted crisis Mali has been experiencing since 2012. Measures were taken to protect the anonymity and confidentiality of all participants.

Alongside the collection of primary data, an exhaustive review of existing literature, reports and documents relating to the subject has been undertaken. Indeed, this secondary data analysis was instrumental in building an interpretation of the mobility crisis and the evolution of the humanitarian-development-peace nexus over time. Finally, the study acknowledges various limitations, not least difficulties of access to conflict-affected areas of Mali, language barriers and the risk of response bias in surveys. Nevertheless, steps have been taken to compensate for these constraints through collaboration with local partners and the use of a qualified interpreter.

4. DISCUSSION AND RESULTS

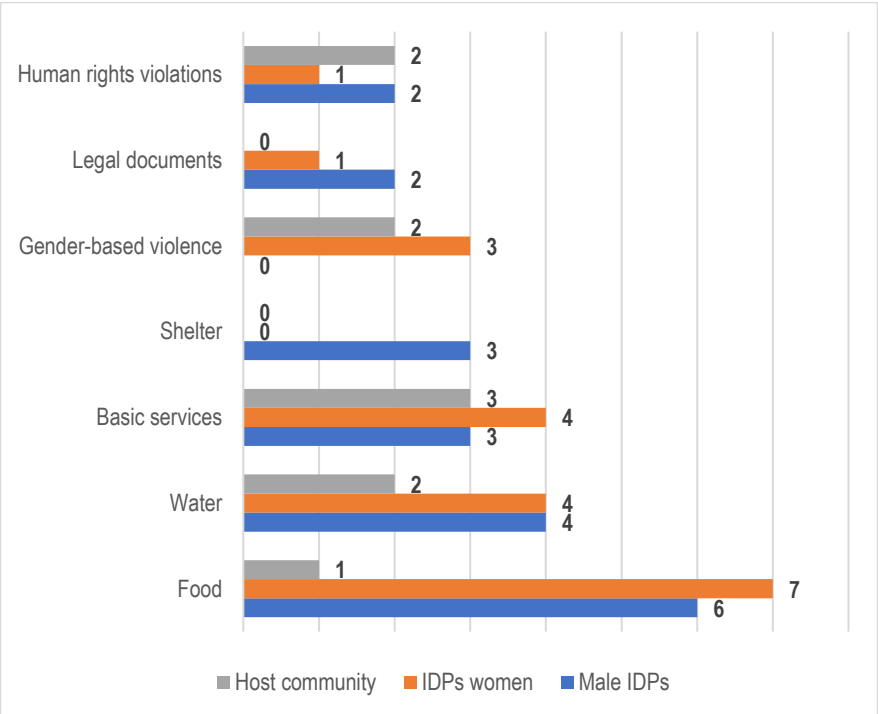
4.1. The Malian crisis of 2012 and triple nexus with regard to forced internal displacement

The triple nexus plays a crucial role in the response to forced internal displacement. Internally displaced persons the situation in which people are forced to flee their homes and move within their own countries as a result of conflict, violence, human rights violations or other crises (Sironi et al., 2019, p. 116). By integrating these humanitarian, development and peacebuilding pillars, the approach focuses not only on the immediate needs of IDPs, but also on the underlying causes of displacement. Ultimately, it strives to provide sustainable solutions that enable displaced people to rebuild their lives in safety and dignity through inclusive economic development (Vallet et al., 2021).

To begin with, the humanitarian component of the triple nexus emphasises the importance of supplying immediate assistance to IDPs. This encompasses delivering food, clean water, shelter, healthcare and protection to those in need. Correspondingly, the protection of IDPs is a central concern of this new framework to deal with forced internal displacement. Humanitarian agencies and human rights organisations are working together to guarantee the safety and rights of these populations on the move[53]. Among other issues, this entails preventing and responding to gender-based violence and human rights violations, guaranteeing access to legal documents and advocating for the protection of extreme vulnerable groups, such as children and minorities.

[53] Semi-structured interview with a Country Director of an INGO.

GRAPHIC 1. *Highest humanitarian priority for IDPs and host community members (see 3. Methodology).*



Source: own elaboration

In fact, humanitarian agencies, particularly the United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR) and the spectrum of NGOs, are at the heart of the emergency relief and protection services for IDPs in conflict-affected areas. Accordingly, effective coordination among humanitarian, development and peacebuilding actors is the cornerstone of a holistic response to alleviate the distress of IDPs while building sustainable development and peace[54]. Put differently, government agencies, international organisations, NGOs and local partners must work together to ensure a coherent and comprehensive response.

Furthermore, reliable data collection and needs assessments are essential to understand the scale and nature of internal displacement and to

[54] Semi-structured interview with a worker of MINUSMA.

develop effective responses. Through collaboration and complementarity, the triple nexus leverages data-driven decision making to allocate resources effectively and tailor interventions to the specific needs of IDPs and host communities[55]. Ultimately, this increases the sustainability and durability of programmes by strengthening the resilience of these groups.

Second, even before the crisis stabilizes, the development component of the nexus comes to the fore. The idea is to move simultaneously from emergency aid to recovery and development activities at any time (Macrae, 2019). These programmes include rebuilding infrastructure, restoring access to education and healthcare, creating livelihoods and supporting the re-establishment of basic services in communities hosting displaced people[56]. These endeavours help IDPs to enhance their living conditions and reintegrate into their communities.

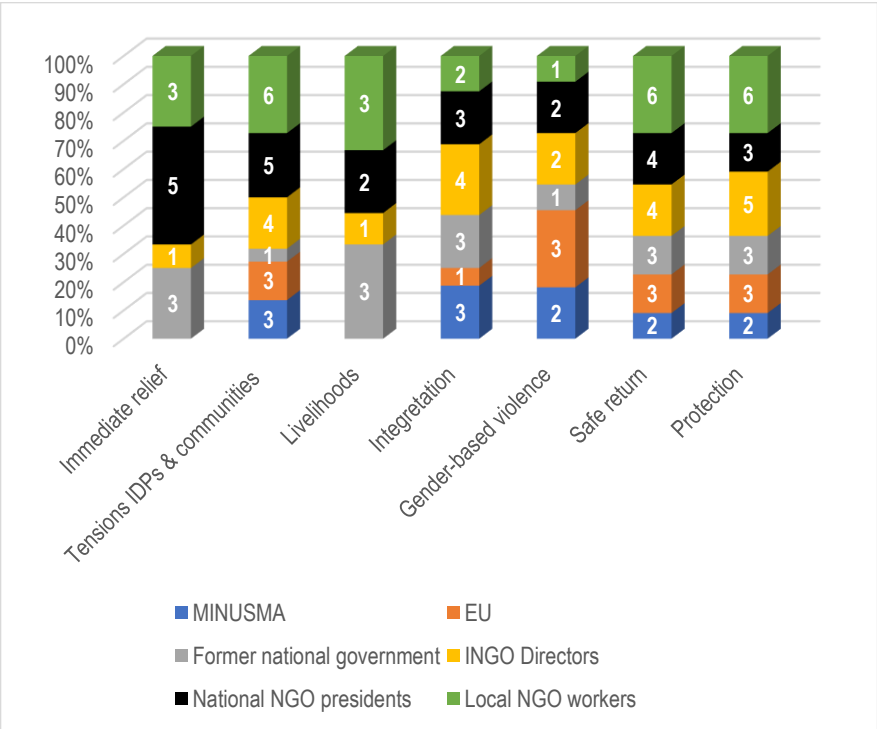
Third, combating forced displacement also means tackling the root causes of conflict and violence. The peace-building component of the humanitarian, development and peace nexus implies working to prevent conflict, resolve disputes and promote reconciliation between communities[57]. Peacebuilding initiatives generate the conditions necessary for the safe return or resettlement of IDPs by reducing the risk of violence and the recurrence of displacement. The graph below shows the score obtained by each stakeholder in the evaluation on the major impact areas of the programmes including triple nexus in the responses towards IDPs and host community members.

[55] Semi-structured interview with a Country Director of an INGO.

[56] Semi-structured interview with a President of a national NGO.

[57] Semi-structured interview with a worker of MINUSMA.

GRAPHIC 2. *Areas of impact of the triple nexus on IDPs and host communities (see 3. Methodology).*



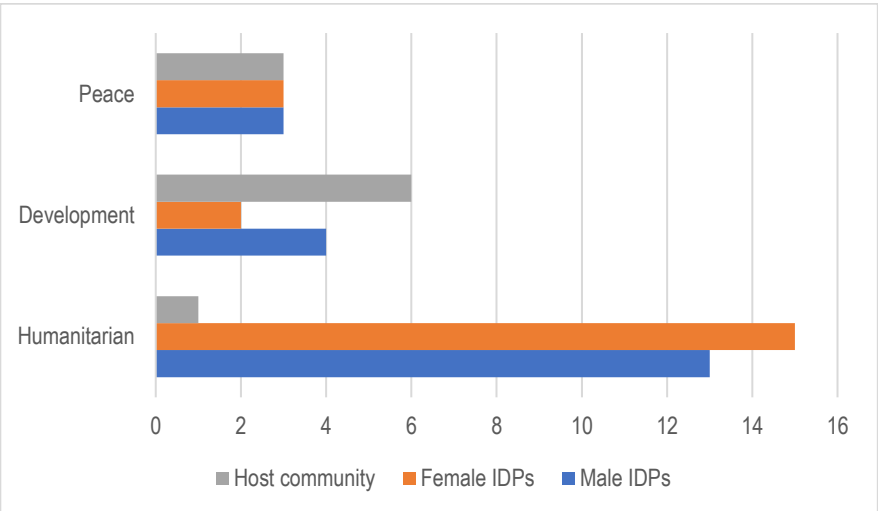
Source: own elaboration

Last of all, the Malian crisis of 2012 is a complex and multifaceted conflict that has resulted in numerous forced internal displacements. The violent emergency is rooted in long-standing grievances, ethnic tensions, political instability and the influx of armed groups (Diallo, 2017). Mali was a relatively stable West African nation for decades until 2012, when a series of interconnected events triggered the war. This situation was exacerbated by the return of Tuareg fighters who had worked as mercenaries for Muammar Gaddafi in Libya, bringing with them weapons and instability after Gaddafi's fall (Bøas and Utas, 2013).

Thus, the crisis has led to a serious humanitarian emergency, with hundreds of thousands of people displaced and in need of assistance. Shortages of food and water, lack of healthcare and inadequate shelter are among the immediate challenges facing the population. Above all, IDPs

are confronted with protection risks, such as arbitrary detention, illegal recruitment by armed groups and general violence. Notably, a large number of children are conscripted into armed groups, and communities are divided along ethnic and religious lines[58]. From the analysis of the quantitative data, it appears that while IDPs have a preference for more humanitarian-focused triple nexus programmes, host community members favour medium- and long-term development.

GRAPHIC 3. *Choice of sensitive humanitarian, development or peace-related triple nexus programmes (see 3. Methodology).*



Source: own elaboration

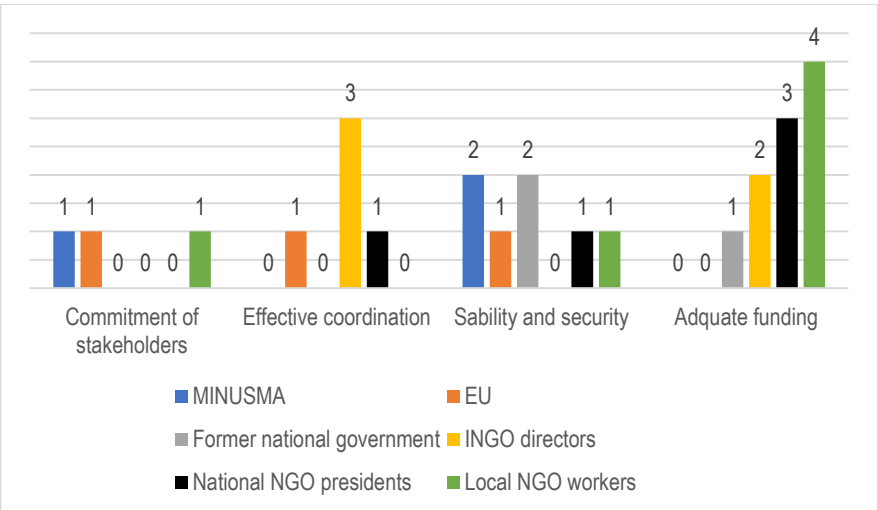
Despite the peace agreements and international intervention, security concerns persist in Mali, particularly in the northern and central regions. Armed groups and radical extremist terrorist keep carrying out attacks and obstructing the return. Many IDPs and returnees still face humanitarian needs for shelter, food, healthcare and education. Alas, reconciliation and reintegration of displaced populations, namely in areas where ethnic and community tensions remain high, is a slow and difficult process.

[58] Semi-structured interview with a local worker of an NGO.

4.2. Impact on IDPs and host communities

The impact of the humanitarian-development-peace nexus on IDPs and host communities in Mali may vary depending on its implementation, the local context, and the specific needs and vulnerabilities of the people affected[59]. It should be noted that the success of the triple nexus programming for IDPs and host communities depends on a number of factors, namely the commitment of local and international stakeholders, effective coordination and complementarity of interventions, the security scenario and the availability of resources. Indeed, a well-implemented nexus aims to provide a holistic response that not only meets immediate humanitarian needs, but also supports the long-term recovery and resilience- building of displaced people and host communities.

GRAPHIC 4. *The challenges of the triple nexus to have a positive impact on IDPs (see 3. Methodology).*



Source: own elaboration

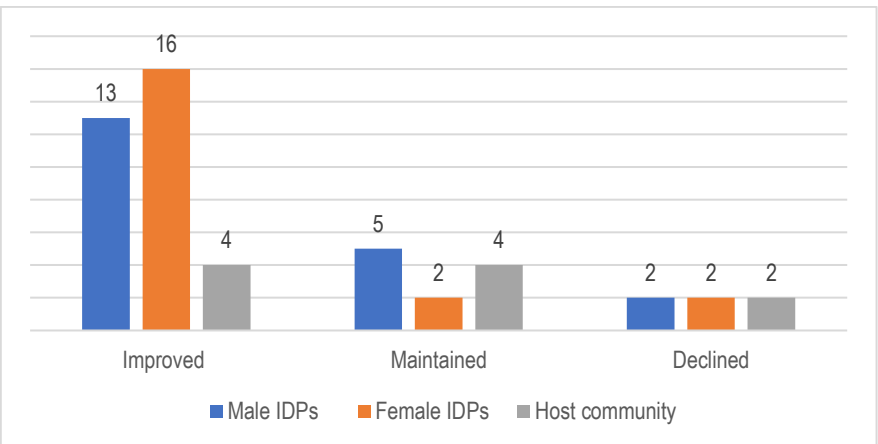
For one thing, the triple nexus enables more effective and coordinated humanitarian responses, ensuring that IDPs receive rapid and adequate assistance, including food, shelter, healthcare and protection. Through

[59] Semi-structured interview with an agent of the EU Delegation.

the development component of the triple nexus, displaced people have simultaneous support for livelihoods, vocational training and income-generating opportunities. The result is to restore their autonomy and reduce their dependence on humanitarian aid. In so doing, IDPs are likely to return or integrate into the host communities, boosting the local economy and dynamics[60].

In addition, the peace-building component of the nexus focuses on conflict prevention and resolution, which improves the security of IDPs. Reducing violence and instability generates an environment conducive to their return or resettlement[61]. In any case, it also brings about a more stable environment in the communities of origin, thereby preventing forced displacement. Actually, at transit points where triple nexus projects are carried out, IDPs on the road enjoy more protection and their human rights suffer fewer human rights violations[62]. According to the results obtained, the triple nexus projects have a positive impact on improving the living conditions of the target group.

GRAPHIC 5. *Improvement of living conditions with projects including the triple nexus (see 3. Methodology).*



[60] Semi-structured interview with an agent of the EU Delegation.

[61] Semi-structured interview with a worker of MINUSMA.

[62] Semi-structured interview with a local worker of an NGO.

By the same token, displaced people benefit from programmes that facilitate their integration into host communities or assist their return to their place of origin. Reintegration initiatives encompass housing assistance, educational access and community reconciliation workshops. Additionally, the triple nexus underscores the value of protecting the rights of IDPs, meaning the provision of legal documentation and protection from gender-based violence, improving their safety and well-being[63].

For another thing, host communities benefit from the development component of the triple nexus, which can lead to breakthroughs in local infrastructure, services and economic opportunities. Consequently, pressures placed on host communities are limited by the presence of IDPs[64]. At the same time, peace-building within the triple nexus helps to reduce internal tensions between host communities and IDPs, thereby contributing to social cohesion and the prevention of resource-related conflicts.

Consolidating peace promotes sustainable social cohesion, dialogue and reconciliation between host communities and displaced persons, thereby minimising the risk of social divisions and interethnic hostilities[65]. Likewise, the triple nexus also strengthens local governance and institutions, broadening their capacity to respond to the needs of host communities and displaced populations. As long as the scope of the triple nexus localisation is feasible and the local needs, capacities and environment are thoroughly assessed, it is possible to multiply the potential for conflict-prevention and resilience over time (Barakat and Milton, 2020).

4.3. Local ownership and participation

The triple nexus impacts strongly on the participation of Malians' IDPs and host communities. It recognizes the role of local ownership and active engagement in response and recovery in all phases of the emergency. By involving communities in decision-making, prioritizing their

[63] Semi-structured interview with a former official of the government.

[64] Semi-structured interview with a Country Director of an INGO.

[65] Semi-structured interview with a President of a national NGO.

needs and perspectives, and fostering a sense of ownership of initiatives, the approach creates more effective, sustainable and locally-led solutions to the complex challenges posed by protracted crises[66].

As a result, this not only helps to empower displaced people, but also contributes to building stronger, more resilient communities. This empowerment fosters a sense of ownership on prevention, response and reconstruction measures (Norman and Mikhael, 2023). Under this innovative framework, planning processes entail deep consultations with affected communities to identify their needs, priorities and aspirations[67].

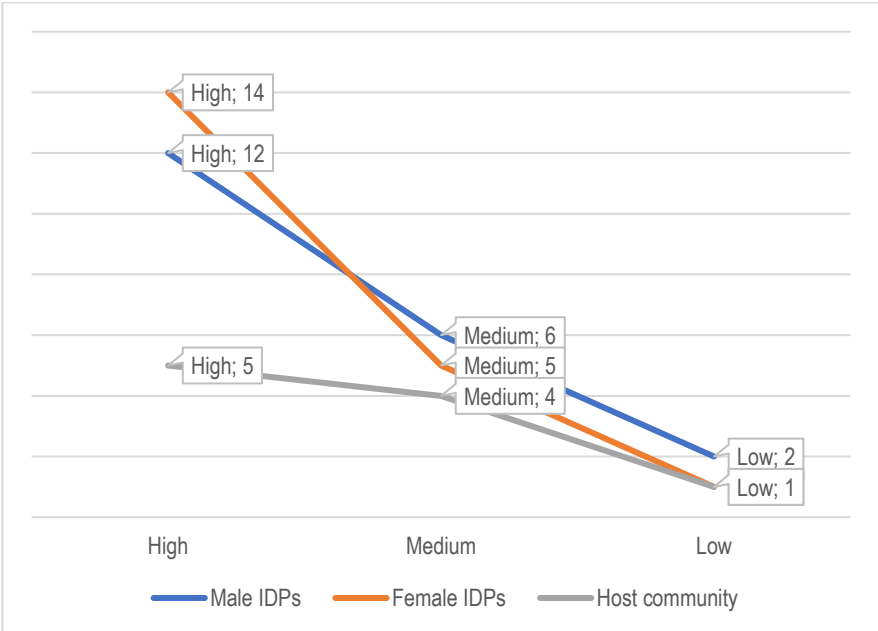
Above all, this participatory process ensures that interventions are adapted to the specific context and preferences of those affected, avoiding harming populations and local dynamics, guaranteeing the effectiveness and sustainability of programs. Understanding the cultural context and traditions of local communities is a central part of the triple nexus in order to respect customs and values[68]. The objective of this strategy is not simply to violate the do-no-harm principle, but to highlight the importance of doing more good. The analysis of the qualitative data shows that the target group has a strong feeling of participating and being included in the life of the projects integrating the triple nexus. This perception is reinforced more in the case of IDPs than in that of the members of the host community.

[66] Semi-structured interview with an agent of the EU Delegation.

[67] Semi-structured interview with a Country Director of an INGO.

[68] Semi-structured interview with a former official of the government.

GRAPHIC 6. *Local participation and active involvement in the life cycle of triple nexus projects (see 3. Methodology)*



Source: own elaboration

Beyond this, the nexus programs build the capacity of local institutions, including national governments and civil society organizations. This is paramount to sustainable development and peacebuilding. Then, IDPs are able to play an active role in shaping their own future. Engaging displaced people in these processes restore relationships within communities, contributing to a sense of ownership. Most importantly, they also play a leading role in community initiatives. Local participation is essential to monitor and evaluate the impact of the triple nexus projects and thus yield lessons learned. Indeed, their input results in best practices and greatly enhances the future effectiveness of humanitarian-development-peace nexus projects[69]. Similarly, communities provide valuable feedback on program effectiveness, thereby promoting accountability and adaptive management.

[69] Semi-structured interview with a local worker of an NGO.

Last but not least, the humanitarian, development and peace nexus draws on community-based approaches to problem-solving and resilience-building. Communities, with the participation of IDPs, work together to tackle common challenges and develop recovery strategies. IDPs and host communities bring local resources, knowledge and skills to the implementation of bottom-up initiatives. Moreover, the commitment of IDPs to local ownership and participation underpins the benefits of responses that continue beyond the immediate crisis phase.

4.4. Resilience, sustainable development and the 2030 Agenda

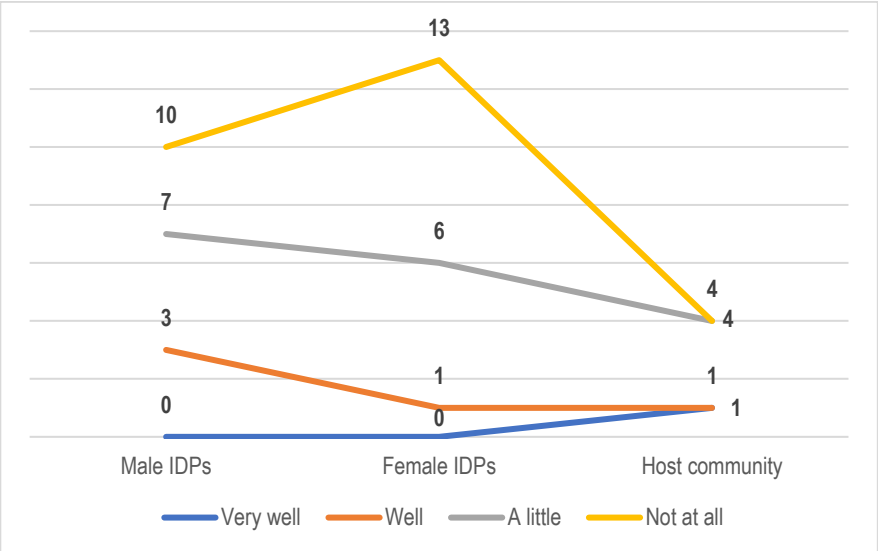
The triple nexus is fundamentally linked to sustainable development and building the resilience of IDPs and host communities in Mali. By integrating humanitarian, development and peacebuilding pillars, it responds to the immediate needs of crisis-affected populations while addressing the root causes of displacement and promoting long-term stability, self-reliance and community resilience. This holistic approach aims to create lasting positive effects on the well-being and prospects of displaced people and host communities, thereby enhancing their sustainable development and resilience in the face of protracted and recurrent multidimensional crises.

First, the 17 Sustainable Development Goals (SDGs) of the 2030 Agenda stress their commitment to addressing the multifaceted challenges faced by vulnerable people, including IDPs and host communities in emergency situations (United Nations, 2015). By boosting sustainable development and resilience in line with the SDGs, the nexus strategy creates a better future for affected populations (Howe, 2019). It achieves this by alleviating poverty, improving health and education, promoting gender equality, reducing inequalities, advancing peace and building strong partnerships.

Consequently, this triple nexus approach to IDPs is firmly aligned with the SDGs, in particular those relating to poverty reduction (SDG 1), health (SDG 3), education (SDG 4), gender equality (SDG 5), reducing inequalities (SDG 10), peace and justice (SDG 16) and partnerships for the Goals (SDG 17). Nonetheless, the lack of knowledge of the 2030 Agenda as a whole and the 17 SDGs is terrific among IDPs. As a result,

they do not relate the impact of the triple nexus programs to the attainment of the 2030 Agenda.

GRAPHIC 7. *Lack of familiarity with the 2030 Agenda by IDPs and the host community (see 3. Methodology)*



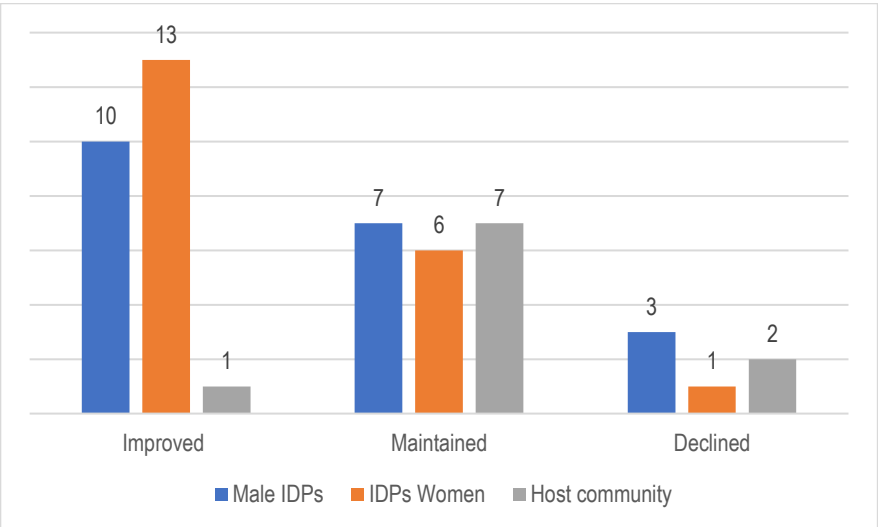
Source: own elaboration

On top of that, this new concept emphasises gender-sensitive programming, responding to the specific needs and vulnerabilities of women and girls, striving for greater gender equality and empowering all women and girls. Climate mainstreaming in a triple nexus response strategy offers a unique avenue for achieving key SDGs, bearing in mind that a lack of climate resilience is likely to compound the humanitarian emergency (Barakat, 2022). Hence, this is related to the interconnectedness of the 2030 Agenda, as a positive impact on SDG 13 (climate action) and SDG 5 (gender) positively affects others.

Through its focus on the most vulnerable populations, including displaced people and marginalised host communities, the triple nexus reduces inequalities in crisis-affected areas. By preventing conflict and strengthening local institutions, it fosters an environment conducive to development. As a result, SDG 10 target 7 (SDG 10.7) has a

considerable positive impact, as policy established by strong governance institutions promotes orderly, safe, regular and responsible migration and mobility of people in well-planned and managed migration policies (United Nations, 2015). Through the analysis of the quantitative data obtained from the questionnaires to IDPs and host community members, it is clear the positive impact of triple nexus projects on the improvement of economic opportunities for IDPs. However, in the case of community members, these opportunities tend to be maintained.

GRAPHIC 8. *Improved economic opportunities with triple nexus projects (see 3. Methodology)*



Source: own elaboration

As a matter of fact, the humanitarian, development and peace nexus highlights the growing role of partnerships between national governments, international organisations, NGOs and local stakeholders. These alliances facilitate the reinforcement of global cooperation for sustainable development[70]. Clearly, this coherent framework addresses several of the SDGs simultaneously and in an interconnected fashion. It acknowledges that sustainable development and building resilience

[70] Semi-structured interview with a former official of the government.

require an integrated response that combines humanitarian aid, development programmes and peace-building to achieve lasting impacts on the well-being of displaced people and host communities.

Second, triple nexus framework urges displaced people and host communities to participate in activities that boost their ability to withstand and recover from shocks, such as conflict or natural disasters. In fact, development component of nexus focusses on creating livelihoods avoiding aid dependence[71]. Thus, resilience is not only engendered around IDPs and host communities, but as a global strategy for all of society, encompassing government and local leaders.

To sum up, the economic stability adds to their resilience by lessening their vulnerability to displacement and promoting self-sufficiency. Development pillar often includes the construction or rehabilitation of infrastructure such as schools, health facilities and roads. These upgrades make communities more resilient by improving their access to essential services. Moreover, displaced people and host communities contribute local resources, knowledge and skills to the implementation of triple nexus initiatives[72]. This mobilisation of local resources advances resilience by harnessing local capacity.

5. CONCLUSION

The study's exploration of the triple nexus approach within the context of forced internal displacement in Mali has shed light on the dynamic interplay of humanitarian assistance, development efforts, and peace-building initiatives in addressing one of the most pressing crises in the Sahel region. Drawing upon a mixed-methods research design that incorporated quantitative surveys, qualitative interviews, and secondary data analysis, this research provides valuable insights and recommendations for policymakers, practitioners, and researchers engaged in responding to the multifaceted challenges of displacement. Indeed, the integrated programs, blending humanitarian, development, and peace

[71] Semi-structured interview with a Country Director of an INGO.

[72] Semi-structured interview with a local worker of an NGO.

efforts, have contributed to improved living conditions, access to essential services, and increased security for a significant proportion of displaced populations.

Moreover, these findings underscore the potential of holistic responses to tackle the immediate needs of IDPs while laying the groundwork for sustainable development and resilience. Still, the moderate level of collaboration among stakeholders indicates little progress in avoiding information gaps and aligning objectives and strategies. In fact, barriers persist, and further efforts are needed to streamline coordination and complementarity mechanisms in order to promote a more cohesive approach. Furthermore, it is urgent to cope with other challenges in operationalising the triple nexus within forced internal displacement. These constraints, including funding gaps, security risks, and bureaucratic hurdles, demand attention and targeted interventions to create an enabling environment for integrated responses.

With respect to local ownership and participation, the implementation of the triple nexus programming clearly reflects an increase in local engagement, with the majority of IDPs and community members actively involved in decision-making processes. This shift towards inclusivity is a positive development that empowers affected communities and ensures that interventions are tailored to their unique needs and priorities. According to international stakeholders, the fear of losing control of projects due to total community and national government appropriation of the process remains high. Due to excessive corruption, political instability and the multitude of different interests of all parties involved, the risk of aid instrumentalisation appears to be relatively significant in Mali.

In light of these outcomes, this study offers several key implications and recommendations. Policymakers and donors are encouraged to allocate more funding to support integrated programs that incorporate the triple nexus approach. Actually, adequate resources are essential for its operasionalisation success in addressing the complex and evolving displacement crisis in Mali. Similarly, efforts to deal with ongoing security risks in conflict-affected areas are crucial to ensuring the safe and effective delivery of humanitarian, development, and peace initiatives.

Thus, solid security measures are vital for reaching vulnerable populations and creating a conducive environment for progress.

In conclusion, stakeholders at all levels must continue their efforts to enhance coordination and collaboration among humanitarian, development, and peace pillars. Streamlining strategies, sharing data and resources, and fostering a culture of cooperation are steps forward. Parties concerned must continually assess and adapt their interventions to minimize negative consequences on conflict dynamics. Actually, the triple nexus presents a promising framework for addressing forced internal displacement in Mali. The lessons learned from Mali can serve as a valuable resource for other contexts grappling with similar crises. What is more, advancing our collective understanding of how humanitarian, development, and peace efforts can forge synergy in times of crisis.

6. REFERENCES

Barakat, S. (2022). A Localized HDP Nexus Response to Afghanistan's Environmental Crisis Under the Taliban. Journal of Peacebuilding & Development, 17(3), 357-363. https://doi.org/10.1177/15423166221129178

Barakat, S. and Milton, S. (2020). Localisation Across the Humanitarian-Development-Peace Nexus. Journal of Peacebuilding & Development, 15(2), 147-163. https://doi.org/10.1177/1542316620922805

Bøas, M. and Utas, M. (2013). Introduction: Post-Gaddafi Repercussions in the Sahel and West Africa. Strategic Review for Southern Africa, 35(2), 3-15. https://www.proquest.com/scholarly-journals/introduction-post-gaddafi-repercussions-sahel/docview/1509394691/se-2

Diallo, O. A. (2017). Ethnic Clashes, Jihad, and Insecurity in Central Mali. Peace Review, 29, 299-306. https://doi.org/10.1080/10402659.2017.1344529

Howe, P. (2019). The triple nexus: A potential approach to supporting the achievement of the Sustainable Development Goals? World Development, 124, 1-13. https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2019.104629

Lecocq, B., Mann, G., Whitehouse, B., Badi, D., Pelckmans, L., Belalimat, N., Hall, B. and Lacher, W. (2013). Review of African Political Economy, 40(137), 343-357. https://doi.org/10.1080/03056244.2013.799063

Lendorfer, J., Etang-Ndip, A. and Hoogeveen, J. (2016). Socio-Economic Impact of the Crisis in Northern Mali on Displaced People. Journal of Refugee Studies, 29(3), 315-340. https://doi.org/10.1093/jrs/few011

Macrae, J. (2019). ‘Linking thinking’ Why is it so hard and what can we do about it: Reflections on current debates on the humanitarian, development and peace nexus. Kuno Platform. 'Linking Thinking' - Reflections on the Nexus - Kuno - Platform for Humanitarian Knowledge Exchange

Norman, J. M. and Mikhael, D. (2023). Journal of Peacebuilding & Development, 1-16. https://doi.org/10.1177/15423166231200210

Sironi, A., Bauloz, C. and Emmanuel, M. (2019). Glossary on Migration. International Migration Law, No. 34. International Organization for Migration (IOM). https://publications.iom.int/books/international-migration-law-ndeg34-glossary-migration

United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs. (2017) New Way of Working. OCHA Policy Development and Studies Branch. The New Way of Working | OCHA (unocha.org)

United Nations. (2015). Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. A/RES/70/1. A/RES/70/1 (undocs.org)

United Nations. (2016). Secretary-General-designate António Guterres’ remarks to the General Assembly on taking the oath of office. United Nations. Secretary-General-designate António Guterres’ remarks to the General Assembly on taking the oath of office | United Nations Secretary-General

Vallet, M. E, Frankenberger, T. R., Presnall, C., Otieno L., Fu, C. and Lee, E. (2021). Where are the development actors in protracted crises? Refugee livelihood and food security outcomes in South Sudan demonstrate the potential for fragile settings. World Development Perspectives, 24, 1-7. https://doi.org/10.1016/j.wdp.2021.100366

CAPÍTULO 24

LOS PLANES DE IGUALDAD Y SU CAPACIDAD PARA ACABAR CON LAS DESIGUALDADES EN EL ÁMBITO LABORAL

BLANCA BALLESTER CASNELLA
EAE Business School

1. INTRODUCCIÓN

La Revolución Francesa ya situaba la igualdad como un valor fundamental del sistema democrático. El cumplimiento de la exigencia de igualdad ante la ley que vincula al Poder Legislativo, al Poder Ejecutivo y al Poder Judicial, se mide sobre unos requisitos que a su vez están inspirados en la doctrina sobre igualdad elaborada por el Tribunal Europeo de Derechos Humanos.

Surge así el derecho a no sufrir discriminación, aunque con matices diferentes al principio de igualdad y es que, mientras el principio de igualdad se traduce en una exigencia de razonabilidad en el tratamiento jurídico no necesariamente vinculada a los derechos humanos, la prohibición de discriminación es más que una pura cuestión jurídica y se justifica en la dignidad de las personas, que deben ser tratadas sin ser sometidas a prejuicios peyorativos, vinculados con una circunstancia personal o social. De ahí que la igualdad siga siendo un principio, mientras que la prohibición de discriminación sea un auténtico derecho humano a no ser discriminado.

La igualdad entre hombres y mujeres constituye un principio fundamental y uno de los ejes en los que se asienta, no solo la realidad actual de la empresa, sino lo que es más importante, su desarrollo y visión de futuro.

La Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de hombres y mujeres, publicada en el B.O.E. el 23 de marzo de 2007 (LO

3/2007), tiene como objetivo fundamental hacer efectivo el derecho de igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres en cualesquiera de los ámbitos de la vida.

En este sentido, prevé en su título IV, capítulo I, artículo 45 la obligación de las empresas de elaborar y aplicar un Plan de Igualdad que recoja las medidas a adoptar para evitar cualquier tipo de discriminación laboral entre hombres y mujeres. Dicho conjunto de medidas, deben ser negociadas y en su caso acordadas, con los representantes de los trabajadores y trabajadoras.

Cabe mencionar, sin embargo, que hasta la entrada en vigor del Real Decreto-Ley 6/2019 de uno de marzo, de medidas urgentes para garantía de la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres en el empleo y la ocupación (RD 6/2019), que no se extendió la obligación de elaborar y aplicar un Plan de Igualdad a las empresas de cincuenta o más personas trabajadoras, aunque transitoriamente se regulara un periodo de adaptación, que iba en función del número de empleados.

Concretamente, las empresas entre 50 y 100 trabajadores tuvieron que elaborar su Plan de Igualdad para el 7 de marzo de 2022. Las empresas entre 100 y 150 trabajadores lo tuvieron que tener elaborado para el 7 de marzo de 2021. Y, por último, las empresas con más de 150 trabajadores lo debían tener finalizado para el 7 de marzo de 2020.

La obligación del Plan de Igualdad afecta pues, a todas aquellas organizaciones con más de cincuenta personas trabajadoras en su plantilla, tanto si son empresas privadas como organismos o instituciones públicas u organizaciones o asociaciones sin ánimo de lucro.

Por último, es también muy relevante mencionar que empresas con menos de cincuenta empleados y empleadas, también se han visto con la obligación de implementar un plan de igualdad cuando así lo exija el convenio colectivo de aplicación, o en caso de que se haya impuesto esta medida en vez de una sanción, por la autoridad laboral competente.

2. OBJETIVOS

Se realiza la presente investigación, con el objetivo de analizar la legislación que busca materializar la integración del principio de igualdad en las empresas. Para ello, nos preguntaremos qué son los Planes de Igualdad y qué finalidad busca el legislador, al imponer a todas las empresas con más de cincuenta trabajadores, a contar con uno de dichos Planes.

Nuestro segundo objetivo es estudiar el Real Decreto 901/2020, de 13 de octubre, cuyo principal propósito es crear una Comisión negociadora en la que estén representados todos los intereses de los trabajadores, cuando llegue el momento de articular los Planes de Igualdad.

Así mismo, también queremos verificar, con que dificultades prácticas se encuentra la aplicación de dicho marco legal, ya que una cosa es poder contar con una legislación que obligue a respetar los principios de igualdad en la empresa, y otra, las dificultades que, desde un punto práctico, se pueda encontrar la empresa a la hora de cumplir con la exigencia de constituir un Plan de Igualdad.

Como tercer objetivo, nos proponemos averiguar qué posibles soluciones serían de aplicación ante los inconvenientes que en la práctica, genera la aplicación de la legislación y la respuesta que al respecto, nos dan los tribunales a través de la jurisprudencia.

3. METODOLOGÍA

Para poder establecer de forma clara los objetivos de la búsqueda y poder discriminar la información obtenida, se han consultado las bases de datos de Aranzadi, VLex y El Derecho.

Dichas bases de datos, han proporcionado el acceso, no sólo a las fuentes legislativas, sino también a la más reciente jurisprudencia y doctrina referida a la discriminación contractual por razón de sexo.

Así mismo, con el objeto de asegurar una interpretación consensuada de los términos y expresiones más comunes empleados en materia de igualdad y no discriminación, se ha buscado a nivel doctrinal, el contenido de los conceptos recogidos en la LO 3/2007, a los efectos de

poder establecer una sólida base a nivel conceptual, que nos permita fijar de manera más precisa, los cimientos de nuestra exposición.

Por último, hemos utilizado las mencionadas bases de datos de naturaleza jurídica, para hallar la jurisprudencia que evidencia la problemática que, a nivel procedimental y burocrático, esta generando a las empresas materializar la obligación legal de dotarse de un Plan de Igualdad.

4. RESULTADOS

Si partimos del precepto legal nº 5 de la LO 3/2007, en virtud del cual "El principio de igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, aplicable en el ámbito del empleo privado (…) se garantizará, (…) en el acceso al empleo, (…) en la formación profesional, en la promoción profesional, en las condiciones de trabajo, incluidas las retributivas y las de despido (…)", podemos afirmar que tras el estudio realizado, hemos obtenido los siguientes resultados.

Al centrarnos en los objetivos a lograr en el área de acceso al empleo previsto en el mencionado artículo 5, concretamente en materia de selección y contratación de personal, vemos que lo fundamental es procurar, por un lado, garantizar el cumplimiento del principio de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en el acceso a los procesos de selección en todas las fases, desde el reclutamiento hasta la contratación.

Por otra parte, es preciso también garantizar la transparencia en la cobertura de vacantes internas y resultados de los procesos de selección, así como enfocar los procesos de selección y entrevistas en la búsqueda de perfiles que cubran las necesidades de la organización, centrándose exclusivamente en las habilidades y aptitudes técnicas requeridas para el puesto en cuestión, a la vez que se debe potenciar, en la medida de lo posible, la selección del sexo infrarrepresentado en el puesto de destino.

También hemos constatado que, por un lado, constituye un medio eficaz, revisar y eliminar las nomenclaturas masculinas o femeninas, utilizando términos neutros en la denominación de la clasificación profesional. Y, por otro lado, crear una definición de puestos interna que concrete las características y requisitos propios de cada uno de ellos,

evitando cualquier criterio que pueda introducir discriminación directa o indirecta.

Los objetivos a lograr en el área de formación serían promover y garantizar la igualdad de oportunidades en relación a su acceso, contribuyendo así a la promoción profesional a mujeres y hombres en igualdad.

Con este fin se deben implementar medidas tales como:

- La elaboración de procedimientos internos de evaluación y promoción de las personas trabajadoras teniendo en cuenta criterios objetivos.

- La realización de un registro de las promociones que se efectúen, incluyendo el género de la persona trabajadora promocionada para poder llevar a cabo un seguimiento de este indicador. Dicho registro habrá de respetar así mismo, la normativa en materia de protección de datos.

- Facilitar a la plantilla información actualizada sobre las vacantes, con los requisitos y condiciones necesarias para el puesto en cada centro de trabajo.

- Valorar mediante entrevistas o encuestas la opinión de las personas trabajadoras respecto a la existencia de barreras para la promoción y, en concreto, para evaluar si la plantilla tiene la percepción de que se están adoptando las medidas suficientes para garantizar que las mujeres y hombres puedan acceder en igualdad de condiciones a los puestos de mayor responsabilidad en sus respectivas áreas de trabajo.

- Comunicar las oportunidades de carrera profesional en el tablón de anuncios de la Compañía.

- Adoptar la medida de acción positiva de que, en condiciones equivalentes de idoneidad y competencia para el puesto de trabajo, accedan o promocionen mujeres a las vacantes de puestos en los que estén infrarrepresentadas, incluyendo puestos de dirección y mandos responsables.

En relación a la política y estructura retributiva en virtud de la cual, también exige la LO 3/2007 que rija el principio de igualdad, hemos constatado que dicho objetivo puede llegar a materializarse en las empresas, cuando estas proceden a una revisión de las condiciones salariales con el fin de determinar el origen de las distintas diferencias que puedan existir entre personas que desarrollan trabajo de igual valor.

Es pues importante, garantizar que las diferencias retributivas en los diferentes grupos, están justificadas en criterios de mérito, capacidad, cumplimiento de objetivos y nivel de desempeño.

> Los aspectos relativos a los derechos de conciliación de la vida personal, familiar y personal se desarrollan en el artículo 44 de la LO 3/2007, que señala lo siguiente: "Los derechos de conciliación de la vida personal, familiar y laboral se reconocerán a los trabajadores y las trabajadoras en forma que fomenten la asunción equilibrada de las responsabilidades familiares, evitando toda discriminación basada en su ejercicio (…)".
>
> Por otra parte, el artículo 35 relativo a subvenciones públicas dispone que "A estos efectos (concesión de subvenciones públicas), podrán valorarse, entre otras, las medidas de conciliación de la vida personal, laboral y familiar (…)".

El objetivo es garantizar que las personas trabajadoras cuenten con medidas e iniciativas que ayuden a compatibilizar y conciliar su vida laboral y familiar y que contribuyan a un reparto más equilibrado de las responsabilidades familiares, informando de los derechos de conciliación y haciéndolos accesibles a toda la plantilla.

Por último, en relación a la prevención del acoso sexual y por razón de sexo, la LO 3/2007 señala en su artículo 48 que "Las empresas deberán promover condiciones de trabajo que eviten el acoso sexual y el acoso por razón de sexo y arbitrar procedimientos específicos para su prevención para dar así cauce a las denuncias o reclamaciones que puedan formular quienes hayan sido objeto de este. Con esta finalidad se podrán establecer medidas que deberán negociarse con los representantes de los trabajadores, tales como la elaboración y difusión de códigos de buenas prácticas, la realización de campañas informativas o acciones de formación".

Para ello, es recomendable publicar un protocolo específico de acoso sexual, y acoso por razón de sexo u orientación, a la vez que realizar tareas de divulgación del referido protocolo, garantizado su conocimiento por todas las personas trabajadoras de la Empresa.

El protocolo de acoso sexual y por razón de sexo que sea aplicable, será difundido del mismo modo que el Plan de Igualdad y el protocolo frente al acoso por razón de orientación sexual, identidad de género y/o expresión de género. Para ello es relevante implementar una formación específica sobre dicho protocolo de prevención a las personas responsables de cada uno de los centros de trabajo.

Es la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género que modifica el Real Decreto Legislativo 1/1995, de 24 de marzo, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto de los Trabajadores, para justificar las ausencias del puesto de trabajo de las víctimas de la violencia de género, posibilitar su movilidad geográfica, la suspensión con reserva del puesto de trabajo y la extinción del contrato.

Adicionalmente, en su artículo 2d) se garantiza "derechos en el ámbito laboral y funcionarial que concilien los requerimientos de la relación laboral y de empleo público con las circunstancias de aquellas trabajadoras o funcionarias que sufran violencia de género". Que se ven ampliados en el Capítulo II de dicha ley que versa sobre los Derechos laborales y prestaciones de la Seguridad Social y que implican derecho a la reducción de jornada, de movilidad geográfica, de adaptación del puesto de trabajo, etc.

Medidas a implementar para llegar a materializar el principio de igualdad en estas situaciones serían en primer lugar, considerar como permisos retribuidos las salidas durante la jornada de trabajo a juzgados, comisarías y servicios asistenciales, tanto de la víctima como de sus hijos/as.

Y, en segundo lugar, realizar tareas de concienciación y mostrar el compromiso de la empresa con la erradicación de la violencia contra la mujer, por ejemplo, mediante una formación específica de esta cuestión.

El artículo 40.2 de la Constitución Española encomienda a los poderes públicos, como uno de los principios rectores de la política social y económica, velar por la seguridad e higiene en el trabajo.

Este mandato constitucional conlleva la necesidad de desarrollar una política de protección de la salud de los trabajadores mediante la prevención de los riesgos derivados de su trabajo que ha sido desarrollada a través de la Ley 31/1995, de 8 de noviembre, de prevención de Riesgos Laborales y que tiene por objeto promover la seguridad y la salud de los trabajadores mediante la aplicación de medidas y el desarrollo de las actividades necesarias para la prevención de riesgos derivados del trabajo.

Con este objetivo, se deberían implementar medidas tales como una adecuada formación en materia de Prevención de Riesgos Laborales, a la vez que se incluyera la perspectiva de género en la Política de Salud Laboral.

También sería necesario realizar reconocimientos médicos a la plantilla y también posibilitar los cambios de puesto en el caso de riesgo durante el embarazo.

> El artículo 46 de la LO 3/2007 establece que los planes de igualdad "fijarán los concretos objetivos de igualdad a alcanzar, las estrategias y prácticas a adoptar para su consecución, así como el establecimiento de sistemas eficaces de seguimiento y evaluación de los objetivos fijados".

Por ello, con el fin de llevar a cabo un adecuado seguimiento y evaluación de todas las medidas y acciones contempladas en el Plan de Igualdad, se debería crear una Comisión Permanente de Igualdad, para que vele por el respeto y cumplimiento de los principios y políticas en materia de igualdad, así como de la interpretación, aplicación y seguimiento de este Plan y de cualquier medida de conciliación.

Por último, la cuestión más relevante que hemos obtenido en relación a los resultados del presente trabajo, es que la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, tuvo como objetivo fundamental hacer efectivo el derecho de igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres en cualesquiera de los ámbitos de la vida, pero a la vez está generando importantes problemas de aplicación práctica.

En este sentido, y tal y como ya hemos mencionado en un anterior apartado, la referenciada Ley prevé la obligación de las empresas de cincuenta o más trabajadores, de elaborar y aplicar un Plan de Igualdad que recoja las medidas a adoptar para evitar cualquier tipo de discriminación laboral, medidas que por otra parte deben ser negociadas y, en su caso, acordadas con los representantes de los trabajadores.

Queremos plantear determinadas cuestiones a tener en consideración dentro del proceso de elaboración del Plan de igualdad, porque la constitución de la comisión negociadora está suponiendo la principal dificultad con las que se están encontrando las empresas que carecen de representación legal de los trabajadores.

Por ello, si no se cuenta con la representación legal de las personas trabajadoras, es necesario preguntarse, quiénes son los sujetos legitimados a falta de dicha representación y que consecuencias tiene no logar materializar todas las medidas a las que hemos hecho referencia, medidas que en definitiva están dirigidas a lograr hacer realidad el principio de igualdad en las empresas.

5. DISCUSIÓN

La discusión que se plantea en la presente investigación, está centrada en la normativa aprobada en 2019 en materia de igualdad de género. Dicha normativa ha supuesto en la práctica, aumentar en gran medida el número de empresas que deben tener elaborado un Plan de Igualdad por imposición legal, sin embargo, las obligadas hasta hoy aún no lo cumplen y por esta razón planteamos cuales son los motivos en base a los cuales, esta situación esta teniendo lugar.

El Real Decreto-ley 6/2019 estableció la obligatoriedad de tener planes de igualdad a las empresas de más de 50 trabajadores, que se implementaría, como ya hemos mencionado, de una forma paulatina a lo largo de dos años. Así, en 2020, debían tener aprobado su plan las empresas de entre 151 y 250 personas trabajadoras; en marzo de 2021, las empresas de entre 101 y 150 personas trabajadoras; y a partir del 7 de marzo de 2022, todas las empresas con más de 50 trabajadores.

Con los plazos que se fijaron, se pretendía dar un margen a las compañías para evitar que se incumpliera la normativa. No hay que olvidar que la aprobación de un Plan de Igualdad, que supone también incluir aspectos como la auditoría salarial, no es algo fácil de materializar.

En las grandes empresas (es decir empresas entre 250 trabajadores o más), ya existía la obligación de tener un Plan de Igualdad desde que se aprobó la LO 3/2007; no obstante, para la mayoría de empresas más pequeñas, la elaboración de Planes de Igualdad es algo totalmente nuevo. Dicho carácter novedoso y nada sencillo unido a, por un lado, la escasa capacidad administrativa de muchas empresas y por otro la pandemia, con todos los desajustes que generó, ha propiciado que se incumplan los términos previstos.

Este recorrido es lento también por la falta de formación en negociación colectiva con perspectiva de género; una especialidad que se viene desarrollando desde hace poco tiempo y, por lo tanto, carece aún de profesionales suficientes para atender, desde empresas y sindicatos, a todas las mesas de forma simultánea.

Por último, se suma que esta falta de especialización y dotación suficiente también la tiene la Inspección de Trabajo, por lo que se reduce su capacidad sancionadora y organizativa.

Los sindicatos, son claves en la negociación de los Planes de Igualdad, concretamente el Real Decreto 901/2020 estipuló que, en las empresas en las que no hubiera representación legal de los trabajadores (RLT), sería necesario contactar con los sindicatos más representativos del sector. Estos serían los encargados de realizar la negociación del Plan de Igualdad, sin la posibilidad de nombrar a una comisión *ad hoc*, formada por trabajadores de la empresa.

Sin embargo, la realidad está dejando mucho que desear, nos encontramos, por un lado, con el incumplimiento de una cantidad notable de empresas que no llegan; y por otro el registro masivo de planes realizados con prisa y escasa elaboración o sin acuerdo. La consecuencia directa en todos ellos, es una peor calidad en su formulación.

A más abundamiento, la propia regulación de los Planes de Igualdad, así como de otras cuestiones relacionadas con los mismos, debe mejorarse. Entre dichas mejoras destaca la necesidad de un mayor desarrollo reglamentario; suplir la inexperiencia o falta de formación entre las personas que negocian; o paliar la ausencia de herramientas públicas definitivas como la del sistema de valoración de puestos de trabajo. En definitiva, a través de la presente discusión, se ha demostrado una vez más, que la legislación y la práctica no siempre van de la mano.

6. CONCLUSIONES

Partiendo del primero de nuestros objetivos, es decir, analizar la integración del principio de igualdad en las empresas, nos hemos preguntado sobre los conceptos recogidos en la Ley Orgánica 3/2007. Al respecto, podemos concluir que el principio de igualdad de trato entre mujeres y hombres supone la ausencia de toda discriminación, directa o indirecta, por razón de sexo, y especialmente, las derivadas de la maternidad, la asunción de obligaciones familiares y el estado civil.

Se considera discriminación directa por razón de sexo, "la situación en que se encuentra una persona que sea, haya sido o pudiera ser tratada en atención a su sexo, de manera menos favorable que otra en situación comparable". Así mismo, constituye discriminación directa por razón de sexo, todo trato desfavorable a las mujeres relacionado con el embarazo o la maternidad.

Por otra parte, se considera discriminación indirecta por razón de sexo, la situación en que una disposición, criterio o práctica aparentemente neutros, pone a personas de un sexo en desventaja particular con respecto a personas del otro, salvo que dicha disposición, criterio o práctica, puedan justificarse objetivamente en atención a una finalidad legítima y que los medios para alcanzar dicha finalidad sean necesarios y adecuados.

Otro concepto que es importante tener en cuenta cuando hablamos de discriminación aplicada al ámbito de los planes de igualdad, es el del acoso. El acoso sexual "es cualquier comportamiento, verbal o físico, de naturaleza sexual, que tenga el propósito o produzca el efecto de

atentar contra la dignidad de una persona, en particular cuando se crea un entorno intimidatorio, degradante u ofensivo".

Diferente al acoso sexual, es el acoso por razón de sexo, que implica cualquier comportamiento realizado en función del sexo de una persona con el propósito o el efecto de atentar contra su dignidad y de crear un entorno intimidatorio, degradante u ofensivo.

Se pueden llevar a cabo acciones positivas, es decir, medidas específicas en favor de las mujeres, con el fin de corregir situaciones patentes de desigualdad de hecho respecto de los hombres. Tales medidas, que lógicamente deben aplicarse mientras se mantengan las mencionadas situaciones, tendrán que ser razonables y proporcionadas en relación con el objetivo perseguido en cada caso.

Es pues necesario aplicar el principio de indemnidad frente a represalias, el cual supone la prohibición de cualquier trato adverso o efecto negativo que se produzca para una persona, como consecuencia de la presentación por su parte de una queja, reclamación, denuncia, demanda o recurso, de cualquier tipo, destinados a impedir su discriminación y a exigir el cumplimiento efectivo del principio de igualdad de trato entre mujeres y hombres.

Otra de las conclusiones a las que hemos podido llegar tras el presente trabajo, son las relativas a las finalidades generales y principales que debe tener un Plan de Igualdad. Dichos fines son, en primer lugar, dar cumplimiento a la Ley Orgánica 3/2007 y adoptar medidas concretas que integren los valores y principios de la compañía en favor de la igualdad de trato, la no discriminación y la integración.

En segundo lugar, debe poder crear una cultura organizacional basada en la igualdad, incorporando, de forma transversal, entre sus ejes principales, la igualdad entre hombres y mujeres.

Por otra parte, consideramos que las finalidades específicas de un Plan de Igualdad son equilibrar la presencia de trabajadores y trabajadoras en aquellos puestos, departamentos y áreas donde exista infrarrepresentación. Favorecer el acceso y desarrollo profesional de las personas dentro de la compañía en base a criterios de mérito y objetividad.

Así mismo, deben elaborar y aplicar protocolos de actuación para la prevención y sanción del acoso sexual y por razón de sexo. Por último, deben poder informar, difundir y concienciar a todos los trabajadores y trabajadoras en materia de igualdad y sobre el contenido del propio Plan de Igualdad.

El reto actual de los Planes de igualdad es que no se conviertan en una lista de buenas prácticas que deberían llevarse a cabo, sino de medidas efectivas y eficaces para logar erradicar la discriminación laboral de la mujer, discriminación que es fruto de su desigual posición dentro de la propia sociedad.

Para ello, es primordial que se lleven a cabo acciones concretas, algunas de ellas tendrán que ser impulsadas desde la empresa y otras desde los poderes públicos como, por ejemplo, las políticas activas de empleo, incentivos al empleo o formación, apoyo al autoempleo y el emprendimiento o las políticas públicas de apoyo a la conciliación de la vida laboral y familiar, incluidas las prestaciones de la Seguridad Social.

En relación al segundo y tercer objetivo de la presente investigación, podemos concluir que el artículo 5.3 del Real Decreto 901/2020, de 13 de octubre, propone crear una Comisión negociadora formada por la representación de la empresa y por la parte social, Comisión que estará integrada por los sindicatos más representativos del sector al que pertenezca la empresa.

Ahora bien, en la práctica son muchos los casos en los que no se está obteniendo respuesta de estos sindicatos o bien, directamente, están declinando su participación por imposibilidad logística.

Si ningún sindicato responde a la convocatoria, la norma no prevé ninguna opción más, de manera que las empresas están teniendo que optar por dos soluciones que no están amparadas legalmente. Por una parte, aprobar el Plan de manera unilateral, o proceder a la constitución una comisión denominada *ad hoc* entre los trabajadores de la propia empresa. Esta opción no es la solución porque dicha solución, aunque sí que está expresamente prevista para otro tipo de negociaciones, no lo está para la negociación de los Planes de Igualdad.

Constatamos que han comenzado a percibirse un exceso de dificultades para poder llevar a buen término la adopción de un Plan de Igualdad. Todo ello ha provocado que muchas empresas que debían cumplir dicha obligación no lo hayan hecho todavía, generándoles un problema frente a la Inspección de Trabajo.

En muchas ocasiones, la respuesta de la autoridad laboral a las empresas que deciden registrar el Plan de Igualdad de manera unilateral suele ser una resolución denegatoria, instándoles a seguir requiriendo una respuesta sindical.

Es cierto que lo más positivo es que el Plan de Igualdad sea fruto de un acuerdo, sobre todo porque ayudará a que sea realmente eficaz. Así pues, nadie discute que su eficacia será mayor si ha sido objeto de acuerdo con la representación legal de la plantilla. Sin embargo, también tenemos que plantear cuál es la solución cuando una empresa ha solicitado reiteradamente la presencia de los sindicatos y estos no acuden a la mesa negociadora, seguramente porque no están pudiendo asumir, la dificultad que supone la interlocución en materia de Planes de Igualdad en empresas carentes de representación.

Por otra parte, también habría que de insistir en la necesidad de dotar de una financiación estable y finalista a los sindicatos para que puedan asumir, con garantías de éxito esta interlocución, sobre todo si partimos de la escasa cuantía de la única subvención impulsada por el Ministerio de Igualdad para el cumplimiento de esta obligación.

Las múltiples problemáticas que plantea como, la falta de interlocución y la dificultad de poder llevar a cabo el registro del Plan de Igualdad están siendo objeto de atención por la doctrina judicial.

Son pues varias las sentencias que se pronuncian sobre las consecuencias de la no respuesta sindical de interlocución y en consecuencia de la problemática que genera en muchas empresas, la negativa de la autoridad laboral a registrar un Plan de Igualdad no negociado con los sindicatos legitimados pero que no respondieron a la llamada de la empresa. Entre otras la STJS Andalucía/Málaga, Sala de lo Social, de 25 de enero de 2023 (recurso núm. 180/2023) y la STSJ Madrid de 30 de septiembre de 2022.

Seguramente, consciente de esta controversia, el art. 8 e) RD Ley 1/2023 señala que, para poder ser beneficiario de las ayudas en materia de contratación, las empresas legalmente o convencionalmente obligadas a tener un Plan de Igualdad deberán contar con este.

A la espera de que haya más pronunciamientos judiciales que ayuden a solventar la dificultad planteada, acabamos esta investigación recordando la potencialidad de los Planes de Igualdad como instrumento clave para hacer frente a las brechas de género que todavía persisten en nuestro mercado de trabajo. Ahora bien, para que estos sean verdaderamente efectivos, deben poder adoptarse sin tanta dificultad.

7. REFERENCIAS

7.1. REFERENCIAS LEGALES

Constitución Española, (BOE núm. 311 de 29 de diciembre del 1978).

Ley 31/1995, de 8 de noviembre, de Prevención de Riesgos Laborales. (BOE núm. 269 de 10 de noviembre de 1995).

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. (BOE núm. 313, de 29 de diciembre de 2004).

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. (BOE núm. 71, de 23 de marzo de 2007).

Real Decreto-ley 6/2019, de 1 de marzo, de medidas urgentes para garantía de la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres en el empleo y la ocupación. (BOE núm. 57, de 07 de marzo de 2019).

Real Decreto 901/2020, de 13 de octubre, por el que se regulan los planes de igualdad y su registro y se modifica el Real Decreto 713/2010, de 28 de mayo, sobre registro y depósito de convenios y acuerdos colectivos de trabajo. (BOE núm. 272, de 14 de octubre de 2020).

Real Decreto 901/2020, de 13 de octubre, por el que se regulan los planes de igualdad y su registro y se modifica el Real Decreto 713/2010, de 28 de mayo, sobre registro y depósito de convenios y acuerdos colectivos de trabajo. (BOE núm. 272, de 14 de octubre de 2020).

7.1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Beltran de Herdia Ruiz, I. (2020). «El plan de igualdad en las empresas sin representación legal de los trabajadores». UNA MIRADA CRÍTICA A LAS RELACIONES LABORALES. Recurso electrónico, disponible en: https://ignasibeltran.com/2019/07/10/el-plan-de-igualdad-en-las-empresas-sin-representacion-legal-de-los-trabajadores/, revisado 16/03/2020.

Cabeza Pereira, J. (2020). «Los Planes de igualdad: balance y cambios normativos». Revista Derecho Social y empresa, número 12, febrero de 2020. Editorial Dykinson. Recurso electrónico, disponible en: https://www.sagardoy.com/images/actualidad/Revista-12-febrero.pdf, revisado 18/06/2020.

Cavas Martínez, F. Sánchez Trigueros, C. (2007). «La Ley orgánica 3/2007, de 22 de Marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Promoción de la igualdad en la negociación colectiva: los planes de igualdad de las empresas y otras medidas de promoción de la igualdad». ANALES DE DERECHO. Universidad de Murcia. Número 25. Recurso electrónico, disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3955583, revisado el 17/10/2020.

Fabrefat Monfort, G. (2018). «La negociación colectiva de los planes de igualdad. Algunos apuntes a propósito de la ley 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres» EN MESTRE I MESTRE, RUTH M. (coord.), Mujeres, derechos y ciudadanía. Tirant lo Blanch, Valencia, 2008, pp. 97-116.

García Rubio, M. A. (2007). «La LO 3/2007: un paso más hacia la igualdad real de mujeres y hombres», en AAVV Los aspectos laborales de la Ley de Igualdad, Tirant lo Blanch, Valencia, 2007.

Nieto Rojas, P., (2017). «Los Planes de igualdad: balance y perspectivas de mejora» En: Blázquez Agudo, Eva María (coord.). La negociación colectiva como vehículo para la implantación efectiva de medidas de igualdad. Getafe: Universidad Carlos III de Madrid, 2017, p. 35-47. Recurso electrónico, disponible en:https://earchivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/24238/03nieto.pdf?sequence=1&isAllowed=y, revisado el 22/06/2020.

COMPARACIÓN ENTRE DIVERSAS ESTRATEGIAS DE INTEGRACIÓN LINGÜÍSTICA DEL ALUMNADO MIGRANTE

LAURA HERNÁNDEZ GONZÁLEZ
Universidad de Castilla-La Mancha

1. INTRODUCCIÓN

El sistema educativo español, particularmente la red de centros públicos, afronta el reto de integrar a un número cada vez mayor de alumnos migrantes (751.390 en el curso 2020/2021, según el SEIE de 2023), que constituyen más del 10% del total de estudiantes escolarizados en etapas obligatorias (Calero, 2020). Este desafío es mayor en el caso de aquellos alumnos que desconocen tanto el español como las lenguas cooficiales (aproximadamente un 75% del total de los estudiantes extranjeros recién llegados a nuestro país). En estos casos, el primer paso para la incorporación efectiva de este alumnado a las aulas es el aprendizaje del español y de las lenguas propias de cada comunidad autónoma; cuestión que se aborda a través de diversos programas e intervenciones educativas en los diversos territorios.

La adquisición lingüística del español y de las lenguas cooficiales por parte del alumnado migrante es un paso previo necesario para su integración en el sistema escolar y en nuestra sociedad y, del éxito de este proceso, dependerá en gran medida su futuro éxito académico y profesional.

2. OBJETIVOS

- Analizar los diferentes programas de enseñanza-aprendizaje de español y lenguas cooficiales que se ofrecen a los alumnos migrantes a partir de datos bibliográficos.
- Ofrecer propuestas de mejora.

3. METODOLOGÍA

Este estudio analiza los diversos programas que el sistema educativo de las distintas comunidades autónomas desarrolla para garantizar el aprendizaje del español y la lengua cooficial por parte del alumnado migrante que accede a las aulas una vez superado el periodo crítico de adquisición del lenguaje. La hipótesis del periodo crítico, postulada por E. Lenneberg (1967) establece que el ser humano posee la capacidad de aprender una lengua sin formación lingüística específica (únicamente a través de la exposición a la misma) hasta, aproximadamente, la llegada de la pubertad.

Así, hemos orientado nuestra investigación hacia el alumnado migrante que llega a nuestro sistema escolar habiendo superado el periodo crítico de adquisición lingüística (a partir de 5º de Primaria), pues es el que precisa de formación explícita para adquirir una segunda lengua.

Tras un examen riguroso de la bibliografía sobre las diversas alternativas que nuestras comunidades autónomas desarrollan para enseñar español y lenguas cooficiales al alumnado migrante, elaboraremos algunas propuestas de mejora de estos programas.

4. DISCUSIÓN

4.1. Análisis de los diversos modelos de enseñanza-aprendizaje del español para migrantes

Dentro del sistema educativo de nuestro país encontramos diversas respuestas educativas (FETE-UGT, 2008) para la acogida del alumno migrante que desconoce el español y las lenguas cooficiales en el sistema escolar, aunque

en general pueden distinguirse tres modelos básicos (Blanco Puga, 2002) para lograr la integración lingüística de este alumnado:

4.1.1. Modelo segregador

Muchas comunidades autónomas optan por que el alumnado migrante siga cursos específicos de aprendizaje de español (en menor medida, de la lengua cooficial) antes de incorporarse a las aulas ordinarias. Estos programas agrupan a los alumnos migrantes recién llegados en segregadas que, en algunos casos, no se encuentran en su centro de escolarización definitiva, lo que puede constituir un obstáculo para su futura integración, tal como señalan Martín Rojo (2003) o Pérez Milans (2007).

La principal ventaja de este tipo de programas es que, en general, se observa un avance más rápido en la adquisición de la segunda lengua, especialmente cuando el alumnado se integra en grupos pequeños en los que se le ofrece atención individualizada y no tiene contacto con muchos estudiantes que hablen su lengua materna.

Su principal desventaja, por el contrario, es que pueden dar lugar a fenómenos de *guetización*, pues, en un principio, los alumnos migrantes se relacionan únicamente entre ellos y, por ello, es fácil que cuando se incorporen a sus grupos de referencia, no establezcan lazos sociales con el alumnado autóctono, tal como han señalado Echeverría y Castaño (2015) o García (2018). Pese a que la legislación de la mayoría de las comunidades autónomas intenta limitar la duración de los periodos de segregación, Arroyo señala cómo, a menudo, los alumnos permanecen en las llamadas "aulas de acogida" más tiempo del deseable:

> Encontramos algunas disonancias entre lo que la normativa defiende como deseable y las prácticas posteriormente desarrolladas. Se defiende, por ejemplo, el aprendizaje de la lengua en el menor tiempo posible y la necesidad de un trabajo coordinado con el aula de referencia, sin embargo, en la organización práctica que se hace luego del recurso, vemos cómo estos niños y niñas acuden a centros educativos diferentes a los que están matriculados para aprender la lengua, ampliando, en algunas ocasiones hasta casi un año los tiempo de estancia en el aula…. Por tanto, encontramos numerosas excepciones a la normativa, que aunque muchas veces realizadas en pos de una mejor integración de este alumnado, realmente están dificultando su inclusión educativa (Arroyo, 2012, p. 32).

4.1.2. Modelo inclusivo

El modelo inclusivo consiste en que el alumno migrante se integre desde el primer momento en su grupo de referencia y reciba refuerzo lingüístico y curricular dentro del aula. La principal ventaja de este modelo es que favorece la conexión del alumno con el que será su grupo de referencia. Sin embargo, puede resultar algo tedioso para el estudiante, pues, en un primer momento, no puede participar activamente en muchas materias dado su desconocimiento de la nueva lengua y el hecho de que la disponibilidad del personal de apoyo lingüístico es limitada. Esta falta de competencia lingüística puede llevar a los alumnos, especialmente a los mayores, a sentirse aislados respecto al grupo de discentes autóctonos y, en el peor de los casos, a sufrir problemas de acoso escolar.

4.1.3. Modelo mixto

El modelo mixto se divide en dos periodos. El alumnado migrante recién llegado es segregado en un aula diferenciada hasta que adquiere unas mínimas nociones de español. Posteriormente, se incorpora a su grupo de referencia. Este modelo de aulas abiertas es el que defienden autores como Siqués, Perera y Vila (2012) y es el que, según la normativa, emplean la mayoría de las comunidades autónomas de nuestro país.

En la siguiente tabla se muestra una comparativa de los diversos modelos de atención al alumnado migrante en España, elaborada fundamentalmente a través de los datos de FETE-UGT (2018) y de las páginas web de las consejerías de educación de los diversos territorios.. Hemos considerado segregadores aquellos programas en los que el alumnado pasa gran parte del horario lectivo en aulas diferenciadas.

TABLA 1.

CC.AA.	Programa	Modelo	Tiempo de permanencia	Nº mínimo y máximo de alumnos	Centro disgregado	Programa itinerante	Especialista ELE	Lengua cooficial	Alumnos migrantes (%)
Andalucía	ATAL	Mixto	1 curso	1-12	Sí	Sí	No	No	5,3
Aragón	Aulas de Español para alumnos inmigrantes	Mixto / Inclusivo	2 cursos	6-12	No	No	Profesorado Lengua y Literatura	No	12,5
Asturias	Aulas de acogida y acceso al currículo	Segregador / Inclusivo	1 curso	Mínimo 15	No	No	No	No	3,9
	Aulas intensivas de inmersión lingüística	Segregador	1 curso	1	Sí	No	No	No	
Baleares	PALIC	Segregador o mixto	1 curso	Mínimo 5	No	No	No	Sí	13,9
Canarias	Apoyo idiomático	Mixto	Indefinido con revisión trimestral	Mínimo 5	No	No	Sí	No	7,3
Cantabria	Plan de Interculturalidad	Mixto	Indefinido	1	Santander y Torrelavega	E.P.	No	No	5,5
Castilla-La Mancha	Equipos de apoyo lingüístico	Mixto	1 trimestre	1	Sí	Sí	No	No	6,6
Castilla y León	Aulas ALISO	Mixto	1 trimestre	7-10	Sí	Sí	No	No	6,2
Cataluña	Aulas de acogida	Mixto	2 años	Máximo 12	No	No	No	Solo catalán	13,1
Ceuta	ATAL	Mixto	1 curso	1-12	Sí	Sí	No	No	4,8
Comunidad Valenciana	PASE	Mixto	1 curso	Mínimo 8	No	No	No	Sí	10,5
Extremadura	ATAL	Mixto	1 curso	1	No	No	No	No	2,8
Galicia	Grupos de Adquisición de las lenguas	Segregador	1 trimestre ampliable	1	No	No	Ámbito lingüístico	Sí	2,6
La Rioja	AIL	Segregador	3-6 meses	1	Sí	No	Sí	No	12,8

Madrid	Aulas de enlace	Segregador / Mixto	2 cursos	Máximo 12	No	No	Sí	No	11
Melilla	ATAL	Mixto	1 curso	1-12	Sí	Sí	No	No	12
Murcia	Aulas de Acogida	Segregador	1 curso	10-15	No	No	Ámbito lingüístico	No	12,3
Navarra	AIL	Segregador	4-8 meses	Máximo 6	Sí	No	No	No	7,2
País Vasco	EUSLE	Mixto	3 cursos	Mínimo 6	No	Sí	No	Solo euskera	7,4

Fuente: elaboración propia

Todos los modelos plantean que los alumnos migrantes permanezcan en los programas de aprendizaje del español y de las lenguas cooficiales durante uno o, como mucho, dos cursos. Estos programas se plantean de modo uniforme, independientemente de las características de los discentes, y, a menudo, se dejan en manos de profesorado de apoyo, especialistas en Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje o miembros del Departamento de Orientación. Estos profesionales, aunque nativos, carecen de especialización en la enseñanza del español como segunda lengua (ELE), lo que puede obstaculizar el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Asimismo, en muchas ocasiones, se carece de materiales especialmente diseñados para el aprendizaje de una segunda lengua por parte del alumnado migrante.

En cualquier caso, parece que la situación descrita en el marco legislativo vigente en las diferentes comunidades autónomas choca en muchos casos con las necesidades organizativas de los centros que, faltos de personal y de recursos, optan por un planteamiento disgregador y asimilacionista que prolonga la estancia del alumnado migrante en las aulas de acogida y favorece su *guetización*. Esta circunstancia ha sido señalada por Arroyo (2012):

> Nos parece necesario, además, ajustar lo que la normativa defiende como deseable con las medidas que luego se desarrollan. Esta discordancia se ve clara al analizar la diferente normativa educativa para atender al alumnado inmigrante. Por un lado, la legislación defiende la diversidad como riqueza y el desarrollo de los modelos interculturales, pero las medidas que se desarrollan posteriormente tratan la diversidad como un déficit que compensar. Esta realidad puede verse en algunos aspectos de las medidas que se crean para atender al alumnado extranjero, que reflejan claramente enfoques segregacionistas o

> asimilacionistas. Es necesario, por tanto, que los marcos legislativos que amparan la normativa de atención al alumnado inmigrante sean consecuentes con los modelos educativos que defienden y las medidas que posteriormente desarrollan (pp. 36-37).

4.2. Propuestas de mejora de los programas de integración lingüística del alumnado migrante

Tras analizar los programas de enseñanza del español y las lenguas cooficiales a los alumnos migrantes que han superado el periodo crítico de adquisición lingüística, consideramos que existen algunas mejoras que podrían implementarse y que garantizarían no solo una adquisición más rápida y efectiva de la nueva lengua, sino una mejor integración del alumnado migrante en el contexto escolar.

4.2.1. Diagnóstico individualizado del alumno

El proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua (o varias, en el caso de comunidades autónomas con lengua cooficial) no puede plantearse de modo uniforme, pues hay varios factores que inciden de manera relevante en el desempeño del alumnado.

En primer lugar, tendremos que tomar en consideración cuál es la lengua materna del estudiante recién llegado. Si el alumno es hablante nativo de una lengua de tipología similar al español o de una lengua románica, es esperable que su adquisición del español sea más rápida. Así, por ejemplo, un adolescente portugués aprenderá muy rápidamente el español, mientras que el hablante de chino (una lengua de tipología aislante) encontrará numerosas dificultades para comprender la morfología del español.

En este sentido, también es importante conocer si el estudiante posee algunas nociones previas de español, que pueden contribuir tanto a su integración en el grupo de iguales como al perfeccionamiento de su competencia lingüística.

Asimismo, es muy relevante en nuestro diseño del programa de enseñanza-aprendizaje del español, conocer si el alumno ha estado previamente escolarizado y, especialmente, si ha recibido clases de alguna lengua extranjera. Los alumnos que están habituados a estudiar una

segunda lengua comprenderán rápidamente la metodología y las actividades de enseñanza-aprendizaje que plantea el docente. Asimismo, si el estudiante posee cierto bagaje de conocimientos gramaticales en su propia lengua, podrá familiarizarse con mayor rapidez con las estructuras lingüísticas de una L2, tal como expone Martín Sánchez (2008), que considera la competencia gramatical esencial para la adquisición de una nueva lengua.

Por el contrario, el alumno que no ha asistido a la escuela o posee un amplio desfase curricular encontrará dificultades para desarrollar las rutinas metodológicas necesarias para la adquisición de una nueva lengua y presentará importantes carencias para el desarrollo autónomo del aprendizaje (CPSAA) que, a menudo, el docente acostumbrado a tratar con alumnos escolarizados desde edades tempranas, no sabe cómo afrontar.

Esta situación es especialmente compleja en los casos de alumnos analfabetos, puesto que la mayoría de los métodos y materiales de ELE combinan actividades orales y escritas. En estos casos, el proceso de alfabetización debe combinarse con el de enseñanza de la L2 pero evitando, en la medida de lo posible, emplear materiales y recursos destinados al alumnado de Educación Infantil o primer ciclo de Educación Primaria. Así, Beaven (2002) plantea que

> un programa de alfabetización para alumnos inmigrantes debe incluir actividades que les vayan introduciendo de manera sistemática a la tipología de actividades que se realizaran en el aula de ELE: actividades de rellenar huecos, de enlazar, de vaciado de información, o actividades que practiquen distintas destrezas lectoras (p.183).

Los alumnos alfabetizados con un sistema de escritura diferente al latino suelen adquirir rápidamente el alfabeto del español. Asimismo, muchos alumnos de procedencia oriental están familiarizados con nuestro alfabeto gracias a su conocimiento del inglés.

La experiencia de la migración, especialmente si es debida a causas bélicas o económicas, acarrea un trauma para el alumnado migrante, que debe ser atendido tanto por los profesionales del Departamento de Orientación como por especialistas en el área de salud mental. Tal como plantean Graham *et al.*(2016):

> Además del trauma del desplazamiento, los educandos enfrentan varios factores de riesgo en sus nuevos entornos de aprendizaje, como el desconocimiento de las expectativas educativas por parte de los padres, los estereotipos y las bajas expectativas de los maestros, el acoso escolar y la discriminación por parte del personal o los compañeros. Estas experiencias pueden dar como resultado problemas de salud mental y comportamientos negativos, que dificultan la enseñanza y el aprendizaje.

A menudo, este sufrimiento psíquico desemboca en un rechazo de la lengua y cultura del país de acogida; cierta resistencia del adolescente a renunciar a sus orígenes para adaptarse a una nueva realidad. Esta rebelión contra el aprendizaje de la nueva lengua se debe, en gran parte, al planteamiento que nuestro sistema educativo hace de la enseñanza del español, en lo que Vila (2006) ha bautizado acertadamente como "programas de submersión lingüística":

> La submersión lingüística [acarrea] las consecuencias actitudinales negativas de sentirse "obligado" a escolarizarse en una lengua que no es la propia. Pero, además, dicha sensación de "obligatoriedad" lingüística se incrementa cuando el profesorado no conoce la lengua del escolar y, por tanto, el alumnado percibe que no puede hacer nada con ella en la escuela sino que para poder hacer cosas debe aprender la lengua de quienes no parece que valoren la suya propia. Y, finalmente, junto a la inexistencia de voluntariedad y de profesorado bilingüe, en la submersión lingüística el alumnado que tiene como propia una lengua distinta de la de la escuela suele estar mezclado con alumnado cuya lengua y la de la escuela coincide. En esta situación, es muy difícil que el profesorado y el alumnado que debe de aprender la lengua de la escuela se impliquen conjuntamente en actividades comunicativas en las que lo más importante sea la negociación conjunta del significado de aquello que mutuamente se dicen (p. 132).

Por otra parte, durante la pubertad y la adolescencia, es común que el alumnado experimente sensaciones de inhibición y rechazo ante nuevas situaciones, que pueden causar que los estudiantes recién llegados a nuestro país eviten expresarse en español por miedo a no sentirse suficientemente competentes en la nueva lengua y ser risibles a ojos de sus iguales. Este pudor lingüístico afecta mucho menos a los niños de Primaria que tienden a participar voluntariamente en un mayor número de interacciones lingüísticas con sus iguales, lo que redunda en una adquisición más rápida de la nueva lengua. Así, Ruiz Calatrava (2009) plantea como un obstáculo para la adquisición de una segunda lengua

> el miedo a la frustración y al ridículo, [que] se acentúan en aquellos alumnos con menor nivel de formación. Nunca deberá fomentarse un sistema competitivo en grupos con niveles dispares, ni hacer críticas negativas en público, ni permitir que trascienda fuera del aula el nivel de aprendizaje de un alumno (p. 101).

4.2.2. Profesorado especialista en ELE

Una de las grandes carencias de los programas de integración lingüística del alumnado migrante es la falta de docentes especializados en la enseñanza del español o la lengua cooficial como segunda lengua, circunstancia que ha sido reiteradamente reseñada (Brunn, 1999; Helot y Young, 2002; Villalba y Hernández, 2004). A menudo la responsabilidad de estos programas recae sobre docentes que, aunque nativos, no poseen conocimientos acerca de las metodologías y procedimientos específicos para enseñar una segunda lengua., tal como plantea Arroyo González (2011):

> El criterio más común [para la incorporación de los docentes a estos programas] es que pertenezcan a los departamentos de Lenguas (incluidas las extranjeras) o de Ciencias Sociales, o que cuenten con experiencia en el área de la atención a la diversidad o Compensatoria. Hay una serie de comunidades (Andalucía, Cantabria, Cataluña, Ceuta y Melilla, la Comunidad Valenciana, Islas Baleares, la Rioja y Navarra) que no exigen ningún requisito al respecto. Solamente Madrid y País Vasco especifican como obligatorio que se cuente con formación y experiencia en español como Lengua Extranjera. La pregunta es obvia: ¿cualquiera puede enseñar en un aula de inmersión lingüística?, ¿no es necesaria ninguna formación específica? (p. 130)

En efecto, los docentes no especialistas no están familiarizados con los materiales y recursos disponibles para la enseñanza del español como L2 y pueden incluso entorpecer la adquisición de la nueva lengua y conducir al alumno a situaciones de fosilización (especialmente comunes en alumnos adolescentes no alfabetizados previamente). En palabras de Miquel (2003):

> La formación permite al docente tener criterios tanto en la selección como en la reconversión y, cuando sea necesario, en la producción de materiales. Sin formación, ningún manual es útil. Es cierto que un buen manual —diseñado con rigor, con objetivos comunicativos bien seleccionados y analizados, con propuestas de actividades significativas bien contextualizadas, con una tipología textual que responda a la realidad,

> etc. — puede tener un papel formativo y posibilitar que un docente, a partir de su uso, adquiera conocimientos y técnicas de las que no disponía. Pero no es menos cierto que si no tenemos un conocimiento previo de los criterios en los que se basa un determinado material haremos un uso inadecuado y proyectaremos, de nuevo, nuestras creencias previas (p. 10).

Por todo ello, es esencial que estos programas estén coordinados por profesionales del ámbito de la Lingüística y la Filología, especializados en la enseñanza del español para extranjeros (ELE).

4.2.3. Materiales especializados

En los programas de enseñanza-aprendizaje de español y lenguas cooficiales a alumnado migrante deben emplearse materiales elaborados específicamente para este tipo de discentes, en función de sus características individuales, tal y como ha señalado Miquel (1995):

> Tanto cuando utilice materiales publicados como cuando los produzca el propio profesor, tendrá que rechazar […] todas aquellas propuestas que traten temas ajenos a la realidad de los inmigrantes o que puedan resultarles irritantes o humillantes, las actividades que presupongan que comparten esquemas cognitivos que los occidentales damos como universales, […] y las actividades que requieran de la lectura y de la escritura con estudiantes no alfabetizados, con los alfabetizados tampoco debemos utilizar técnicas de aprendizaje con las que, quizá, no estén familiarizados los inmigrantes (p. 252).

Los materiales de enseñanza de ELE para estudiantes extranjeros que viven en sus países de origen no resultan adecuados, puesto que la situación psicosocial del alumnado migrante difiere en gran medida de la de ese tipo de aprendices, tal como plantean Villalba y Hernández (2004):

> Las expectativas que tendrán los alumnos inmigrantes sobre el aprendizaje y uso del español serán bien distintas a las que sientan otros jóvenes que lo estudien como idioma extranjero en otro país. El niño o joven inmigrante querrá aprender nuestra lengua para poder comunicarse y relacionarse con sus iguales españoles y para satisfacer necesidades personales básicas. Esta aspiración determinará, también, que se quiera asimilar rápidamente. Al mismo tiempo, el uso que se haga de ella estará relacionado con situaciones próximas y significativas de la vida cotidiana (p. 80)

En este sentido, hemos de insistir en que el español o la lengua cooficial se convertirá para los alumnos migrantes en la lengua en la que

desarrollarán el aprendizaje de todas las materias escolares, por lo que es necesario que reciban formación lingüística específica para desenvolverse en el ámbito escolar y no únicamente en las interacciones sociales.

4.2.4. Implementación del modelo mixto o de aulas abiertas

Tal y como hemos señalado, tanto el modelo segregado como el inclusivo presentan ventajas e inconvenientes para la integración lingüística y cultural del alumnado migrante. En este sentido, consideramos que el mejor planteamiento es un modelo mixto o de aulas abiertas, en el que se combinen sesiones segregadas con otras dentro del grupo de referencia de modo flexible y adaptado a las necesidades del alumnado, a lo largo de fases sucesivas:

Fase de acogida y adaptación al centro

En esta fase se diagnosticará de manera individual al alumno evaluando tanto sus competencias lingüísticas y curriculares como sus circunstancias psicosociales.

El menor necesita mucho apoyo en estos primeros momentos, por lo que es un buen momento para que un docente del programa se presente como su tutor (medida existente en Asturias y Cataluña) y para asignarle, si fuera posible, un alumno mediador intercultural.

En este periodo son recomendables las sesiones segregadas e individualizadas, para lograr que el alumno adquiera lo más rápidamente posible ciertos rudimentos comunicativos en su nueva lengua, pero es crucial que estas se realizan en aulas del propio centro al que se incorporará el alumno, a fin de favorecer su integración en el entorno.

Fase inicial

Una vez que el alumno es capaz de llevar a cabo interacciones lingüísticas sencillas, puede integrarse junto a su grupo de referencia en las clases de aquellas materias que no se sustenten en la competencia lingüística, como Educación Física, Artes o Música. Se facilitará que el alumno pueda emplear libremente aplicaciones de traducción simultánea, para promover su interacción con el alumnado autóctono. En esta fase la

figura del alumno mediador o de un alumno-guía autóctono puede ser muy efectiva para que el nuevo estudiante establezca lazos sociales.

El alumno continuará recibiendo formación lingüística explícita para la adquisición del español durante este periodo, empleándose una metodología comunicativa con la que se proporcione al estudiante migrante recursos para afrontar en español situaciones cotidianas.

Fase intermedia

A medida que el alumno vaya desarrollando su competencia lingüística en español, se incorporará a las clases de distintas materias (Tecnología, Matemáticas, Física y Química etc.) pudiendo recibir apoyo específico dentro del aula. En este periodo se consolidará la competencia comunicativa del alumnado, proporcionándole estrategias para lograr comprender aquello cuyo significado literal desconoce y fomentando también su aprendizaje autónomo (a través de manuales, recursos web, apps, medios audiovisuales…).

Fase final

En la última fase del programa, el alumno ha adquirido la competencia lingüística suficiente para comunicarse en situaciones cotidianas pero puede encontrar dificultades en el empleo del español como lengua de instrucción (ELI). Las sesiones segregadas se reducirán en esta fase al mínimo, priorizándose los apoyos dentro del aula ordinaria. Estos apoyos podrán limitarse a las materias en las que el alumno tenga mayores dificultades y se irán retirando paulatinamente. Para favorecer la integración del alumnado migrante es importante que todos los alumnos del centro realicen proyectos y tareas para conocer otras culturas, comenzando por las de sus compañeros de aula. De esta manera, gracias a un modelo de educación intercultural, el alumnado aprenderá a convivir en una sociedad como la actual, caracterizada por la diversidad. En palabras de Besalú (2002):

> La educación intercultural es fundamentalmente una actitud y un comportamiento relativo al tipo de relaciones que se dan entre las culturas particulares que conviven en un ambiente determinado. Se propone atender las necesidades afectivas, cognitivas, sociales y culturales de

> los individuos y de los grupos posibilitando que cada cultura exprese su solución a los problemas comunes. Es un medio para promover la comunicación entre las personas y para favorecer las actitudes de apertura en un plano de igualdad. No se dirige, pues, sólo a las minorías étnicas o culturales, sino que es una educación para todos. La educación intercultural es una educación para y en la diversidad cultural y no una educación para los culturalmente diferentes (p. 71).

4.2.5. Duración ilimitada

El planteamiento actual de los programas de integración lingüística limita a dos cursos el tiempo que un alumno puede permanecer en los mismos, a fin de evitar su segregación y fomentar su integración en el grupo de referencia.

Sin embargo, el hecho de que un alumno se incorpore a las aulas ordinarias con un conocimiento insuficiente de la lengua vehicular puede contribuir asimismo a su aislamiento y exclusión, además de conducir invariablemente al fracaso escolar.

Algunos estudios, como los de Collier (1987) o Cummins (2002) consideran que son necesarios al menos cinco años para que el alumnado migrante alcance la competencia necesaria en su segunda lengua para poder emplearla como lengua de instrucción.

Así las cosas, consideramos que sería conveniente prolongar la duración de los programas de integración lingüística en función de la competencia alcanzada por el alumno y no basándose únicamente en un criterio temporal. Por otra parte, la integración del alumno aprendiz de L2 puede favorecerse alternando sesiones de adquisición de la nueva lengua con la asistencia al aula de referencia. En el caso del alumnado adolescente, que posee la capacidad de regular su proceso de aprendizaje, el propio estudiante puede, junto al profesor, valorar su grado de adquisición de la nueva lengua y la conveniencia o no de continuar en el programa.

4.2.6. Programas de alumnos mediadores interculturales

El alumno recién llegado a nuestro país se siente desorientado y ansioso ante la presión por integrarse en un nuevo sistema escolar, aprender una lengua que no entiende y crear nuevos vínculos sociales con el alumnado autóctono, cuya cultura y costumbres le son, en muchos casos,

totalmente ajenas. En este contexto creemos que resultaría especialmente beneficioso que el estudiante recién llegado pudiera contar con el apoyo de un alumno-guía mediador intercultural, un referente de su misma edad y de idéntica procedencia geográfica que pudiera guiarlo en su proceso de adaptación e introducirlo paulatinamente en el grupo de alumnos autóctonos. Este tipo de mediación revaloriza al alumno mediador, que siente que sus conocimientos culturales y lingüísticos (que, a menudo, nuestro sistema ignora o, en el peor de los casos, desprecia) resultan importantes y útiles para el buen funcionamiento de la comunidad escolar. Por otra parte, el alumno recién llegado se siente acompañado y comprendido en su proceso de adaptación y crece su motivación hacia el aprendizaje de la nueva lengua, al presentarse la posibilidad de convertirse él mismo, en un futuro, en un alumno mediador.

Evidentemente, este programa cuenta con algunas limitaciones como son la presencia de alumnos de la misma procedencia geográfica, la necesidad de una buena integración escolar del alumno que ejercerá como mediador o el riesgo evidente de *guetización* pero posee también las ventajas contrastadas de los proyectos de mediación entre iguales, mediante los que los alumnos aprenden a autorregular la convivencia en el centro (Arlanzón Francés y Velasco, 2002).

4.2.7. Vinculación entre el centro y las familias

El centro educativo, pese a las dificultades lingüísticas y culturales, debe esforzarse por convertir a las familias migrantes en parte activa de la comunidad escolar, logrando que se impliquen activamente en el proceso educativo de sus hijos pues ello redunda en un mejor rendimiento académico del alumnado, en menores tasas de fracaso y abandono escolar, y en una integración más efectiva del alumno en la escuela (Martínez Pons, 1996; González Pienda y Núñez, 2005). En palabras de Martínez-Usarralde, Lloret Catalán y Céspedes Rico (2017):

> El hecho de que las escuelas involucren a los padres y madres del alumnado inmigrante, haciendo que este desempeñe un papel activo en la educación de su prole, es un indicador determinante para una buena integración escolar. El proceso de integración se enriquece cuando la participación de las familias inmigrantes ofrece nuevas posibilidades educacionales en sus centros escolares (p. 45).

Para ello, si fuera necesario, se puede contar con el asesoramiento del personal de Servicios Sociales que atiende directamente a las familias migrantes o con miembros de diversas organizaciones de apoyo a migrantes que pueden facilitar la comunicación interlingüística e intercultural.

4.2.8. Vinculación entre la escuela y las redes de apoyo al colectivo migrante

Los centros deben organizar sus programas de acogida al alumnado recién llegado a nuestro país contando, en la medida de lo posible, con las instituciones y redes que apoyan al colectivo migrante en el entorno. En este sentido, convendría dar cabida en los centros a profesionales que puedan brindar asistencia lingüística (intérpretes), cultural (mediadores interculturales) y psicosocial para garantizar que tanto el alumnado como sus familias se sienten implicados en su proceso de integración lingüística, escolar y social.

En este sentido, resultaría beneficioso que los centros escolares se coordinaran con diversas organizaciones no gubernamentales y servicios asistenciales que imparten clases de refuerzo lingüístico y apoyo educativo al alumnado migrante en horario extraescolar.

Por otra parte, en estas organizaciones los adolescentes pueden encontrar el referente de personas adultas de su misma procedencia que han logrado integrarse con éxito en nuestra sociedad y que pueden servirles como guía y apoyo.

5. CONCLUSIONES

Tras examinar los diferentes programas de integración lingüística del alumnado migrante en nuestro país, se observa una enorme disparidad entre los sistemas educativos de las diversas comunidades autónomas.

Parece, no obstante, que existen unas vías fundamentales de mejora, tales como la atención de este alumnado por parte de personal especializado en la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua, diversas acciones para integrar al alumnado y sus familias en la comunidad escolar o el fomento de una educación intercultural, que conciba la convivencia entre alumnos de diversas procedencias geográficas, lingüísticas y culturales como una oportunidad de aprendizaje y enriquecimiento mutuo.

En cualquier caso, dado que la integración lingüística es condición indispensable para la plena incorporación del alumnado migrante al sistema educativo y a la propia sociedad, los programas de enseñanza-aprendizaje de español a los alumnos que llegan a nuestro país una vez superado el periodo crítico de adquisición lingüística (es decir, quienes necesitan formación explícita para adquirir una segunda lengua) deberían considerarse una prioridad educativa y social, en consecuencia, destinar a ella los recursos económicos, materiales y humanos necesarios. No en vano, la educación es una herramienta fundamental para promover la integración plena de todo nuestro alumnado, con igualdad de oportunidades, en una sociedad intercultural.

6. REFERENCIAS

Arlanzón Francés, J. L., Velasco C. et al. (2002). Mediación y ayuda entre iguales: estrategias ante la interculturalidad y por un clima de no-violencia. Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

Arroyo M. J. (2011). Las aulas y programas de inmersión lingüística para alumnado extranjero en España. Segundas lenguas e inmigración en red, 5, 114-139.

Arroyo M. J. (2012). Las aulas de inmersión lingüística para el alumnado inmigrante en el marco de la escuela inclusiva: algunas propuestas de mejora. Tendencias pedagógicas, 19, 25-42.

Beaven, T. (2002). La enseñanza de ELE a personas adultas inmigrantes no alfabetizadas. En Pérez Gutiérrez, M. y Coloma Maestre, M. (eds.). El español, lengua de mestizaje e interculturalidad. ASELE,180-189.

Besalú, X. (2002). Diversidad cultural y educación. Síntesis.

Brunn, M.(1999). The absence of language policy and its effects on the education of mexican migrant children. Bilingual research Journal, 23, 319-344.

Calero, J. (2020). La población de origen inmigrante en el sistema educativo español. En Valdés, Manuel T., Sancho Gargallo, M. A. y De Esteban Villar, M. (eds.) Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español 2020. Fundación Ramón Areces.

Collier, V. P. (1987). Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. TESOL Quaterly, 21,617-641.

Cummins, J. (2002). Lenguaje, poder y pedagogía. MECD - Morata

Echeverría J. F. y Castaño, F. J. (2015). El desarrollo normativo que regula las aulas escolares de nacionalidad extranjera. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 19, 468-495.

FETE-UGT (2008). La atención al alumnado inmigrante con desconocimiento de la lengua vehicular en las distintas Comunidades Autónomas. Servicio de Publicaciones FETE-UGT.

García Medina, R. (2018). Análisis de las aulas de acogida lingüística: carácter inclusivo, flexibilidad e integración en la organización del centro. Tendencias Pedagógicas, 32, 91-105.

González Pienda J. A. y Núñez, J. C. (2005). La implicación de los padres y su incidencia en el rendimiento de los hijos. Revista de Psicología y Educación, 1 (1), 115-134.

Graham, H. R., Minhas, R.S. y Paxton, G. (2016). Learning problems in children of refugee background: A systematic review. Pediatrics, 137, 6.

Helot, C. y Young, A. (2002). Bilingualism and Language education in French Primary school: why and how should migrant languages be valued?. International Jounal of bilingual education and bilingualism, 5, 96-112.

Lenneberg, E. (1967). Biological foundations of language. Wiley.

Martín Rojo, M. y Mijares, L. (2003). ¿Asimilar o integrar? Dilema ante el multilingüismo en las aulas. Ministerio de Educación y Ciencia.

Martín Sánchez, M. A. (2008). El papel de la gramática en la enseñanza-aprendizaje de ELE. Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos, 3, 29-41.

Martínez-Usarralde, M.J., C. Lloret-Catalán y M. Céspedes Rico (2017). Lo que hacen las mejores escuelas integradoras de alumnado inmigrante: indicadores de buenas prácticas. Pedagogía social. Revista interuniversitaria, 29, 41-54.

Martínez Pons, M. (1996). Test of a model of parental inducement of academic self-regulation. Journal of Experimental Education, 64, 213-227.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023). Sistema estatal de indicadores de la educación. Ministerio de Educación y Formación Profesional

Pérez Milans, M. (2007). Las aulas de enlace: un islote de bienvenida. En Martín Rojo, M. y Mijares, L. (eds.). Voces desde el aula. Etnografía de las escuela multilingüe. Ministerio de Educación y Ciencia – CIDE.

Miquel López, L. (1995). Reflexiones previas sobre la enseñanza de E/LE a inmigrantes y refugiados. Didáctica (Lengua y Literatura), 7, 241-254.

Miquel López, L. (2003). Consideraciones sobre la enseñanza del español como lengua extranjera a inmigrantes. Carabela, 53, 5-24.

Ruiz Calatrava, M. C. (2009). El aprendizaje de una lengua extranjera a distintas edades. Espiral. Cuadernos del Profesorado, 2 (3), 98-103.

Siqués, C., Perera S. y Vila, I. (2012). Variables implicadas en la adquisición del catalán en las aulas de acogida de educación Primaria en Cataluña. Un estudio empírico. Anales de Psicología, 28 (2), 444-456.

Vila, I. (2006). Lengua, escuela e inmigración. Cultura y Educación, 18(2), 127-142.

Villalba Martínez F. y Hernández, M. T. (2004). La enseñanza del español a inmigrantes en contextos escolares. En Santos Gargallo, I. y Sánchez Lobato, J. (coord.). Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE). SGEL, 71-86.

TOWARDS A STABLE PEACE AND JUSTICE: REDEFINING THE CONCEPT OF SMART POWER FOR THE PREVENTION, MANAGEMENT AND RESOLUTION OF CONFLICTS BASED ON THE USE OF ECONOMIC INTELLIGENCE

MANUEL ANTONIO FERNÁNDEZ-VILLACAÑAS MARÍN
Universidad Internacional de la Rioja (UNIR)
& EAE Business School Madrid

1. INTRODUCTION

War and peace are two notions of enormous importance and meaning for people's lives. Appearing very early in antiquity, they have always constituted essential and at the same time contradictory pieces of that fruitful, desirable and unattainable goal of humanity which is the universal, stable and satisfactory order. For some, they represent the antagonistic poles of human nature itself. For others, both concepts are nothing more than simple effects of two opposing attitudes towards international relations.

Peace is configured as a well-regulated, accepted and established order and, on the other hand, war as a mere political resource to the use of force with which an attempt is made to resolve disagreements that arise in the peaceful order. There is no shortage of those who see peace as the result of a balance of forces, so that peace is achieved by eradicating war, and this is achieved through the fear of loss, due to the adversary force (Fernández-Villacañas, 2015). Thus, through this system, an interim peace is fostered, incomplete, deficient and irrational, but certainly real and practical, as long as the ethics of the governments permanently govern their decisions. It does not seem that many doubts can be admitted about the convenience of prospering along the path of

peace, although in view of the evolution of humanity's conflict, the controversy has been permanent.

However, the results achieved to date are discouraging since they barely manage to overcome the scope of methodological approaches, while violations of peace continue and the use of force continues to be a common pattern of behaviour in the present global world. The problem, of course, is not simple nor is it one that can be easily mastered. Today more than ever, thinkers from all corners, inspired by the most diverse causes, constantly focus on peace and judge war from every imaginable point of view.

All of this seems important and of special interest to us, since order and agreement between people can only arise from reasoning and this is the result of the refined synthesis of all the present arguments. We understand the concept of power based on the ability to influence others in order to achieve one's own objectives. Generally, we understand that there are three different ways to get others to do what you want. The first is through the use of force. The second is achieved through the use of financial resources by purchasing wills. And the third is through attraction and the ability to persuade to induce the desired behaviour of others. In this sense, in the face of these disputes, after a long period of geopolitics and geoeconomics dominated by the first option, which has been called the use of *Hard Power* through coercive military and economic instruments restricting freedoms, it seems necessary to reflect about the alternatives to the initiatives of the second and, above all, the third option, which has been called *Soft Power*, a capacity for influence that does not require resorting to coercion or bribery. Especially to be able to firmly and realistically prioritize Peace and Justice as superior values of global order.

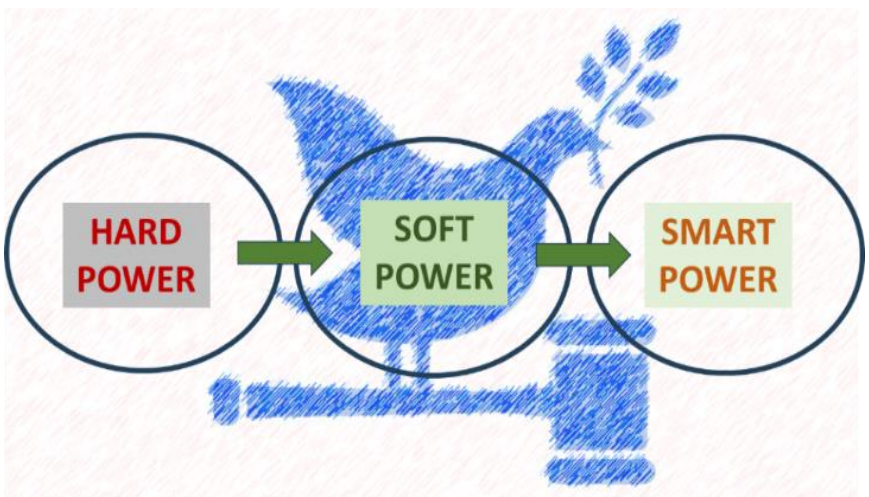
This alternative approach of *Soft Power*, based on attraction, persuasion and seduction, supposedly does not require resorting to the use of the most intense military or economic power, being more apparent and more politically correct. Regardless of its consequences, while the use of *Hard Power* has been shown to be more effective in the short term, however, the usefulness of *Soft Power* has been greater when a longer period of time has been available to achieve the objectives. adequate

levels of attraction and persuasion, through the development of initiatives that allow sharing one's own culture, as well as the development of cooperation and support actions for the weakest. Therefore, its effectiveness will also depend on the perception of the group to which the proposed actions are directed.

The logic and dynamics of *Soft Power* in international relations, in the words of Professor Joseph Nye, can be summarized as follows:

> "When countries make their power appear legitimate in the eyes of others, they encounter less resistance in pursuing their desires. If a country's culture and ideology are attractive, more countries will want to follow it. If a country can shape international rules in a way consistent with its interests and values, its actions will be more likely to appear legitimate in the eyes of others. If a country relies on institutions and follows rules that invite other countries to channel or limit their actions in the way it prefers, it will not need to invest as much in carrots and sticks" (Nye, 2005).

FIGURE 1. *The sequence of using initiatives and means to resolve conflicts has gradually evolved from the Hard Power approach to the Soft Power approach, resulting in the combination of both, depending on the situation and restrictions: the Smart Power.*



Source: Own elaboration

However, its limited effectiveness in generating quick effects has led to the development of a new approach that has come to be called *Smart Power* (Nye, 2005), which combines elements of both *Hard and Soft*

Power depending on the situation and restrictions. This combination is consistent with a concept of *Smart Power* that arises from the contrast between the use of *Hard and Soft Power* initiatives, considering that the action of force induces the loss of attraction and seduction of the person who uses it, and it is in this dynamically optimized combination that the highest levels of effectiveness and efficiency in operations are achieved. When both are combined in a way that reinforces each other, the result is clearly better. In other words, the use of *Soft Power* does not exclude *Hard Power*. Although at times it reinforces each other, it is clear that in others they can interfere, and even that the resources used can overlap and become a source of waste.

We consider it necessary to reflect on the instruments and methodologies that can support to a greater extent the development of *Smart Power* initiatives, specifically economic intelligence and the welfare and social utility functions, seeking to redefine and evolve the concept towards a smarter approach.

2. OBJECTIVES

The work is about reflecting on the use of *Smart Power* in the prioritization of Peace and Justice as global social values, the framework of a new conception for the prevention, management and resolution of conflicts. For this, as main tools, analyse the capabilities of economic intelligence, and welfare and social utility functions.

3. METHODOLOGY

The research has been developed under an exploratory and explanatory methodology to understand the problem posed. The originality of the study is reflected in the proposed approaches, the criteria used, the new conceptualizations and the findings.

4. RESULTS

The world today is being impacted by a series of changes that are happening at an unprecedented pace. This is a true paradigm change in

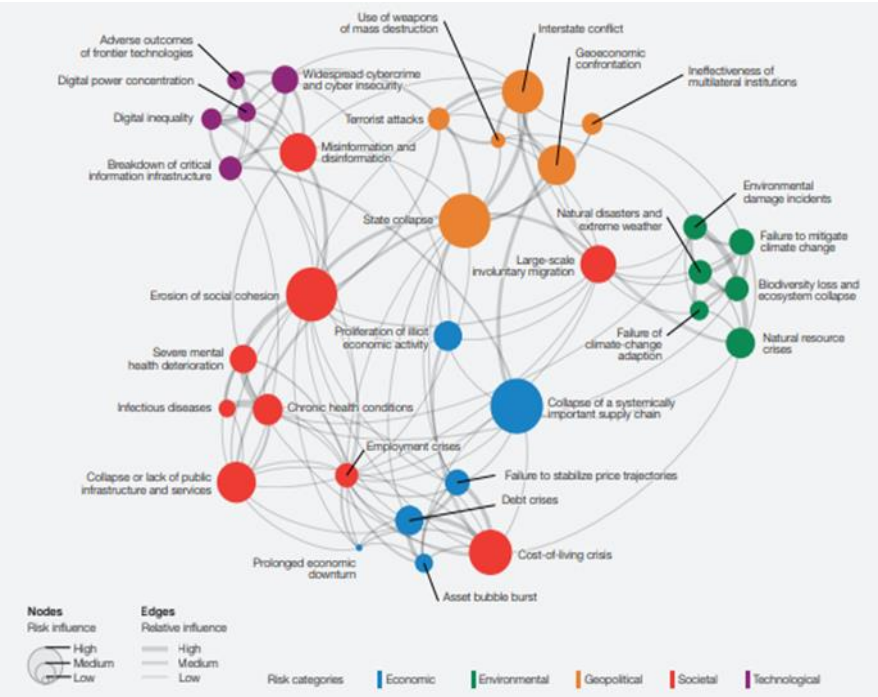
which the vision and projection of strategies, tactics and operations are seriously affected by unexpected and very impactful events. This is a new, increasingly disruptive global environment, characterized by the traditional term VUCA, an acronym for volatile, uncertain, complex and ambiguous, as a source of threats, but also opportunities (Bennett & Lemoine, 2014), as well as, after the Covid-19 crisis, a chaotic environment, a phenomenon that explains the term BANI as an acronym for brittle, anxious, non-linear (without direct relationship between causes and effects) and incomprehensible (Fuster, 2022). It is a new environment that is really difficult to understand, in which companies, organizations and public institutions interact, which is substantially different from the one we have known, in which these entities have to face very intense changes.

These changes, related to globalization, governance, demographics, value and leadership systems, emerging technologies, productive systems, new educational systems, labour and social protection systems, new tensions for hegemony global economy, energy resources..., all of them amalgamated, strongly condition the international geopolitical and geoeconomic scenario.

To have a general but detailed view of the global risks that currently exist, Figure 2 includes those proposed for this year 2023 by the World Economic Forum (World Economic Forum, 2023), which are sized in three degrees (high, medium and low) the level of influence of the different risks identified, as well as, in the same way (high, medium and low), the impact of the different nodes of their economic, environmental, geopolitical, social or technological dimensions.

Of all of them, it is worth highlighting, due to their high level, the risks of collapse of supply chains of systemic importance, the risks of collapse of certain States and the risks of erosion of social cohesion, which are followed by the crisis of the cost-of-life, the risks of geopolitical confrontations, or the risks of collapse or failures in infrastructure and public services. In general, it is observed that technological and even environmental risks lose emphasis in favour of geopolitical, economic and social risks.

FIGURE 2. *Identification and analysis of influences carried out by the World Economic Forum of the global risks affecting during 2023.*



Source: World Economic Forum, 2023.

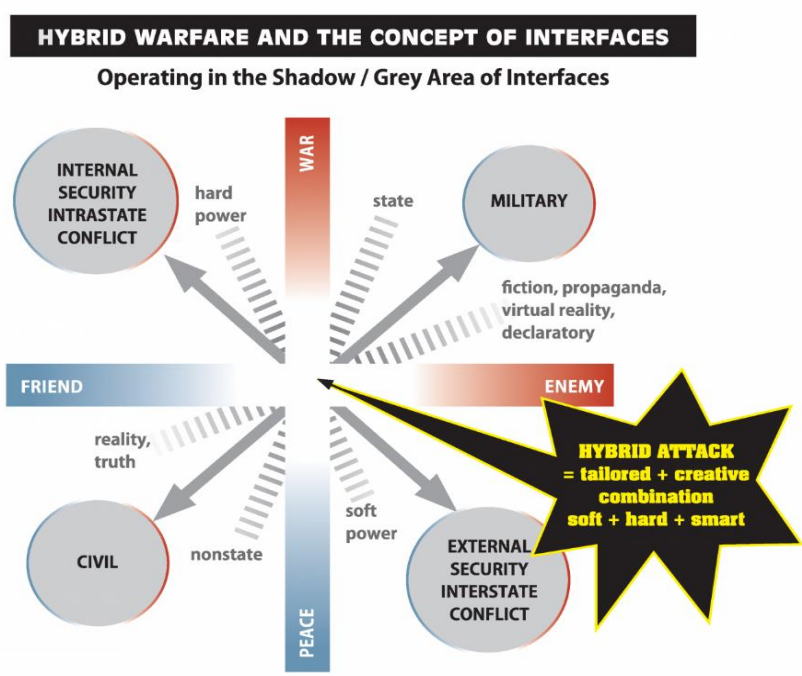
Within the framework of this new disruptive environment, the new global security scenario is characterized, in general, by a very broad and heterogeneous set of new threats, whose manifestation are intertwined and integrated, and which is very difficult to understand.

This difficulty is due, among other aspects and firstly, to the fact that Western societies suffer from great fragility as a consequence of the high technification of the lifestyle, concentrating the population in large urban centres that are very vulnerable to any action on them. Secondly, there is a definitive lack of instruments on the part of the States to act in the new scenarios of insecurity, since the traditional means such as diplomatic action and the use of military and police force have proven clearly insufficient in the face of to traditional threats and new threats. Finally, the vast majority of current security risks, such as global terrorism, organized crime, corruption, disinformation, drug trafficking,

cyber-insecurity or illegal immigration networks, are direct or indirect responsibility of new non-state actors, although they are often hiddenly supported by certain States, which use elements of unconventional combat, but with a great capacity for destruction and social destabilization (Fernández-Villacañas, 2015).

In this scenario, the development of new conflicts, such as the case of the Russian invasion of Ukraine, is supported by the use of important economic-financial or other types of actions, together with traditional combat forces, for whose planning, execution and monitoring, the economy has become a fundamental instrument.

FIGURE 3. *Hybrid warfare dimensions and interfaces: Hard, Soft and Smart Power operations.*



Source: Schmid, 2019

Thus, the most powerful nations in the world tend to replace conventional wars with hostile economic and social strategies that represent one of the main nuclei of action of what the Western world has

doctrinally determined as *hybrid conflicts* (NATO, 2023), within the which highlights economic war and economic defence:

> "That which combines military and non-military means, as well as covert and overt, including disinformation, cyberattacks, economic pressure, the deployment of irregular armed groups and the use of regular forces... Hybrid methods are used to blur the lines between war and peace, and attempt to sow doubts in the minds of target populations" (OTAN, 2023).

Within hybrid conflicts, an ad hoc combination of various *Hard, Soft and Smart Power* actions is developed (Figure 3) that integrates, in addition to diplomacy and traditional operations of regular military forces, among other actions, special forces operations, covert operations and actions. of irregular forces, support for social unrest and political destabilization of the adversary, cyber-attacks, economic warfare and the consequent economic defence, cognitive warfare, intelligence warfare, disinformation, etc…

It should be noted that this approach to the development of hybrid threats has not occurred exclusively at the initiative of the Western allied bloc. A few years earlier, in the Eastern bloc, the People's Republic of China had established a very similar strategy, known as unrestricted warfare or war without limits.

The initiative was proposed as a strategy to defeat a militarily superior opponent, such as USA then, through a war in all areas of power, beyond the military. Instead of focusing on direct military confrontation, the alternative was considered to opt for the use of other more subtle means, such as international law, subversion, economics and technology, in order to be able to place the opponent in a bad position and, thus, avoid the need for direct military action. Definitely, unrestricted war represented a drastic change in the exercise of violence:

> "While we are seeing a relative reduction in military violence, at the same time, we are definitely seeing an increase in violence in the political, economic and technological spheres" (Liang & Xiangsuil, 1999).

Indeed, violence ceases to be an exclusive aspect of bloody events and the use of firearms, and begins to be exercised through misinformation and control of certain sensitive areas for a country and the society that

lives in it. the same as the economy and the supply of strategic resources. Globalization and technological dependence on systems that provide services to humanity are part of the mechanism.

In simple terms, we are facing a revolution in strategic thinking, since the areas of action are equalized. That is to say, war actions are displaced from their main and guiding role in the course of the war, turning the use of military force into a last resort, but above all and fundamentally, into big business for the great nations:

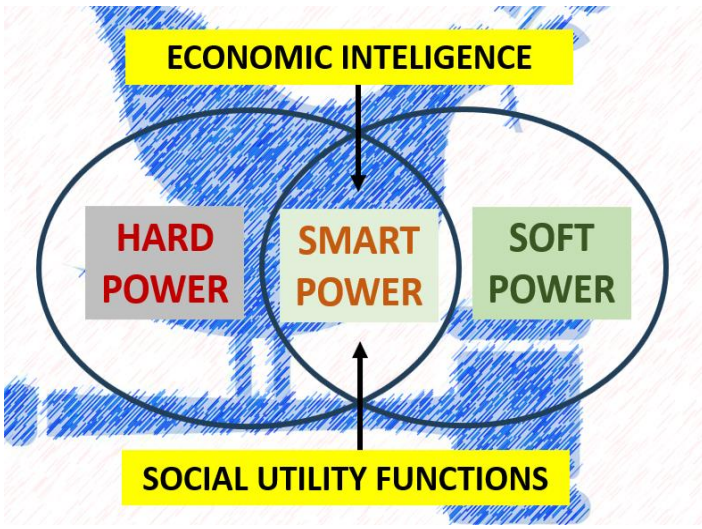
> "All the prevailing concepts about the breadth, depth and height of the operating space already seem to be out of fashion and obsolete. In the wake of the expanding power of humanity's imagination and its ability to master technology, the battle is being stretched to its limits." (Liang & Xiangsuil, 1999).

5. DISCUSSION

Specifically, as already mentioned, *Smart Power* consists of a combination of elements of both *Hard Power* and *Soft Power* depending on the specific situation and the restrictions of the conflict that is being resolved. This combination must keep in mind that *Smart Power* is born from the contrast of *Hard and Soft Power* since the action of force induces the loss of attraction and seduction of the person who uses it.

In an increasingly disruptive environment, it is necessary to use facilitating tools that allow this optimal combination to be dynamically determined, establishing as essential the use of economic intelligence as well as the functions of well-being and social utility, in a sustainability framework that attempts to achieve the SDGs (economic, social and environmental) that have been established (Figure 4).

FIGURE 4. *Smart Power is conceptually defined as a combination of Hard and Soft Power initiatives, for whose ad hoc determination, depending on the specific situation and the restrictions of the conflict to be resolved, requires the use of economic intelligence and the welfare and social utility functions.*



Source: Own elaboration

Let's analyse how these tools would intervene in the design of *Smart Power* strategic initiatives, a process that is represented in Figure 5.

To begin with, it is necessary for nations or social groups in conflict to assume the commitment to accept stable peace and justice as superior values of the international social order. In this framework, strategic initiatives that seek to generate public-private solutions to prevent, manage and resolve conflicts in an increasingly disruptive environment and within the framework of global sustainability, must employ processes that enable strategic anticipation and prospective planning. It must be made possible for planners to penetrate the future by building a peace and justice scenario that makes the most desirable future the most probable (Fernández-Villacañas, 2017).

FIGURE 5. *Proposal of a strategic sequence for the development of initiatives within the framework of the revised concept of Smart Power, for the prevention, management and resolution of conflicts, prioritizing stable peace and justice as superior values of the global social order.*

Source: Own elaboration

Secondly, the use of economic intelligence methodologies, including those of cyber intelligence, to obtain information and analyse it, which allows the use of CBA (Cost-Benefit Analysis) models that make possible the inclusion in the strategic decision processes, beyond the financial effort and resource allocation, of both the social costs and the social benefits derived from each initiative and alternative.

On the one hand, economic intelligence is, according to Jean & Savona (2011), the discipline that studies the information that companies and States need to make the right development decisions with the aim of fine-tuning their cognitive and decision-making capabilities in the complex global context. Gaiser (2016), for its part, establishes that economic intelligence consists of collecting and processing information relevant to the economic sector with the objective of making strategic or operational decisions, and is implemented through activities aimed at obtaining information, surveillance of competition, protection of

strategic information, and capitalization of this knowledge to influence, determine and control the global economic environment (Fernández-Villacañas, 2017). The structures of economic intelligence are nothing more than the means by which the public and private sectors can collaborate efficiently for the common well-being, in a historical period in which, if they remain separated, they are destined to disappear. As a consequence, the business sector maintains its traditional vitality and dynamism, while the State rediscovers a new mission that is a source of legitimacy (Gaiser, 2015).

On the other hand, the Cost-Benefit Analysis (CBA) methodology (Nas, 2016) (Boardman et al, 2018) estimates and adds the equivalent monetary value for the social group studied, of the benefits and nonexclusively monetary costs of different alternative public, private or public-private projects or initiatives. To reach a conclusion about its suitability, all aspects of the initiative, both positive and negative, must be expressed in terms of a common unity. Therefore, both financial and social costs and profits, headings must transform their units of measurement and be estimated as "opportunity income" and "opportunity costs". The equivalent monetary value is based on the information derived from the real choices made in the markets by consumers and producers, analysing historical data and future estimates of the demand and supply of goods and services affected by the analysed alternative, updated over time through the use of a discount rate (Fernández-Villacañas, M.A. & Fernández-Villacañas, I., 2021).

Finally, the development of optimization processes prior to the strategic selection of alternative solutions and their deployment in public-private strategies, will lead to the maximization of the joint welfare and social utility functions that include both our own and those of the adversary, identifying solutions to accommodate conflicts from a strategic initiative that evolves from a traditionally reactive conception to an especially proactive one (Fernández-Villacañas, M.A. & Fernández-Villacañas, I., 2021).

Regarding welfare and social utility, these are identified with the set of aspects that allow the needs and quality of life of members of a society to be satisfied (Sen & Naussbaum, 1998). It is a condition that is not

directly observable, and that, therefore, must be interpreted and measured through behaviours, judgments and opinions that reflect the level of social satisfaction, that allow comparisons from one place to another, and from one moment to the next. It has a very significant load of subjectivity of the individuals that make up a community, although it is correlated with certain social, economic and environmental factors. However, when deciding what is beneficial or harmful to an individual, the ultimate criterion is the autonomy of her own preferences. Since individuals' preferences are often irrational and do not follow the principle of maximizing subjective welfare, preferences revealed by behaviour should not be considered true preferences (Harsanyi, 1955).

Traditionally, three different approaches have been proposed to specify and determine the welfare and social utility functions that allow optimizing the satisfaction of social groups (Fernández-Villacañas, M.A. & Fernández-Villacañas, I., 2021).

- *Welfare economics approach.* Basically, it is based on the identification of welfare with individual wealth using as implicit reasoning that the more wealth increases, the more happiness increases. Since the level of wealth can be quantified, the approach would involve using this quantification to measure the degree of happiness and, by extension, the level of welfare. Thus, it would be appropriate to use per capita Gross Domestic Product or more elaborate composite indicators, such as the Human Development Index. However, both objective and subjective elements intervene in the definition of the concept of welfare, many of which are not very rigorous to be quantified exclusively in monetary terms. Furthermore, not all values measurable in monetary terms affect welfare in the same direction, nor could they be accepted without considering the disturbing effect of price changes. Therefore, this approach can only be used on a very general basis in measuring social welfare, although it is evident that the economic component has less and less representativeness as the income level of individuals increases. It is necessary to include other aspects related to the social and environmental sphere.

- *Measuring social welfare with social indicators.* The focus on social indicators as an instrument for measuring social welfare is due to the fact that it is a multidimensional concept. It is necessary to decompose it into its component elements, so that its integration covers the entire concept, assigning to each decomposed element a series of sub-indicators representative of its social involvement, which meet certain conditions of global synergy.

- *Approach to welfare and social utility functions.* Social welfare is closely related to the satisfaction of human needs, both individual and collective. It follows that to measure social welfare, the measure of the degree of utility provided by the goods and services made available to individuals and society can be used, that is, in other words, use the social utility functions.

A social welfare function establishes the different combinations that present the same level of satisfaction or social well-being. As a starting point, the social welfare and utility function would be the result of adding the utility functions of all the individuals belonging to that social group:

$$W = U1 + U2 + ... + Un$$

According to this initial approach, the relative weight of each individual's utility would be the same, regardless of each individual's situation. Although this approach is related to a democratic social concept, it does not adapt to the social reality in which both individuals and differences in social influence are clear. Furthermore, utility cannot be considered the only source of welfare. Not even the social success and desires of citizens can be evaluated exclusively in terms of their welfare (Sen, 2000). However, for utilitarianism, welfare and social utility are associated with the maximization that results from the simple sum of individual utilities, regardless of the way in which they are distributed among the different members of society. The application of utilitarianism has been based on the arbitrary assumption that if two people have the same demand function, they must obtain the same level of utility both from the consumption of the same goods and services and from the same level of income. In this line of thought, we highlight Arrow's

proposal in which the participating agents will express the values they assign to the different socioeconomic situations through an ordering of preferences, these values being the relevant information when making judgments of social welfare, trying not to include interpersonal comparisons and cardinal measures of personal utility (Arrow, 1963).

Having analysed all of the above, within the framework of this research it is considered that welfare and social utility must be interpreted through metrics that allow interpersonal comparisons, which are based on the functioning, capabilities and specificities of individuals. This approach reflects the freedom of human behaviour in the election processes, as well as the diversity and reality of the phenomenon of social inequalities. Thus, when the need to maximize the welfare and social utility is raised, it must be understood that reference is made to the maximum value for society as a whole. However, societies are made up of a multitude of individuals and the problem has always been determining how to maximize utility and social well-being in a homogeneous way, affecting all citizens (Case et al, 2012).

In order to advance in this sense, the proposal formulated by Bergson-Samuelson of a welfare and social utility function similar to the individual utility functions used by microeconomics is appropriate, structuring his proposal through the use of similar social indifference curves. According to this approach, a welfare and social utility function is a qualitative mathematical construction that considers the welfare derived from a given set of individual preferences, assigning social utility values to possible reasonable alternative states of feasible associations of the socioeconomic system and associating a welfare and social utility function that consider all approaches to individual preferences (Kakwani & Son, 2016) (Sen, 2018). This function will represent the possible patterns of collective choice and the alternative social states of allocation, trying to achieve the optimal allocation of resources based on the preferences of the individuals of that society regarding collective decisions. In order to develop these welfare and social utility functions, it seems necessary to integrate the three approaches referred to above: the welfare economics, the development of social indicators within the

framework of sustainable development and its objectives, as well as the utilitarianism approach.

Collective decision models attempt to obtain valid and robust criteria for the aggregation of individual preferences and transform them into social preferences. Analytically, the utility level function is obtained from the problem of maximizing the welfare and social utility function W_{Social}, which is qualitative and is defined by the integration and interaction of individual utilities Ui, i from 1 to "n" members of society:

$$Maximize\ W_{Social}\ (U1, U2, \ldots Un)$$

With the restrictions: Minimum individual utility, feasibility of resource allocation, availability of necessary resources

As is well known and has already been mentioned previously, the UN established the Sustainable Development Goals (SDGs) in 2015, making sustainability a very important aspect of the global agenda (Rosati & Diniz, 2019) and demanding that both the sector public and private carry out evaluation tasks of their activities in economic, social and environmental terms (Yun et al, 2019). The SDGs, as a plan for global development, require the interconnection of all social sectors as key development actors, and an unprecedented level of cooperation and collaboration between civil society, business, government, NGOs, foundations and others, for its achievement (Stibbe et al, 2018). All of this is surely the response to the limitations of traditional development methods that have been independently directed by States.

Finally, before specifying such model in more detail, it is necessary to assume a systemic conception of sustainability and sustainable development (Gallopín, 2003), and the deployment of the 17 SDGs and 169 objectives associated with them in measurable and comprehensive composite indicators (Lorenzo, 2020). So, the strategic intelligence model for the analysis and use of *Smart Power* would be based on the maximization of the index functions of welfare and social utility, which would use the quantitative (and not qualitative) variables of the deployment of the SDGs:

- $Max\{W_S(U_1, U_2, \ldots, U_n)\} \approx Max\{U_S\} = Max\{\sum_{i=1}^{n} U_i\} = Max\{\sum_{j=1}^{169} p_j * f(SDG)_j\}$
  - W_S is a qualitative social welfare function
  - U_S is the quantitative transformation of W_S
  - $f(SDG)$ is a function of the composite indications of the deployment of each objective

- This optimisation is subject to the following restrictions:
  - $U_i \geq K$ $(minimal\ quality\ of\ life\ restriction)$
  - $Max\{\sum_{j=1}^{169} p_j * f(SDG)_j\}$ It involves the public-private strategies to be implemented and the allocation of the necessary resources, which must be feasible and adjusted to the available resources.

This optimization process would be carried out on integrated functions of welfare and social utility of the own nation and the adversary one, valuing both current and potential conflicts, always seeking an accommodation that allows finding a fair, peaceful and lasting balance, beyond predominance of the hidden interests of certain groups that condition the actions of governments.

6. CONCLUSIONS

The prevention, management and resolution of international conflicts, within the framework of the highly disruptive global environment, requires new initiatives of strategic anticipation and prospective planning, using Economic Intelligence, Cost-Benefit Analysis that includes social, economic and environmental components, and Welfare and Social Utility Functions, that allow us to develop solutions that are committed to Peace and Justice, as superior global social values.

For the development of this new *Smart Power* approach, within the framework of deep public-private collaboration, it is necessary to use Welfare and Social Utility Functions that are optimized by integrating those of both the nation's own and its adversaries, using the 169 Sustainable Development Goals of the UN Agenda 2030.

Although the proposed model points towards utopia, it is considered to represent a path of great interest to move towards an improvement in

rationality in decision-making related to conflicts, within a real framework of Peace and Justice.

Along this path, available resources are also being considered, and a global framework of international cooperation is being promoted that tends to be more realistic than voluntaristic.

7. REFERENCES

Arrow, K.J. (1963). Social Choice and Individual Values, 2nd Ed. New York, USA: Wiley

Bennett, N. & Lemoine, G. J. (2014). Qué diferencia hace una palabra: Comprender las amenazas al rendimiento en un mundo VUCA. Horizontes Empresariales, 3. 311-317 https://doi.org/10.1016/j.bushor.2014.01.001

Boardman, A.E., Greenberg, D.H., Vining, A.R. & Weimer, D.L. (2018). *Cost-Benefit Analysis. Concepts and Practice, 5th Ed.* USA: Cambridge University Press.

Case, K., Fair, R. & Oster, S. (2012). *Principios de Microeconomía, 10ª Ed*. México: Pearson Educación.

Fernández-Villacañas, M.A. (2015). La construcción sociológica de la identidad europea de seguridad y defensa: La gestión estratégica de la imagen institucional y del marketing social. Madrid: Ministerio de Defensa, Secretaría General Técnica.

Fernández-Villacañas, M.A. (2017). La inteligencia estratégica económica global: la capacidad anticipativa clave en la solución de los nuevos conflictos. In: Fernández-Villacañas (Ed.): La Nueva Economía de la Defensa en un Nuevo Orden Mundial. Reflexiones desde el ámbito Aeroespacial. Madrid: Ministerio de Defensa & BBVA, Chapter 6, 137-163.

Fernández-Villacañasn, M.A. & Fernández-Villacañas, I. (2021). Management of Shocking Global Crises: The Use of Public Marketing 4.0 within a Social Responsibility and Sustainability Approach. In: Bhattacharyya, J. et al. (Eds) *Social and Sustainability Marketing: A Casebook for Reaching Your Socially Responsible Consumers through Marketing Science.* New York: Taylor & Francis Group, 435-473 https://doi.org/10.4324/9781003188186

Fuster, Y. (2022). Planificar en entornos inciertos: aportes del modelo BANI a las políticas de información. Políticas gubernamentales e institucionales de información en contexto de incertidumbre. *Revista EDICIC*, 2(1). http://ojs.edicic.org/index.php/revistaedicic/article/view/151

Gaiser, L. (2015). *Intelligence económica*. Ariccia: Aracne editrice.

Gaiser, L. (2016). *Economic Intelligence and World Governance – Reshaping States for a New World Order*. RSM: Il Cerchio.

Gallopín, G. (2003). *Sostenibilidad y desarrollo sostenible: Un enfoque sistémico*. División de Desarrollo Sostenible y Asentamientos Humanos, UN CEPAL, Chile.

Harsanyi, J. (1955). Cardinal Welfare, Individualistic Ethics, and Interpersonal Comparisons of Utility. *The Journal of Political Economy*, Volume 63 Number 4, August.

Kakwani, N. & Son, H.H. (2016). *Social Welfare Functions and Development. Measurement and Policy Applications*. UK: Palgrave Macmillan.

Jean, C. & Savona, P. (2011). Intelligence económica – Il Ciclo dell'Informazione nell'era Globale. Soveria Manelli: Il Rubettino.

Liang Q. & Xiangsui, W. (2020). *Unrestricted Warfare: China's Master Plan to Destroy America*. Albatross Publishers. Facsimile of the 1999 Edition.

Lorenzo, C. (2020). *Medición de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en la Unión Europea a través de indicadores compuestos*. Documentos de Trabajo núm. especial (2ª época), Madrid: Fundación Carolina.

Nas, T.F. (2016). *Cost-Benefit Analysis. Theory and Application 2nd Ed*. Maryland (USA): Lexington Books.

Nye, J.S. (2005). *Soft Power: The Means to Success in World Politics*. Public Affairs Books, http://www.tinyurl.com/mug36ku

OTAN (2023). Countering hybrid threats. North Atlantic Treaty Organisation. https://www.nato.int/cps/en/natohq/topics_156338.htm

Rosati, F. & Diniz, L.G. (2019). Addressing the Sustainable Development Goals in sustainability reports: The relationship with institutional factors. *Journal of Cleaner Production*, Volume 215, 1 April.

Schmid, J. (2019). *The Hybrid Face of Warfare in the 21st Century.* Maanpuolustus, Helsinki (Finland) https://www.maanpuolustus-lehti.fi/the-hybrid-face-of-warfare-in-the-21st-century/

Sen, A. & Naussbaum, M.C. (1998). *La Calidad de Vida*. United Nations University, México: Fondo de Cultura Económica.

Sen, A. (2000). *Social Exclusion: Concept, application, and scrutiny*. Social Development Papers No. 1, edited by McMurrin, S., Office of Environment and Social Development, Asian Development Bank.

Sen, A. (2018). *Collective Choice and Social Welfare*. An Expanded Edition. Cambridge, Massachusetts, USA: Harvard University Press.

Stibbe, D.T., Reid, S. & Gilbert, J. (2018). *Maximising the Impact of Partnerships for the SDGs. A practical guide to partnership value creation*. The Partnering Initiative and United Nations Department of Economic and Social Affairs

Yun, G., Yalcin, M.G., Hales, D.N. & Kwon, H.Y. (2019). Interactions in sustainable supply chain management: A framework review. *International Journal of Logistics Management*, Volume 30 No 1.

WEF (2023). *The Global Risks Report 2023 18th Edition*. World Economic Forum https://www3.weforum.org/docs/WEF_Global_Risks_Report_2023.pdf

USO PEDAGÓGICO DE LOS PATRIMONIOS EN CONFLICTO EN DESARROLLO DE COMPETENCIAS CÍVICAS: EL CASO DEL PROYECTO BUCHENWALD

SUSANA VIDIGAL-ALFAYA
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Sevilla

MIGUEL-ÁNGEL BALLESTEROS-MOSCOSIO
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

Hablar de historia no es más que recopilar acontecimientos pasados según la memoria de quiénes vivieron y contaron lo ocurrido, por ello, escuchar, conocer y comprender son los ejes principales para dar sentido y forma a los acontecimientos históricos que estudiamos a lo largo de nuestra vida. "Debemos reflexionar sobre la historia, y nuestra memoria debe inscribirse en un relato histórico. Solo la comprensión profunda de un acontecimiento histórico permite el avance de nuestra capacidad de aprender de aquel acontecimiento" (Molinero, 2006, p.246).

Es imposible comprender la historia moderna sin conocer la historia de la Segunda Guerra Mundial, los horrores que ésta llevó aparejados y las ideologías totalitarias que la motivaron. Una de sus expresiones fue la construcción de uno de los mayores campos de concentración instaurados en la Alemania Nazi: Buchenwald.

En este proyecto se da voz a quienes no la tuvieron de la mano de jóvenes interesados en el Holocausto y la Memoria Histórica a través de un viaje al pasado desde el presente.

El objetivo de la experiencia que a continuación se expone es concienciar de la importancia de la Memoria y dar a conocer el Holocausto

como hecho único en la historia. No se trata de consideraciones políticas ni ideológicas, sino del trabajo en valores, Derechos Humanos y libertad propia de los seres humanos.

1.1. Educar en la memoria

> "Ética y memoria van de la mano. La memoria es la lectura moral del pasado. La historia tiene todo el derecho a decir que no quiere hacer un juicio moral sobre el pasado, que solo quiere conocerlo, es su derecho. Como es un derecho de la memoria hacer una lectura moral del pasado. Esa lectura moral del pasado está guiada por la búsqueda de la verdad y la justicia" (Reyes Mate, 2016, XI Jornadas de Pensamiento Crítico)

La ley educativa actual (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) propone, entre otros, el desarrollo valores cívicos y éticos atendiendo al estudio de contenidos relacionados con el conocimiento y respeto de los Derechos Humanos y de la Infancia, en la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria. El objetivo de ello es la educación en valores cívicos y éticos para el ejercicio activo y responsable de la ciudadanía, así como para el desarrollo de la autonomía moral y la personalidad del alumnado. Para ello, es imprescindible movilizar conocimientos, destrezas y actitudes que permitan al alumnado ser conscientes de su identidad personal y cultural, afrontando cuestiones éticas fundamentales, así como su responsabilidad respecto al común de la sociedad.

Respecto a la etapa universitaria nos encontramos con la necesidad de formar integralmente a los estudiantes para que éstos se desarrollen como profesionales competentes y ciudadanos comprometidos con la mejora de la sociedad. Para esta formación es necesario crear situaciones y proponer experiencias que garanticen la incorporación de valores, pues son los que guían la conducta de la persona y muestran su forma de entender el mundo (Palomeque-López y Hernández-Romero, 2021; Moreno Jácome et al., 2020). En este sentido, consideramos que el tratamiento del Holocausto es óptimo para la reflexión y desarrollo de valores. Porras (2020) considera que durante este trabajo se producen interacciones entre conocimientos, creencias y actitudes que resultan beneficiosas para del desarrollo personal de los estudiantes. Del mismo modo, la participación activa de los estudiantes en el proceso y la

vivencia emocional que esto acarrea, son puntos fuertes para la toma de consciencia, desarrollo y aprendizaje (Romi y Lev, 2007). Todo esto les permite finalmente integrar todo lo aprendido, verlo como propio tras la vivencia, evitando el mero hecho contemplativo de los acontecimientos pasados.

1.2. Contexto de Buchenwald

El campo de Buchenwald, creado en julio de 1937 en la colina del Etterberg, es uno de los campos de concentración más grandes del nazismo. Ubicado al noroeste de la ciudad de Weimar, en la región alemana de Turingia, contaba con 87 subcampos distribuidos por toda Alemania. Weimar, ciudad conocida en 1919 por ser la cuna de la democracia constitucional alemana, y por ser la ciudad natal de Goethe, llegó a estar tristemente asociada al campo de concentración de Buchenwald durante el régimen nazi. (Buchenwald and Mittelbau-Dora Memorials Foundation, s.f)

Dentro del recinto del campo pueden diferenciarse algunas partes: al norte, el campo principal, en la que se concentraban los prisioneros, en la parte sur, se situaban los cuarteles de los guardias de las SS y la administración del campo. Una cerca de alambre de púas electrificada y torretas con ametralladoras rodeaban el campo principal. Junto a la entrada del campo se encontraban también las celdas de castigo, también conocida esta área como el "búnker". Hay que añadir el edificio donde se ubicaban los hornos crematorios y el área de patología.

En 1938, se internaron a casi 10.000 judíos después de la Kristallnacht (United States Holocaust Memorial Museum, 2019) sujetos a crueles tratamientos. Aproximadamente 600 prisioneros murieron entre noviembre de 1938 y febrero de 1939. La extensión del campo era de gran envergadura pues llegó a albergar a 110.000 personas, entre ellos 4000 judíos, y miles de presos políticos, sobre todo durante los primeros años. En sus comienzos, el campo solo cuenta con prisioneros varones, no registrándose la presencia de mujeres hasta 1944, siete años después de su apertura.

Durante la Segunda Guerra Mundial, estuvo destinado al trabajo forzado de sus prisioneros, quienes trabajaron en la Fábrica de Equipo Alemán (DAW), las fábricas del campo y la cantera. Otra de las prácticas inhumanas a las que se sometieron a sus internos fueron los experimentos médicos involuntarios, resultado de cientos de muertes. A esto hay que sumar los asesinatos producidos con gas o las inyecciones de fenol administradas a los prisioneros considerados débiles o incapacitados (Whitlock y Berenbaum, 2023).

La liberación del campo de Buchenwald tuvo lugar el 11 de abril de 1945 con la toma del control del mismo por parte de los prisioneros. Días antes, motivados por la cercanía de las fuerzas americanas los nazis empezaron a evacuar a 28.000 prisioneros del campo principal y 10.000 prisioneros de los subcampos. Un tercio de estos prisioneros desplazados en las conocidas como "marchas de la muerte" fallecieron de agotamiento o fusilados por las SS (Buchenwald and Mittelbau-Dora Memorials Foundation, s.f)

2. OBJETIVOS

- Conocer el contexto y el hecho histórico del Holocausto a partir de actividades desarrolladas en distintos memoriales (Buchenwald, Mittelbau-Dora, central de la Gestapo en Weimar, etc.)
- Propiciar el empoderamiento juvenil, los valores democráticos y la participación activa de los jóvenes a través de la enseñanza de la Shoá y del conocimiento acerca de los españoles.
- Reflexionar acerca de la importancia de poseer y mantener una sociedad libre y democrática.
- Desarrollar conciencia crítica desde la ética de los Derechos Humanos.

3. METODOLOGÍA

3.1. Diseño del estudio y análisis estadístico

Se trata de un estudio experimental basado en el análisis pre test- post test de un grupo reducido de estudiantes. Por este motivo, se produce el análisis de la normalidad partiendo de la prueba de Shapiro- Wilks. Posteriormente y al comprobarse la no normalidad de la muestra se procede a la realización de la prueba no paramétrica de Wilconxon. Con ella se presente analizar las diferencias existentes entre las puntuaciones de los usuarios en el pre y post test (cuestionario). Así mismo, se procede a la presentación de los datos mediante un análisis estadístico descriptivo empleando las medias y desviaciones típicas, así como un pequeño análisis correlacional.

3.2. Instrumento

Se trata de un cuestionario presentado a través de Google Form. En él encontramos 53 ítems divididos en 4 dimensiones: 1. Preguntas sociodemográficas tales como la edad, curso académico o centro de adscripción. 2. Afirmaciones del tipo Escala Likert sobre los conocimientos de los participantes sobre la temática (9 ítems). 3. Preguntas de verdadero y falso sobre la temática (24 ítems). 4. Escala Likert sobre la percepción, aporte e interés en y sobre la temática (10 ítems).

Ambos bloques de la escala Likert se estructuran de 1 a 4, siendo 1: totalmente en desacuerdo, 2: En desacuerdo, 3: De acuerdo y 4: Totalmente de acuerdo

Por las características del cuestionario y lo que se pretendía, este fue validado por expertos, contando entre ellos con la directora pedagógica del Memorial de Buchenwald donde tuvo lugar la experiencia.

3.3. Participantes y procedimiento

Pretendemos desarrollar un proceso educativo que rompe con los esquemas tradicionales de los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados en los viajes de memoria. Además de la figura del experto que aporta contenido y diseña actividades, constituido por personal del memorial que se visita, encontramos la de los docentes acompañantes que actuarán como guías o facilitadores del aprendizaje. A ellos se suma la figura del mentor educativo. A cada estudiante de Secundaria o Bachillerato se le asigna un estudiante universitario, que actúa como mentor del anterior, con formación previa en el tópico sobre el que pivota toda la experiencia: la Shoá.

Así concebido el mentor se configura como una relación entre una persona con mayor experiencia y conocimiento, que ayuda desde la práctica pedagógica a mejorar el desarrollo y competencias de sus mentorizados, asumiendo la diversidad de intereses de aprendizaje del alumnado. Para ello es necesario crear un ambiente de confianza para que el estudiante se convierta en protagonista de su propio desarrollo, no solo intelectual, sino personal y emocional, caminando hacia su propia autonomía y tomando la iniciativa de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, desarrolla procesos de aprendizaje para adquirir competencias más eficaces, posibilitando la transferencia a diferentes ámbitos del desarrollo personal y social. Potencia así competencias tales como la autoestima, el compromiso y la colaboración, promoviendo la participación y las relaciones interpersonales.

Así esta mentoría se llevó a cabo entre estudiantes del Grado de Pedagogía de la Universidad de Sevilla (10) y estudiantes (10) de Educación Secundaria del IES Gonzalo Nazareno (Dos Hermanas, Sevilla).

Se detallan a continuación las diferentes actividades que se llevaron a cabo durante la estancia en Berlín y Weimar, incluyéndose en éstas las realizadas en Buchenwald (Tabla 1).

TABLA 1. *Cronograma de actividades realizadas durante la estancia en Alemania*

16 de abril de 2023	Visita al Muro de Berlín Puerta de Brandenburgo y Parise Platz Memorial Sinti Memorial a los judíos Memorial a los homosexuales Parlamento alemán Zona universitaria Catedral Memorial Soviético Alexander Platz Checkpoint Charlie Postdame platz Edificio Nueva guardia (madre e hijo) Bebelplatz (quema de libros)	Todos los lugres fueron trabajados por pareja de mentor-mentorizado y expuesto a los compañeros en el propio lugar
17 de abril de 2023	East Side Gallery Puente Oberbaum Gleis 17 Llegada al Campo de Buchenwald y visita a la puerta principal	Todos los lugres fueron trabajados por pareja de mentor-mentorizado y expuesto a los compañeros en el propio lugar Gleis 17 y el campo fueron explicados por los responsables de la actividad.
18 de abril de 2023	Visita museo Bauhaus Visita guiada Weimar Visita guiada Weimar- Nacionalsocialismo Talleres	Todas las visitas se hicieron de la mano de los especialistas del tema (guía de museos o responsables pedagógicos de Buchenwald). El taller corrió a cargo de los responsables de la actividad.
19 de abril de 2023	Visita al campo de Buchenwald Visita al museo “marginación y Violencia. 1937-1945” Taller	Todas las visitas se hicieron de la mano de los especialistas del tema (guía de museos o responsables pedagógicos de Buchenwald). El taller corrió a cargo de los responsables de la actividad
20 de abril de 2023	Visita a Erfurt Visita prisión STASY Taller	Todas las visitas se hicieron de la mano de los especialistas del tema (guía de la prisión o responsables pedagógicos de Buchenwald). El taller corrió a cargo de los responsables de la actividad

21 de abril de 2023	Talleres Visita al monumento de la RDA	Los talleres fueron impartidos por los responsables del Memorial. Versaron sobre fotografías, el papel de las mujeres, los niños o la música entre otros. Visita a cargo de los responsables del Memorial.
22 de abril de 2023	Visita Memorial "Laura" Evaluación	La visita fue guiada por la persona responsable del Memorial "Laura" y acompañada de los responsables de Buchenwald.

Fuente: elaboración propia

4. RESULTADOS

Se muestra a continuación la tabla 2 atendiendo a los descriptivos (puntuaciones medias y desviación típica) presentada por los participantes en el pre y post test. Para mostrar las diferencias se dividen las puntuaciones atendiendo al centro de procedencia de los miembros de la muestra.

TABLA 2. *Comparación de puntuaciones por centro: bloque conocimientos*

	IES Gonzalo Nazareno (Pre)		**IES Gonzalo Nazareno (Post)**		**Facultad ciencias de la Educación (Pre)**		**Facultad ciencias de la Educación (Post)**	
	Media	**Desv.tip**	**Media**	**Desv.tip**	**Media**	**Desv.tip**	**Media**	**Desv. tip**
Sé qué fue el Holocausto	2.90	.738	3.40	.681	3.30	.823	3.67	.707
Sé qué es un gueto	2.20	1.135	3.40	.681	3.20	.789	3.78	.441
Sé qué es un campo de concentración	3.60	.516	3.70	.470	3.40	.516	3.89	.333
Sé qué fue la "Kristallnacht" o "noche de los cristales rotos"	1.20	.632	2.80	1.005	3.0	1.054	3.67	.500
Sé qué fueron las marchas de la muerte	1.50	.972	3,10	.553	2.60	.843	3.56	.726

Conozco qué fue el holocausto por balas	1.0	.000	2.30	.801	2.20	1.317	3.44	.726
Sé qué fue la Solución final.	1.4	.516	2.80	1.105	2.70	1.160	3.44	7.26
Conozco la iniciativa Yo-locausto	1.10	.316	1.80	1.105	1.8	1.03	2.56	.527
Sé quiénes fueron los llamados Justos entre las naciones	1.6	.843	2.20	.894	2.20	1.03	3.00	.866

Fuente: elaboración propia

Vemos como las diferencias en el momento previo a la formación no son muy amplias entre ambos centros, aunque podemos ver que siempre son los estudiantes universitarios quienes presentan puntuaciones mayores (salvo en el ítem "se qué es un campo de concentración). Observamos que las puntuaciones más altas en estos momentos se presentan en conocer el término Holocausto y los campos de concentración. Sin embargo, la iniciativa Yolocausto no es demasiado conocida por nuestros participantes en general, así como el Holocausto por balas por parte de los estudiantes de Educación Secundaria.

Respecto al post test vemos como las medias han aumentado en todos los ítems, por lo que los conocimientos que los usuarios dicen tener ahora son mayores de los que tenían al inicio de este proyecto.

Al haber comprobado que trabajamos con una muestra de población no normal, obteniéndose en la prueba de Shapiro-Wilks valores menores a 0,05 en la significancia, procedemos a realizar la prueba no paramétrica de Wilconxon con el fin de comprobar las diferencias existentes entre las puntuaciones del pre y post test.

En el caso de la prueba Wilconxon para el bloque de conocimientos (presentado en la Tabla 2) obtenemos un p valor de.008 en las puntuaciones de los estudiantes de IES, y un p valor de.101 en los estudiantes universitarios. De este modo se muestra que son los estudiantes de

secundaria quienes presentan diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas en el pre test y post test.

Respecto al bloque de preguntas con carácter de verdadero o falso en función de los aciertos obtenidos (tabla 3), obtenemos un *p* valor de.172 para el grupo completo, lo que nos indica que no existen diferencias significativas entre las respuestas de este bloque en el pre y post test. Vemos como algunos de los sujetos participantes tienen ahora un número mayor de aciertos, sin embargo, vemos descenso en otro, lo que nos hace pensar en sí el momento de haber pasado el post test (meses después) puede haber afectado a la muestra.

***TABLA 3**: Comparación de aciertos pre test- post test: Bloque Verdadero/Falso*

	Aciertos por orden de sujetos
Pre test	18,22,21,20,21,23,21,22,22,19,21,21,17,15,16,21,22,20,22,24
Post test	23,23,23,22,20,21,22,22,22,22,21,-,19,18,18,22,24,18,19,22

Fuente: elaboración propia

De igual manera, atendiendo a los puntuaciones de media y desviación típica de ambos grupos de sujetos en el bloque de "Interés" (presentado en la tabla 4), se obtiene un valor p de.959 en el caso de los estudiantes de Secundaria y de p=.059, por lo que no se encuentran diferencias significativas en el interés de los sujetos en términos de medias estadísticas.

***TABLA 4**. Comparación de puntuaciones pre test- post test: Bloque intereses*

	IES Gonzalo Nazareno (Pre)		**IES Gonzalo Nazareno (Post)**		**Facultad ciencias de la Educación (Pre)**		**Facultad ciencias de la Educación (Post)**	
	Media	**Desv.tip**	**Media**	**Desv.tip**	**Media**	**Desv.tip**	**Media**	**Desv. tip**
Me interesa mucho el tema del Holocausto	3.9	.316	3.6	.503	3.50	.527	3.78	.441
Visitar un campo de concentración me ayudaría a comprender la dimensión real del Holocausto	3.9	.316	3.8	.410	3.80	.422	3.89	.333

Me parece inapropiado hacerse selfies de manera irrespetuosa en un campo de concentración o en algún otro lugar de memoria	2.9	.994	3.70	.470	3.80	.422	4.0	.000
La enseñanza del Holocausto ayuda a educar en la tolerancia y el respeto al otro	3.80	.422	3.70	4.70	3.90	.316	4.0	.000
Conocer el Holocausto es importante para nosotros hoy	3.60	.516	3.50	.513	3.90	.316	3.89	.333
El Holocausto es un acontecimiento único en la Historia	3.40	.699	3.10	.852	3.50	.527	3.11	1.054
Fascismo, nazismo y franquismo son una misma ideología	2.20	1.033	2.50	.688	2.30	.823	2.78	1.302
Creo que el Holocausto podría a volver a repetirse	2.20	1.398	2.60	.940	2.80	.632	3.11	.782
La enseñanza del Holocausto ayuda a educar en valores positivos y en los Derechos humanos	3.60	.699	3.80	.910	3.80	.422	4.0	.000
Las redes sociales difunden una visión falsa de lo que fue el Holocausto	2.0	.667	2.70	.923	2.40	.516	3.0	.707

Fuente: elaboración propia

Podemos observar cómo aun habiendo diferencias entre ambos grupos de estudiantes, estás son menores que en el bloque de conocimientos. Podemos destacar una diferencia mayor en el pre test entre los estudiantes de secundaria y los universitarios en cuanto al ítem referido a los *selfies* irrespetuosos en lugares de memoria (2.9 y 3.8 de puntuaciones medias respectivamente). Esto, quizás viene por la cultura de las redes

sociales y su cercanía al grupo más jóvenes, quienes, quizás, restan importancia a lo que significa el lugar en el momento de tomar la instantánea para sus seguidores en redes sociales. Por otro lado, destacamos la importancia que ambos grupos daban al hecho de poder visitar un campo de concentración para comprender la envergadura del hecho histórico (3.9 y 3.8 en las puntuaciones medias) y cómo creen que este acontecimiento puede repercutir en la enseñanza de valores en la sociedad actual (3.6 y 3.8 respectivamente). El hecho de que aquí sean las personas universitarias, procedentes de la Facultad de Ciencias de la Educación, quienes puntúan más, nos hace pensar que la enseñanza de valores y el desarrollo de los mismos cada vez cobra mayor importancia en la escuela, y que así lo ven los futuros profesiones de la educación.

Respecto al post test destacamos el aumento de puntuaciones en cuanto a los ítems relacionados con la repercusión en la enseñanza y el aprendizaje de valores. Vemos también como hay un aumento en la puntuación media del ítem referido a los *selfies* por parte de los estudiantes de secundaria. Inferimos que esto es debido a la vivencia acontecida y al haber podido ser testigos de la solemnidad de los lugares de memoria.

5. CONCLUSIONES

Vemos como la experiencia vivida ha ayudado a los participantes a conocer más acerca del Holocausto, no como hecho puntual y aislado, sino dentro del contexto histórico en el que se circunscribe. Esto nos da pie a pensar en los beneficios del conocer el conjunto de hechos, de vivenciar experiencias a través de otros (Martínez, 2022). Esto último es cada vez más complicado pues los años pasan y las personas envejecen y mueren. Sin embargo, son muchos los libros y otros materiales que dejan testimonio de sus vidas, recuerdos y anécdotas que nos dejan ver la parte más humana de cada periodo histórico.

Estas experiencias tanto a nivel internacional como local pueden servir como eje vertebrador de una historia con cada vez resultados más pobres. Sebastián Plá (2011), tras analizar los resultados de los últimos exámenes ENLACE realizados en España, llegaba a la conclusión de que quizás los resultados obtenidos (muy distantes a los deseados),

podrían deberse a qué y cómo se orienta la asignatura de historia en los centros educativos. Se ha dado una importancia cada vez mayor a los acontecimientos generales. Por otro lado, no podemos olvidar que los contenidos ofrecidos en las aulas tienen intenciones sociales y no dejan de presentar cierto contenido ideológico como nos sugiere Santisteban (2015). Es decir, la ley responde a criterios establecidos que tratan de servir para alcanzar unos objetivos. Esto no excluye de la capacidad de los docentes para recordarlo en las aulas y para trabajar con el alumnado para desarrollar visiones críticas que les permitan adquirir cierta conciencia histórica.

Esta experiencia, así como los múltiples viajes de Memoria Histórica que cada vez más se realizan desde distintos puntos de España hacia el extranjero, constituyen un trabajo en pro de los Derechos humanos, el pensamiento crítico, el valor de la vida, la ética y la moral y la propia historia (Martínez, 2022; que es difícil de crear en el aula ordinaria. Ayuntamientos como los de Dénia, Cocentaina, Vinaròs, Segorbe, Oliva, Requena, Sagunt ya han disfrutado del programa *Convivència Democràtica* que les ofrece a los jóvenes estudiantes la oportunidad de conocer a través de la estancia y viaje a Mauthausen (Informe Sobre El Viaje y Estancia de Estudiantes a Mauthausen – Gusen, 2023).

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Se agradece a Yad Vashem España y la Amical de Mauthausen y otros campos y de todas las víctimas del nazismo de España por la financiación y apoyo al programa, así como a Daniel Mir (Profesor del IES Gonzalo Nazareno) por su colaboración y entrega en todo el proyecto y Pamela Castillo (Directora Pedagógica del Memorial de Buchenwald).

8. REFERENCIAS

Boletín Oficial del Estado. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, Nº340, 122868 - 122953 https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264

Buchenwald Memorial. (s.f). Chronology Of The Buchenwald Concentration Camp. https://www.buchenwald.de/en/72/

Federación Valenciana de Municipios y provincias. (2023). Informe Sobre El Viaje y Estancia de Estudiantes a Mauthausen – Gusen

Martínez, C. (2022). El valor pedagógico del turismo oscuro: viajes de "memoria histórica". DEBATE | Revista PH Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico, 105, 188-189.

Molinero, C. (2006). ¿Memoria de la represión o memoria del Franquismo?. En S. Juliá(coord.). Memoria de la Guerra y del franquismo (pp.219-277). Taurus.

Moreno-Jácome, M.C., Ramírez-Ramírez, L.N., y Escobar Pérez, J.Z.(2020). Revisión de educación en valores para el nivel superior en Latinoamérica. Revista Educación,44 (1), 1-32, 2020. DOI: https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.35636

Palomeque-López, M., & Hernández-Romero, G. (2021). Formación de valores en estudiantes universitarios. Revista Cubana de Educación Superior, 40(2) http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142021000200010&lng=es&tlng=es.

Plá, Sebastián. (2011). ¿Sabemos Historia en educación básica? Una mirada a los resultados de ENLACE 2010. Perfiles educativos, 33(134), 138-154.

Porras Flores, H. (2020). Construcción y validación de cuestionarios sobre la práctica reflexiva y el desarrollo profesional docente. Desafios, 11(1), 48–61. https://doi.org/10.37711/desafios.2020.11.1.141

Reyes Mate, M. (2016). Memoria histórica y ética de las víctimas. En XI Jornadas de Pensamiento Crítico, Madrid.

Romi, S., & Lev, M. (2007). Experiential Learning of History through Youth Journeys to Poland: Israeli Jewish Youth and the Holocaust. Research in Education, 78(1), 88–102. https://doi.org/10.7227/RIE.78.8

Santisteban, A. (2015). La formación del profesorado para hacer visible lo invisible. Universidad de Extremadura.

United Stated Holocaust Memorial Museum. (2019). Kristallnacht. United Stated Holocaust Memorial Museum. https://www.ushmm.org/search/results/?q=+Kristallnacht+

Whitlock, F., y Berenbaum., M. (2023). Buchenwald. Encyclopedia Britannica. https://www.britannica.com/place/Buchenwald

EL CONOCIMIENTO SOBRE LA MEMORIA HISTÓRICA COMO ANTÍDOTO FRENTE A LA INTOLERANCIA Y EL ODIO

SUSANA VIDIGAL-ALFAYA
Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla
MIGUEL-ÁNGEL BALLESTEROS-MOSCOSIO
Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

Lejos de consideraciones políticas ni ideológicas, el conocimiento de la memoria histórica tiene un claro potencial en la construcción de una ética y moral basada en el valor de la persona. Aspectos que han de estar presentes en toda propuesta educativa de una sociedad democrática.

Partimos de la consideración que el conocimiento de los contenidos referidos a esta temática permite trabajar con los jóvenes en la sensibilización hacia los valores positivos, relacionados con la defensa de los Derechos Humanos, la no violencia, el pensamiento crítico, la lucha contra la intolerancia y, sobre todo, ante los discursos de odio y el acuciante ascenso de ideologías totalitarias que nos traen el recuerdo de tiempos pretéritos.

Un período histórico, no muy lejano en el tiempo, en el que se vivieron atentados continuos a los valores fundamentales y a los principios democráticos, en el contexto de una guerra fratricida, persecución ideológica, el posterior exilio forzado, etc., vividas durante la dictadura franquista por muchos ciudadanos, un golpe militar que rompió con la legalidad democrática existente en nuestro país, han de formar parte necesariamente del acervo de conocimiento de la ciudadanía, para que desde una visión crítica puedan analizar nuestro presente, desde nuestra imagen de lo que somos hoy como sociedad en relación a lo que fuimos,

un presente en el que se manifiestan necesariamente las preocupaciones no cerradas de nuestro pasado.

En este sentido, como señalan Gómez et al., (2014), uno de los grandes retos de la historia es la capacidad para generar conocimiento e identificar en él los procesos históricos, además de transmitirlos y conseguir que la sociedad tome conciencia de la importancia que tienen estos procesos para la toma de decisiones en nuestra vida cotidiana. En consecuencia, es necesaria que nuestros jóvenes conozcan los detalles históricos de lo que pasó, de fuentes fidedignas.

La Memoria Histórica se ha de trabajar en el presente y no en el futuro, esto es debido a que el pasado tiene su repercusión en el presente, pero también la tiene en el modelo de sociedad que queremos construir en el futuro. Se establece así una relación dinámica entre historia y memoria.

1.2. Importancia de la Memoria en el desarrollo de sociedades democráticas

Serrano (2020, p.7) define la Memoria Histórica como "el conjunto de iniciativas de carácter público (y no necesariamente político) destinadas a difundir o consolidar una determinada interpretación de algún acontecimiento del pasado de gran relevancia para determinados grupos sociales, políticos o para el conjunto de un país". En consecuencia, es un concepto marcado por la heterogeneidad en cuanto a su interpretación se refiere. Su significado, al margen del dato histórico, objetivo de la ciencia Histórica, está cargado de un fuerte componente emocional, ligado directamente a la idea de Memoria, a cómo y quién vive los hechos, a la vivencia del hecho histórico. Esto provoca la coexistencia de situaciones antagónicas que transcienden el mundo de las ideas y se transfiere a la cultura y el contexto político y social. Así, mientras una parte de la sociedad defiende que la Memoria tiene el deber moral de evitar que se repitan hechos tan execrables como los propiciados durante el período de la represión y la dictadura militar en nuestro país, otra parte de la ciudadanía sostiene que es necesario el olvido para apaciguar la vida política y conseguir una paz social estable. En cualquier caso, los hechos objetivos acaecidos, propician la aparición de una serie de respuestas ligadas a valores, a la universalidad de los Derechos Humanos, a la

justicia, etc. La vivencia contenida en la memoria de aquellos que vivieron los hechos nos permite analizar y trabajar sobre aquellos valores deseables en aras de propiciar una sociedad más justa y tolerante. Como indica Iniesta (2011, p. 5-6) la memoria democrática es

> "un patrimonio intangible compuesto por experiencias, tanto individuales como colectivas, […] orientadas por un sentido ético y político, […] pruebas de la continuidad de la voluntad de disidencia inspirada por los valores democráticos".

Teniendo en cuenta esta idea, será importante recuperar la memoria de nuestro pasado para comprender y construir nuestra identidad desde una nueva perspectiva conscientes de los hechos acontecidos en el pasado, lo que dará sentido y ayudará a entender la historia que envuelve hoy a nuestro país, así como los condicionantes sociales que se han dado a lo largo del tiempo.

Sea como fuere es lamentable que aún en el año 2022 sigamos siendo el país con mayor número de desaparecidos detrás de la terrible Camboya de Pol Pot y sus Jemeres rojos, y lo peor de todo, ante el desconocimiento, incomprensión o silencio de gran parte de la ciudadanía española.

1.3. Ley de Memoria Histórica en España y Andalucía

Indudablemente, la Guerra Civil Española, la represión, y el posterior periodo dictatorial, han sido acontecimientos vitales en nuestra historia reciente, junto con lo ocurrido en Europa durante el siglo XX. Tras la firma del Gobierno de España de la Declaración del Foro Internacional de Estocolmo, celebrado en enero del año 2000, cincuenta y cinco años después de la liberación por parte del ejército ruso del campo de concentración de Auschwitz, el 27 de enero de 1945, nuestro país se compromete a introducir contenidos sobre el estudio del Holocausto –Shoá- en nuestro currículo educativo. A partir de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), concretamente en su disposición adicional cuadragésima primera, se establece que:

> En el currículo de las diferentes etapas de la Educación Básica se tendrá en consideración el aprendizaje de la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social,

> y de los valores que sustentan la democracia y los derechos humanos, que debe incluir en todo caso la prevención de la violencia de género y el estudio del Holocausto judío como hecho histórico.

En la disposición adicional cuadragésima primera de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), se añade la necesidad de que la comunidad educativa tenga un conocimiento profundo de la historia de la democracia en España desde sus orígenes hasta la actualidad. Argumentando que el estudio y análisis de nuestra memoria democrática permitirá asentar los valores cívicos y contribuirá en la formación de ciudadanas y ciudadanos más libres, tolerantes y con sentido crítico.

En consecuencia, no se trataría solo de incluir contenidos curriculares sobre esta temática desde una visión puramente histórica de unos eventos que supusieron una transformación de nuestro país, en el caso de nuestra guerra civil y posterior período dictatorial; o de la Humanidad en el caso del Holocausto. Es necesario tratarlo afrontando los dilemas éticos y morales relacionados con la concepción del valor de la vida de las personas, del Derecho Internacional, del reconocimiento del delito de genocidio, etc. Hay que ir mucho más allá.

Es innegable, como señala Bernecker (2020), que no hay otro hecho histórico en los tiempos contemporáneos que al igual que la Guerra Civil española, haya sido piedra de un toque de lealtad política e ideológica, así como divisoria de posiciones existenciales en la ciudadanía civil. En consecuencia, es necesario conocer los hechos, desde una mirada crítica y reflexiva, que permita que estos hechos o sus manifestaciones o idearios que lo motivaron nunca más se produzcan. Su comprensión y conocimiento nos sirve para entender la España actual y su repercusión en las generaciones posteriores. Sin embargo, es más que evidente el desconocimiento existente entre nuestros jóvenes respecto a este oscuro período de nuestra historia reciente que determina muchos de los discursos e ideologías presentes aún en el tejido social.

Con ánimo de resarcir esta situación, arrastrada durante todo el proceso de restauración democrática conocido como el período de la Transición, en 2007, 29 años después de la promulgación de nuestra actual constitución democrática, 32 años después de la muerte del dictador, se promulga

la Ley 52/2007, de 26 de diciembre, por la que se reconocen y amplían derechos y se establecen medidas en favor de quienes padecieron persecución o violencia durante la guerra civil y la dictadura con el propósito de que, la democracia española y las generaciones vivas que disfruten de ella puedan recuperar a los que sufrieron las injusticias y agravios producidos, por motivos políticos, ideológicos o de creencia religiosa en aquellos períodos dolorosos de nuestra historia (BOE, 2007, N.º 310)

En definitiva, la Ley de Memoria Histórica en España atribuye a los ciudadanos el derecho a la reparación moral y la recuperación de su memoria, así como el reconocimiento injusto de las condenas y formas de violencia personal producidas por razones políticas, ideológicas o religiosas. A su vez, esta ley reconoce la injusticia evidenciada por el exilio de una gran cantidad de españoles durante la Guerra Civil y su posterior dictadura.

Según la Ley 2/2017 de Memoria Histórica y Democrática de Andalucía, concreción de la nacional al territorio Andaluz, afirma que todos los andaluces tienen derecho a ser informados y conocer los datos acontecidos durante el periodo de la Guerra Civil y la dictadura Franquista.

Pese a esto, son pocos los centros educativos que hasta hoy han incorporado al currículum materiales acordes a dicha temática. En este sentido, desde 2018, la Junta de Andalucía, ha proporcionado instrucciones para todos los centros de educativos, sobre la necesidad de llevar a cabo actividades planificadas para el 14 de junio, *Día de recuerdo y homenaje a las víctimas del golpe militar y la dictadura franquista*, fecha que conmemora la primera exhumación pública de una fosa del franquismo en suelo andaluz: la búsqueda de Aniceto Góngora, en el año 2003. En este día no solo se llevarán a cabo actividades que recuerden la memoria de la época Dictatorial, sino que también se recordarán los cambios acontecidos sobre el papel de la mujer en la sociedad española. Cabe destacar también que, sobre los materiales y fichas propuestas para el trabajo sobre este tema, serán los propios profesores de cada centro y curso educativo, quienes decidirán el modo y cantidad a emplear, así como las actividades a realizar fuera de las propuestas oficiales de la Junta (Junta de Andalucía, Consejería de Educación, 2018). Esta circunstancia nos hace interrogarnos acerca de la idoneidad de la

formación que muchos docentes tienen al respecto, no solo en términos de cantidad sino también de calidad de esta.

1.4. La memoria como herramienta para la formación en valores en los centros educativos andaluces

Touriñán (2008) nos habla de cómo los valores resultan de gran interés a la educación, no solo por su carácter deseable y posibilidad de elección, sino porque su aprendizaje no se basa en repetir cuán maravilloso es algo y los motivos por lo que lo son, sino en que el educando lo descubra, que sea él mismo quien quiera afianzar esas condiciones y conductas hasta lograrlas.

Por su parte, Gervilla (1994; p.31-32) añade una cuestión más que incrementa la complejidad de la controversia abordada: El objetivismo y el subjetivismo como corrientes axiológicas son expresión de ello, poniendo el énfasis en "sí el hombre crea el valor o lo descubre". En este sentido, considera que:

> el valor como el poliedro posee múltiples caras y puede contemplarse desde variados ángulos y visiones, desde una posición metafísica, los valores son objetivos: valen por sí mismos; desde una visión psicológica, los valores son subjetivos: valen si el sujeto dice que valen; y desde el aspecto sociológico, los valores son circunstanciales: valen según el momento histórico y la situación física en que surgen.

De esta manera, es casi inevitable que al hablar de memoria pensemos en la historia como hechos ocurridos en el pasado, y si hablamos de valores, hagamos cierto énfasis en la ética. De este modo, Reyes Mate (2016) en la conferencia pronunciada en las XI Jornadas de Pensamiento Crítico, habla de cómo la moral y la memoria se unen:

> Ética y memoria van de la mano. La memoria es la lectura moral del pasado. La historia tiene todo el derecho a decir que no quiere hacer un juicio moral sobre el pasado, que solo quiere conocerlo, es su derecho. Como es un derecho de la memoria hacer una lectura moral del pasado. Esa lectura moral del pasado está guiada por la búsqueda de la verdad y la justicia (Reyes Mate, 2016).

Para generar un cambio en la sociedad que tome como punto de partida la formación de las personas es importante partir de los conceptos y hechos asociados a la memoria histórica y sus implicaciones en la

formación en valores de los más jóvenes. Es importante establecer una relación efectiva entre estos dos términos, que per se tienen una gran importancia por separado. No obstante, cuando se utilizan en conjunto estos adquieren una mayor significación.

En tal sentido, Calvas et al. (2020, p. 25) consideran que "lo educativo, lo ético y lo cívico están en el centro de esta disciplina. En esa misma dirección, la formación ciudadana pasa por la memoria histórica, la identidad nacional y sociocultural y la participación social". Estos mismos autores proponen introducir una serie de reformas para la enseñanza de la Historia entre las que se encuentra el enseñar el contenido teniendo en consideración la temporalidad, la fuente y el patrimonio histórico y cultural que rodean al suceso; enfocar el aprendizaje de la historia desde el punto de vista del pasado, las relaciones que establece con el presente y cómo se proyecta hacia el futuro, priorizar las aportaciones a la conciencia histórica y establecer un método de aprendizaje que tenga una dinámica comparativa entre lo diacrónico y lo sincrónico.

De esta manera, la Memoria Histórica y la formación en valores deben comprenderse en el diálogo y en el intercambio de ideas, en el que las personas deben posicionarse firmemente y estar abiertas a modificar dichos posicionamientos frente a una buena argumentación (Delgado y Estepa, 2016).

La memoria histórica y la formación en valores se abren paso en el debate de las Ciencias Sociales para así dar importancia a la búsqueda y el reconocimiento debido a los represaliados. Por esta razón, la educación juega un papel fundamental en esta línea. Así, según Barra (2019) no solo es importante que la persona sea capaz de conocer el pasado si no que lo sienta parte de su propia historia para que pueda utilizarlo en su propia formación participando en el entorno con el propósito de ser un elemento positivo para la sociedad. Por lo tanto, la educación y la memoria histórica son un eje fundamental para la "*orientación de una búsqueda por la cohesión y la continuidad*" (Barash, 2016, p.13).

2. OBJETIVOS

El presente estudio pretende responder a la cuestión "¿Cuál es el conocimiento de los jóvenes sobre la Memoria Histórica española?". Para responder a ello de plantean los siguientes objetivos principales:

- Analizar el conocimiento de los jóvenes sobre la Memoria Histórica en España.
- Detectar si existen diferencias en el nivel de conocimiento en función del sexo, nivel de estudios de los estudiantes y/o la edad.

3. METODOLOGÍA

3.1. Población y muestra

El cuestionario estuvo destinado a jóvenes de entre 18 y 25 años que vivan o estudien en el municipio de Sevilla. Al ser la población mayor de 10000 individuos (consultado en la base de datos del INE 2011 a falta de datos más recientes) se utiliza la fórmula de estimación para poblaciones infinitas n= z2 P*Q/E2 con una muestra total de 519 con un margen de error del 4,3% y un nivel de confianza del 95%. Para la recopilación de estos datos se ha empelado un muestreo aleatorio simple.

3.2. Diseño

Con este fin se ha desarrollado un estudio de corte cuantitativo basado en la técnica de encuesta a través de un cuestionario diseñado por parte de la entidad "movimiento contra la intolerancia" dentro del programa denominado *"La Memoria como antídoto frente a la Intolerancia y el Odio"*, subvencionado por la Oficina de Memoria Histórica del Servicio de Participación Ciudadana del Ayuntamiento de Sevilla, Movimiento contra la Intolerancia Sevilla ha desarrollado un cuestionario online sobre Memoria y Tolerancia. Con él se pretende constatar el conocimiento que presenta el alumnado participante con respecto a la memoria histórica y democrática. Los resultados de este instrumento pueden aportarnos información muy valiosa que nos dote de las claves necesarias para futuras acciones de sensibilización.

3.3. Instrumento

Este instrumento consta de 5 ítems sociodemográficos y 21 ítems en torno al conocimiento del tema en cuestión.

El carácter de los 21 ítems es nominal ya que se ofrecen a la muestra respuestas concretas, entre ellas, respuestas correctas a las preguntas y otras aleatorias que podrían sonarles sin llegar a confundirles en caso de conocer la realidad de los hechos. Por el carácter del cuestionario no se ha podido valorar mediante Alpha de Cronbach su fiabilidad, pero sí que ha pasado por el juicio de expertos a partir del panel Delphi que nos confirma que las preguntas se entienden e interpretan correctamente, así como que no existen repeticiones de información.

3.4. Análisis de los datos

Primero se ha realizado la prueba de Kolmogórov-Smirnov (k-S), cuya significación nos indica que se trata de una población no normal. Por ello, procedemos a realizar las pruebas no paramétricas: U de Mann-Whitney para el sexo (U) y Kruskal-Wallis (H) para los grupos de edad.

El análisis propio de los resultados se ha desarrollado mediante un análisis descriptivo y correlacional de los datos mediante el programa estadístico de SPSS v.27. En el caso de la parte descriptiva se han tablas de frecuencias, así como la presentación de algunos ítems a través de gráficos. Por su parte, el análisis correlacional se ha trabajado a través del Coeficiente de Contingencia. Tal como indican IBM, Reguant-Álvarez y M., Vilà-Baños (2018), este estadístico es la medida de asociación basada en chi-cuadrado. El valor varía entre 0 y 1. El valor 0 indica que no hay asociación entre las variables de fila y de columna. Los valores cercanos a 1 indican que hay gran relación entre las variables y se emplea entre dos variables de carácter nominal.

4. RESULTADOS

Vemos en la tabla 1 como la prueba K-S nos muestra la No normalidad de la muestra, por ello, con el fin de ver diferencias entre los

conocimientos de los usuarios por sexo y edad utilizamos las pruebas U de Mann-Whitney (U) y Kruskal-Wallis (H) respectivamente.

TABLA 1. *Prueba de normalidad Kormogorov-Smirnov*

		En el caso de contar con conocimientos sobre la temática propuesta, ¿dónde los has adquirido?	La Memoria Histórica y Democrática...	…reconocer a las víctimas y garantizarles el derecho a la verdad, justicia y reparación, cumpliendo una función social, política y moral.
N		519	519	519
Parámetros normalesa,b	Media	4,47	1,13	1,08
	Desviación típica	2,710	,470	,264
Z de Kolmogorov-Smirnov		7,164	12,145	12,232
Sig. asintót. (bilateral)		,000	,000	,000
		… que la sociedad recuerde solo una parte de la historia de acuerdo a una ideología, motivados por el deseo de venganza.	… divulgar de forma rigurosa los hechos acontecidos en ese periodo para conocer y valorar el pasado común, y evitar repetir la historia.	… hacer negocio a través de venta de libros, películas o lucrarse con subvenciones.
N		519	519	519
Parámetros normalesa,b	Media	1,90	1,09	1,88
	Desviación típica	,303	,293	,327
Z de Kolmogorov-Smirnov		12,069	12,122	11,924
Sig. asintót. (bilateral)		,000	,000	,000
		Antes de la Guerra Civil había:	Franco llega al poder por:	Tras la Guerra Civil hubo:
N		519	519	519
Parámetros normalesa,b	Media	2,79	2,09	1,91
	Desviación típica	,631	,450	,468
Z de Kolmogorov-Smirnov		9,753	11,857	9,531
Sig. asintót. (bilateral)		,000	,000	,000
		Significó la destrucción de la segunda república y la pérdida de derechos y libertades democráticas.	Existe mucha manipulación, fue un régimen que también propició bienestar a la población en general.	Franco contó con el apoyo de Hitler y Mussolini.

N		519	519	519
Parámetros normalesa,b	Media	1,23	1,97	1,39
	Desviación típica	,598	,644	,747
Z de Kolmogorov-Smirnov		11,649	6,751	10,720
Sig. asintót. (bilateral)		,000	,000	,000
		Miles de familias tuvieron que huir a otros países para ser refugiados.	Una gran parte de la población sufrió la violencia, el miedo y la represión por su condición sexual, ideología u otras características.	Se garantizó el derecho a la educación, de hecho, hombres y mujeres eran educados de la misma forma.
N		519	519	519
Parámetros normalesa,b	Media	1,14	1,08	2,03
	Desviación típica	,495	,372	,389
Z de Kolmogorov-Smirnov		12,141	12,252	10,002
Sig. asintót. (bilateral)		,000	,000	,000
		Muchos/as sevillanos/as fueron llevados a campos de concentración.	¿Qué personaje histórico considerado PADRE DE LA PATRIA ANDALUZA, fue fusilado al inicio de la guerra civil?	En Sevilla, ¿qué dirigente destacó por la represión llevada a cabo?
N		519	519	519
Parámetros normalesa,b	Media	2,06	2,86	3,03
	Desviación típica	,949	,985	1,811
Z de Kolmogorov-Smirnov		7,327	6,762	6,100
Sig. asintót. (bilateral)		,000	,000	,000
		La Memoria Histórica y Democrática:	Tu conocimiento sobre el tema es:	¿Sabes qué es la Memoria Histórica y Democrática?
N		519	519	519
Parámetros normalesa,b	Media	2,03	2,52	1,38
	Desviación típica	,254	,716	,647
Z de Kolmogorov-Smirnov		12,190	6,483	9,807
Sig. asintót. (bilateral)		,000	,000	,000

Fuente: elaboración propia

En el caso de la U encontramos diferencias significativas ente el sexo y las puntuaciones obtenidas para los ítems relacionados con el nivel de conocimiento sobre Memoria Histórica, la descripción de la misma y

sobre el conocimiento sobre la represión de los ciudadanos por sus condiciones de ideología o sexualidad entre otras. Así, en la tabla 2 se muestran los ítems donde existen estas diferencias.

En el caso de H de Kruskal- Wallis, no se encuentran diferencias significativas entre la edad de los usuarios y sus respuestas ante las afirmaciones dadas.

TABLA 2. *Diferencias significativas según la prueba de Mann-Whitney (U).*

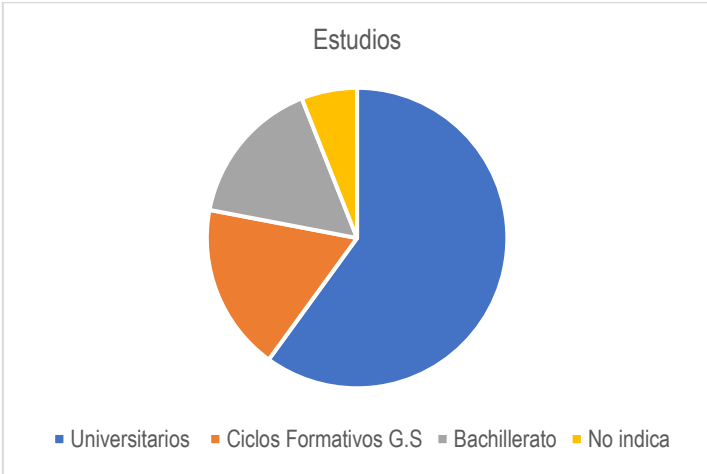
Rangos					
	Sexo	N	Rango promedio	Suma de rangos	Sig.
Tu conocimiento sobre el tema es:	Mujer	397	269,89	107145,50	.002
	Hombre	121	225,42	27275,50	
	Total	518			
La Memoria Histórica y Democrática...	Mujer	397	255,55	101452,50	.017
	Hombre	121	272,47	32968,50	
	Total	518			
Una gran parte de la población sufrió la violencia, el miedo y la represión por su condición sexual, ideología u otras características.	Mujer	397	256,67	101896,50	.032
	Hombre	121	268,80	32524,50	
	Total	518			

Fuente: elaboración propia

Respecto al análisis sociodemográfico encontramos que el 76% de cuestionarios fue respondidos por mujeres, lo que supone una amplia mayoría del total de encuestados. Por edades, aunque el cuestionario se dirigió preferentemente a personas de entre 18 y 25 años, encontramos que fueron los encuestados entre 18 y 19 los más frecuentes, con el 40% de los cuestionarios recogidos, y un 22% está entre los 20 los 22 años.

Vemos como en la figura 1 existe una amplia dominancia de los estudiantes universitarios como muestra del estudio.

***FIGURA** 1: Nivel de estudios de los participantes*



Fuente: Elaboración propia

Si diferenciamos por el tipo de estudio ahora en el ámbito de estudio al que pertenecen los encuestados vemos que el porcentaje más alto pertenece a estudios de Bachillerato, con un 16% de la muestra, por otro lado, también destacan encuestados que estudian el grado de Periodismo con un 13%, seguido del Grado de Educación Primaria con un 10%, de los estudiantes de Ciclo Formativo de Grado Superior de Educación Infantil con un 9% y del Grado de Pedagogía con un 7%.

Respecto al análisis descriptivos del resto de ítems del cuestionario destacaba que nos resulta curioso que el 70% de los encuestados dice saber lo que es el concepto de Memoria Histórica y Democrática, frente a un 20'2% que declaran desconocerlo. Sin embargo, solo un 4,6% de los encuestados dicen tener un conocimiento alto de la misma, destacando aquellos que consideran tener un nivel medio de conocimientos (47,2%).

El saldo final no es muy halagüeño por cuanto que 48'2% de los encuestados consideran desconocer los contenidos referidos a la Memoria Histórica. Conocen el término, quizás algún detalle, pero no la profundidad y trascendencia del tema.

Con relación a la adquisición de conocimientos sobre la Memoria Histórica sobre la que se pregunta en el ítem 3, un 64'5% de los

encuestados dicen haberla adquirido principalmente en los centros de estudio. Otras fuentes de información a partir de las cuales recibieron conocimiento sobre la temática de Memoria Histórica fueron los medios de comunicación y las redes sociales (46'2%) así como dentro del entorno familiar (36'2%). Menos del 20% lo hizo a través de la lectura. Estos datos ponen de manifiesto la importancia de llevar esta temática a los centros escolares y la difusión en los medios de materiales que busquen la sensibilización de la ciudadanía al respecto, así como la realización de estudios que busquen la recopilación de historias de vida que nos ayuden a reconstruir la historia colectiva de nuestro país.

En cuanto a la finalizad de la Memoria, encontramos que el 92'5% de los encuestados piensa que la Memoria Histórica es necesaria para conocer los hechos acaecidos en nuestro país durante la guerra civil y la postguerra. Son muy pocos los que se muestran decepcionados con la aplicación de la memoria histórica, tan solo 2'1% considera que reabre heridas, o se muestra decepcionado por desarrollar medidas puramente estéticas como el cambio de nombres en las calles o generar polémicas absurdas (5'4%).

Los ítems del 5 al 8 del cuestionario, buscan recabar la opinión de los encuestados respecto a la pregunta ¿qué pretende la Memoria Histórica y Democrática? Así, el 92'5% de los participantes en esta encuesta está de acuerdo con que la Memoria Histórica y Democrática tiene como objetivo reconocer a las víctimas y garantizarles el derecho a la verdad, justicia y reparación, cumpliendo una función social, política y moral. Además, el 90% de los participantes están de acuerdo con la pretensión de la Memoria Histórica de divulgar de forma rigurosa los hechos históricos, dando a conocer el pasado y así evitar repetir los errores cometidos.

En consecuencia, se puede inferir, con este y con los anteriores supuestos planteados, que los participantes en nuestro estudio muestran casi unánimemente una percepción positiva de lo que supone y pretende la Memoria Histórica y Democrática.

En los ítems del 9 al 21 se pide a los encuestados contestar a una serie de cuestiones básicas con los cuales testar el conocimiento histórico de

los participantes en nuestro estudio Así, hemos sabido que el 75% de los participantes saben que antes de la Guerra Civil el sistema de Estado en España era una República.

Con relación a la manera en cómo llegó Franco al poder el 93% de los encuestados ha elegido la opción de golpe de Estado, dando a entender que es un dato muy extendido que conocen prácticamente todos los participantes en esta encuesta

El 77% de la muestra ha respondido que tras la Guerra Civil España vivió en una Dictadura, siendo la opción de Monarquía la segunda respuesta más elegida con un 16% de las respuestas de los encuestados y, aunque no es un porcentaje reseñable, es llamativo que en el ítem anterior sobre Franco obtengamos más del 90% de las respuestas correctas sobre cómo llegó al poder. De esta manera se puede inferir que hay datos de la historia más extendidos que otros.

El 86% de los encuestados consideran que el "Franquismo" significó la destrucción de la segunda república y la pérdida de derechos y libertades democráticas; y el pequeño porcentaje restante no lo sabe. Por lo cual podemos afirmar que la gran mayoría tienen bastante claro lo que produjo el Franquismo grosso modo.

En cuanto a la manipulación existente sobre la temática, se ve a simple vista que no hay tanta unanimidad de opiniones pues el 58,6% cree que no existe manipulación respecto a cómo se han contado los hechos históricos en relación a los estragos que causó el régimen de la dictadura a la población en contra a un 22,2% que sí que lo considera. No olvidemos que casi un 40% de la muestra confirmó que sus conocimientos en relación al tema vienen del ámbito familiar y en ese caso puede estar sesgada la información motivada por las creencias e ideologías.

Que Franco contó con el apoyo de dos dictadores europeos parece que es más conocido por la muestra, ya que el 77,3% de los encuestados han confirmado que esta información es verdadera. Lo que nos llama la atención poderosamente es la respuesta de aquellos que dicen desconocerlo (16%) o que directamente lo niegan (6'7%). Hay que tener en cuenta que existe cierta falta de información en la sociedad sobre la

Memoria Histórica además de informaciones sesgadas o erróneas transmitidas en diferentes ámbitos de la sociedad

Con un 95,4% de respuestas de acuerdo, conocen la violencia, miedo, represión y discriminación que sufrió la población durante la dictadura de Franco debido a características como condición sexual, ideologías u otras cuestiones que aún hoy día se tiene que trabajar y educar a la sociedad porque continúan generando rechazo a la población

Al analizar el conocimiento que los encuestados muestran sobre la educación durante la dictadura el 84,8% de la muestra considera que no se garantizó el derecho a la educación y que hombres y mujeres recibían una educación diferente.

En cuanto a la afirmación "muchos/as sevillanos/as fueron llevados a campos de concentración" el porcentaje más alto de respuesta (42%) se obtiene en "no lo sé"; sin embargo, hay que tener en cuenta que siendo un dato muy concreto y no es una información que se maneje de forma general en la sociedad, sino que ha de ser adquirida de forma específica desde fuentes memorialistas.

Añadimos que con un 45,1% de las respuestas los encuestados indican que el personaje histórico considerado el "Padre de la patria andaluza" fue Blas Infante. De cualquier forma, y siguiendo el planteamiento analítico del anterior ítem, es una información que se adquiere a través de la formación en Memoria Histórica ya que quizás no es una información de manejo popular y por eso la mitad de la muestra a respondido de forma errónea o no lo sabía y no ha elegido ninguno de los personajes históricos.

Respecto al dirigente que destacó en Sevilla por la terrible represión que opuso a la población el 39,9% de los encuestados han elegido a Quipo de Llano, siendo la opción acertada, y otro 39,1% han respondido que no lo saben. Por lo que se entiende que hay bastante desconocimiento sobre datos específicos en este tema, muy posiblemente porque no hay la suficiente educación y/o formación en Memoria Histórica y Democrática.

En el último planteamiento sugerido podemos observar que los encuestados lo tienen claro y coinciden en la respuesta elegida pues el 98,1%

de la muestra, ya que opinan que la Memoria Histórica y Democrática "es importante que la juventud la conozca, para ayudarlos a actuar de manera responsable en el presente"; en este sentido se puede afirmar que aunque es evidente que existe una falta de información y un desconocimiento sobre muchos hechos históricas importantes que la sociedad debe conocer, también es evidente que los jóvenes reconocen la importancia de la Memoria Histórica para que la sociedad aprenda de los errores e injusticias cometidos en el pasado para que no se vuelvan a repetir, además de la importancia de educar y/o formar en ésta para trabajar los valores de respeto y tolerancia que según opinan los jóvenes encuestados son necesarios en la sociedad actual

Las correlaciones se han analizado en función de la relación entre el sexo y el nivel de estudios con cada uno de los ítems, así como del ítem "sé qué es la memoria histórica" con el resto. El hecho de seleccionar este ítem es porque se entiende que, si la muestra conoce qué es la Memoria, debería responder correctamente a las preguntas básicas que de la temática se proponen.

En el caso de las correlaciones entre la variable sexo y el resto de los ítems solo podemos establecer correlación con el ítem "tu conocimiento sobre el tema es…" donde C=0,201 y p=0,01. Aunque la intensidad de relación es baja, podemos determinar que existe relación entre estas variables con un 99% de confianza. De esta manera, los datos indican que los hombres poseen un nivel de conocimiento más alto que las mujeres.

En cuanto a las correlaciones entre la variable "Nivel de estudios" y el resto de los ítems encontramos correlaciones significativas entre el nivel de Estudios y los ítems "En el caso de contar con conocimientos sobre la temática propuesta, ¿dónde los has adquirido?" (C=0,551; p=0,000), "Antes de la Guerra Civil había" (C= 0,331; p=0,000), "Franco llega al poder por" (C=0,297; p=0,000, "Tras la Guerra Civil hubo" (C=0,224; p=0,007) y "En Sevilla, ¿qué dirigente destacó por la represión llevada a cabo? (C=0,261; 0,036.) En todas ellas podemos asegurar que esta correlación se da hasta con 99% de confianza pese a que las intensidades de estas son bajas (a excepción del primer ítem mencionado que presenta una intensidad media).

En cuanto a las relaciones podemos establecer que son los estudiantes de grado universitario quienes más conocimientos adquieren a través del centro del estudio. De la misma manera podemos concluir que son estos mismos estudiantes quienes responden de manera correcta al resto de los ítems, estableciendo correlación entre el nivel de estudio y el conocimiento de estas variables.

Por último, se muestran en la tabla 3 las correlaciones entre el ítem propuesto ("sé qué es la Memoria Histórica") y el resto de ítems del cuestionario. Tal como podemos observar se establecen relaciones entre varios de los ítems demostrando que son aquellos sujetos que marcaron "sí", en rasgos generales y con intensidades bajas de correlación, conocen la historia que los precede y lo que ahora se pretende conseguir con el reconocimiento de la misma.

TABLA 3. *Correlaciones entre el ítem "¿Sabes qué es la Memoria Histórica y Democrática?" y el resto de los ítems.*

Ítem	**Valor de la contingencia**	**Significación**	**Intensidad de correlación**
Tu conocimiento sobre el tema es…	0,539	0,000	Media
En el caso de contar con conocimientos sobre la temática propuesta, ¿dónde los has adquirido?	0,416	0,000	Baja
La Memoria Histórica y Democrática...	0,147	0,21	Muy baja
…reconocer a las víctimas y garantizarles el derecho a la verdad, justicia y reparación, cumpliendo una función social, política y moral.	0,067	0,306	——
… que la sociedad recuerde solo una parte de la historia de acuerdo a una ideología, motivados por el deseo de venganza.	0,038	0,687	——-
… divulgar de forma rigurosa los hechos acontecidos en ese periodo para conocer y valorar el pasado común, y evitar repetir la historia.	0,213	0,000	Baja
… hacer negocio a través de venta de libros, películas o lucrarse con subvenciones.	0,094	0,1	——-
Antes de la Guerra Civil había:	0,322	0,000	Baja
Franco llega al poder por:	0,151	0,059	——

Tras la Guerra Civil hubo:	0,240	0,000	Baja
Significó la destrucción de la segunda república y la pérdida de derechos y libertades democráticas.	0,221	0,000	Baja
Existe mucha manipulación, fue un régimen que también propició bienestar a la población en general.	0,235	0,000	Baja
Franco contó con el apoyo de Hitler y Mussolini.	0,276	0,000	Baja
Miles de familias tuvieron que huir a otros países para ser refugiados.	0,259	0,000	Baja
Una gran parte de la población sufrió la violencia, el miedo y la represión por su condición sexual, ideología u otras características.	0,165	0,006	Muy baja
Se garantizó el derecho a la educación, de hecho, hombres y mujeres eran educados de la misma forma.	0,153	0,014	Muy baja
Muchos/as sevillanos/as fueron llevados a campos de concentración.	0,119	0,113	——
¿Qué personaje histórico considerado padre de la patria andaluza, fue fusilado al inicio de la guerra civil?	0,298	0,000	Baja
En Sevilla, ¿qué dirigente destacó por la represión llevada a cabo?	0,307	0,000	Baja
La Memoria Histórica y Democrática:	0,094	0,328	——

Fuente: elaboración propia

5. CONCLUSIONES

Tras las consideraciones realizadas en este capítulo, nuestro estudio muestra diferencias significativas entre el sexo y las puntuaciones obtenidas para los ítems relacionados con el nivel de conocimiento sobre Memoria Histórica, la descripción de ésta y el conocimiento sobre la represión franquista por cuestiones de ideología o sexualidad entre otras, durante este período. Los datos indican que son las mujeres las que tienen un mayor conocimiento sobre la cuestión, sin embargo, los hombres presentan valores mayores en cuestiones relativas al sufrimiento generado durante la represión franquista.

Las correlaciones entre aquellos que dicen conocer qué es la Memoria Histórica y el resto de ítems del cuestionario revelan que, a grandes

rasgos aunque con intensidades bajas de correlación, parecen conocer la historia que los precede y lo que ahora se pretende conseguir con el reconocimiento de la misma.

Hemos constatado, sin embargo, que no aparecen diferencias relacionada con la edad de los participantes.

Los encuestados muestran como son los centros educativos la principal fuente de conocimiento con relación a la temática de memoria histórica, seguido por las redes sociales y el entorno familiar. Esto nos lleva al reconocimiento de la necesidad de incorporar este tipo de contenidos dentro del sistema escolar como estrategia para desarrollar una conciencia cívica ciudadana democrática, tal y como se recoge en las tres últimas leyes orgánicas de educación. La memoria histórica es algo más que Historia, o datos, está ligada a lo ético y lo cívico (Calvas et al.,2020, Reyes Mate, 2016). Los centros educativos son el referente más potente a la hora de adquirir conocimiento sobre la temática.

Existe una consideración positiva casi unánime en cuanto al valor que tiene el conocimiento de la memoria histórica en relación al desarrollo de una sociedad democrática. Sin embargo, estos contenidos parecen ser vistos con cierta reticencia ya que se ven sensibles de una visión sesgada, fruto de un posible sesgo ideológico. Pese a ello, los encuestados ven la necesidad de emplear estos contenidos para no volver a repetir los acontecimientos que derivaron en la guerra civil y sus posteriores terribles consecuencias personales y sociales.

Si nos fijamos ahora en el conocimiento de personajes, datos y elementos puramente históricos encontramos que la mayoría de los encuestados sí muestran un nivel de conocimiento claro al respecto. Aspectos como el régimen político existente previo a la guerra civil, la existencia de una dictadura posterior, la idea de que el franquismo supuso la destrucción de la segunda República y la pérdida de los derechos y libertades democráticas son elementos que los jóvenes encuestados tienen bastante claros. Con todo, constatamos también una pequeña porción de participantes que muestra o bien cierto desconocimiento al respecto o incluso cierto grado de apoyo a los “logros” del franquismo.

Si nos referimos a continuación al uso ideológico o no de los contenidos de memoria histórica, encontramos una división clara en las opiniones de los participantes en el estudio. Frente a un 60% que considera que no existe manipulación al respecto, un tercio de los encuestados considera incluso positivo el periodo dictatorial y se muestran de acuerdo que existe cierta manipulación de los datos de los que hoy disponen la ciudadanía española. Consideramos también que el elemento familiar, cómo uno de los contextos principales en los que se construyen las creencias e ideologías influye en la elaboración personal de su propio yo político entre los jóvenes.

Otros datos históricos como el apoyo de los principales gobiernos de ideología ultraconservadora y nacionalista al golpe dictatorial franquista, el régimen nazi alemán y el fascista italiano, es un hecho harto conocido por los jóvenes encuestados. Igual ocurre respecto al conocimiento de las consecuencias del periodo de posguerra civil, como fue la emigración forzada de muchas familias que se vieron obligados a escapar de la persecución franquista. En este sentido, casi la totalidad de los encuestados afirman conocer la represión, la violencia y el miedo como elementos definitorios que caracterizaron la dictadura de Franco. Lo mismo ocurre con relación al sistema educativo durante el periodo dictatorial, visto por la mayoría de los encuestados como discriminatorio, ya que no garantizaba la igualdad entre hombres y mujeres, y la educación estaba marcadamente diferenciada atendiendo al género de los estudiantes.

Hemos constatado cierto desconocimiento acerca del internamiento en campos de concentración dentro o fuera del territorio español de muchos sevillanos y sevillanas. En este sentido, algo menos de la mitad consideran cierta esta información. No obstante, pese a ser un hecho ya evidenciado, esta información es, aún hoy, mayormente conocida dentro del contexto memorialista.

No deja de ser curioso cómo al ser preguntados los jóvenes por el considerado padre de la patria andaluza, fusilado al inicio de la represión en Sevilla, que pese a que casi la mitad de los encuestados responden correctamente al señalar al personaje de Blas Infante no deja de ser significativo que aparecen entre las opciones elegidas personajes como

García Lorca u otros asumiendo un papel que no cumplieron en la historia. Una situación similar encontramos en el caso de la persona responsable de la represión en Sevilla.

En definitiva, podemos concluir que, en general, existe un conocimiento aceptable sobre las cuestiones relacionadas con la memoria Histórica entre los jóvenes participantes en el estudio. Sin embargo, hemos constatado también la existencia de lagunas importantes en relación a personajes claves, los hechos que acontecieron y conceptos fundamentales, algunos de ellos relacionados con la valoración del periodo dictatorial. No es menos cierto que la valoración general de la Memoria Histórica, en cuanto a su potencial en la formación cívica de la futura ciudadanía, es muy positiva. La opinión de los participantes en el estudio considera los centros escolares como espacios clave en el desarrollo del conocimiento sobre esta temática. Consecuentemente, es importante asegurar que estos contenidos sean aportados desde una visión lo más distante posible del sectarismo ideológico y que hagan referencia a cuestiones éticas, teniendo siempre como referencia la universalidad de los Derechos Humanos, siguiendo la máxima de no volver a repetir los hechos que llevaron a la ruptura de la sociedad española.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecemos el apoyo en la realización de este capítulo a Movimiento Contra la Intolerancia, por su trabajo constante y desarrollo del cuestionario aquí presentado, y por su lucha incansable por la defensa de la universalidad de los Derechos Humanos, respeto a los valores fundamentales y la Tolerancia.

7. REFERENCIAS

Algarra, E. J. D. (2015). Educación Ciudadana y Memoria Histórica en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*,14, 97-109. https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/303625/393323

Arana, M. y Tejada, A (s.f). La educación en valores: una propuesta pedagógica para la formación profesional. *Organización de Estados Iberoamericanos.* https://www.oei.es/historico/salactsi/ispajae.htm

Ayuntamiento de Sevilla. (s.f). *El derecho a conocer. La memoria va a las aulas*. Ayuntamiento de Sevilla.

Barash, J. (2016) *Collective Memory and the Historical Past. The* Univer-sity of Chicago Press. (1) (PDF) Collective Memory and the Historical Past (researchgate.net)

Bárcena, F; Mèlich, J.C; (2000). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad.* Paidós

Benadiba, L. (2015). Historia oral: reconstruir historias únicas desde la diversidad. *Revista Confluencias Culturais, 2* (4), 90-99.

Bernecker, W. L. (2020). La memoria histórica en España: un pasado más actual que nunca. *Versants. Revista suiza de literaturas románicas*, *3*(67). https://doi.org/10.22015/V.RSLR/67.3.10

Calvas, M., Espinoza, E. & Herrera, L. (2019). Fundamentos del estudio de la historia local en las ciencias sociales y su importancia para la educación ciudadana. *Conrado*, *15*(70), 193-202. Fundamentos del estudio de la historia local en las ciencias sociales y su importancia para la educación ciudadana (unam.mx)

Canceller, A. (2013). La importancia de la Memoria Histórica. *Revista sociocultural desde Valencia: Los ojos de Hipatia.* https://losojosdehipatia.com.es/cultura/historia/la-importancia-de-la-memoriahistorica/

Cano, V. G. (2018). La memoria democrática en las aulas de secundaria y bachillerato: Balance de una experiencia didáctica. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 34, 3-18. https://redib.org/Record/oai_articulo1750445-la-memoria-democr%C3%A1tica-en-las-aulas-de-secundaria-y-bachillerato-balance-de-una-experiencia-did%C3%A1ctica

Caros, J. P. (2013). Entreverse, teoría y metodología práctica de las fuentes orales. *Arxiu d'Etnografia de Catalunya*, (13), 280-284. https://www.researchgate.net/publication/329723513_Entreverse_teoria_y_metodologia_practica_de_las_fuentes_orales

Carr, E. H. (1961). What is History? Vintage. http://www.math.chalmers.se/~ulfp/Review/history.pdf

Carrasco, C. J. G., Molina, J. O., & Puche, S. M. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI [1]. *Revista Tempo e Argumento*, *6*(11), 5-27. https://www.redalyc.org/journal/3381/338131531002/movil/

Carrillo, I. (1992). Discusión de dilemas morales y desarrollo progresivo del juicio moral. *Comunicación, lenguaje y educación*, 15, 55-62.

Cordero de Ciria, J.E. (2010). *Guía Didáctica del Holocausto*. Hebraica Ediciones.

Costa Araújo, H. y Magalhaes, M. J. (2001): “Retazos de vidas. Perspectivas biográficas, profesoras y ciudadanía”. *Cadernos coeducaço*.

Cuesta,J. (2019). Memoria democrática en la construcción de la historia y el patrimonio. *Revista PH Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico* (96), 249-250.

Delgado, E.J. (2015). Educación Ciudadana y Memoria Histórica en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 97-109.

Delgado-Algarra, E. J., & Estepa-Giménez, J. (2016). Ciudadanía y memoria histórica en la enseñanza de la historia: análisis de la metodología didáctica en un estudio de caso en ESO. *Revista de Investigación Educativa*, *34*(2), 521-534. https://revistas.um.es/rie/article/view/224891

Díez Gutiérrez, F.J. (2013). La memoria histórica en los libros de texto escolares. *didáctica de las ciencias experimentales y sociales*,27, 23-41

Espadas,A., Álcantara de la Paz, J., Pablo,P e Hidra, J. (2007). La Guerra Rompió mi vida. Junta de Andalucía. http://www.iespugaramon.com/ies-puga-ramon/resources/la_guerra_rompi__mi_vida1314491380579.pdf

Fernández García, M. (2017). *Pensamiento crítico y memoria histórica: propuesta para el currículum de la comunidad foral de navarra*. [trabajo fin de grado]. Facultad de Educación de Soria. Soria.

Forges, J.F. (2006). *Educar contra Auschwitz*. Barcelona, España: Anthropos Ediciones.

Gili, M. L. (2010). “La historia oral y la memoria colectiva como herramientas para el registro del pasado”. *Revista Tefros*, *8*,(1-2). http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/tefros/article/view/222

Gónzalez-Pérez, J; Criado, M.J; (2004). *Educar en la no violencia.* Editorial CCS.

Grana Gil, I. y Alonso Briales, M. (2009): "La educación de las mujeres en Andalucía durante el franquismo a través de las historias de vida", en El largo camino hacia una educación inclusiva. La educación espacial y social del siglo XIX a nuestros días. *XV Coloquio de Historia de la Educación*. Pamplona, Universidad pública de Pamplona, Vol. II, pp. 101-112

Halbwachs, M. (1968). Memoria colectiva y memoria histórica. *REIS.*209-219

IBM. (S.F). *ESTADÍSTICOS de tablas cruzadas.* IMB SPSS STADISTIC. https://www.ibm.com/docs/es/spssstatistics/saas?topic=crosstabs-statistics

Iniesta González, M. (2011). Instrumentos para una política de la memoria. El memorial democrático de Cataluña. En El lugar de la memoria. Seminario sobre un centro de memoria en el País Vasco, Conferencia pronunciada en Bilbao, en noviembre de 2011. http://www.bideo.info/buesa/imagenes/seminario_iniesta.pdf

Instituto Nacional de Estadística. (2011). Censos de Población y Viviendas 2011. Resultados Municipales. INE. https://www.ine.es/jaxi/Tabla.htm?path=/t20/e244/avance/p02/l0/&file=lmun41.px&L=0

Iturmendi, D. M. (2008). La historia oral como método de investigación histórica. *Gerónimo de Uztariz*, *23,* 227-233. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3264024

Jelin, E. (2002). Historia y memoria social. *Los trabajos de la memoria*, 63-78. https://iesbolivar-cba.infd.edu.ar/sitio/materiales-de-estudioingreso-2017/upload/Jelin-Historia-y-Memoria-Social-20021.pdf

JELIN, E. (2005). "Exclusión, memoria y luchas políticas. En MATO, D. Cultura, política y sociedad. *Perspectivas latinoamericanas*: 219- 240. Ed. CLACSO.

Jiménez Ramírez, M. (2009). Historia Oral en educación: lo memorable del recuerdo, la importancia de la palabra. En El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: *XV Coloquio de Historia de la Educación,* Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009 (pp. 719-726). Universidad Pública de Navarra.

Junta de Andalucía. Consejería de Educación. (2018). http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/documents/36027/0/Carta+pro puesta+actividades+para+el+14+de+junio.pdf

La tribu educa. (2019). *Materiales que deberían llegar al aula: memoria histórica.* Concejo Educativo. http://www.concejoeducativo.org/2019/materiales-que-deberian-llegar-al-aula-memoria-historica/

Lacasta, J. Ignacio. (2015). "*La memoria histórica"*. Iruña: Pamiela.

Ley 2/2017, de 28 de marzo, de Memoria Histórica y Democrática de Andalucía. Publicado en BOJA. nº63 del 3 de abril.

Ley 52/2007, de 26 de diciembre, por la que se reconocer y amplían derechos y se establecen medidas en favor de quienes padecieron persecución o violencia durante la Guerra Civil y la Dictadura. Publicado en BOE nº 310 del 27 de diciembre, 53410-53416. https://www.boe.es/boe/dias/2007/12/27/pdfs/A53410-53416.pdf

Manrique Orozco, A. M. y Gallego Henao, A. M. (2013). El material didáctico para la construcción de aprendizajes significativos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, *4*(1), 101-108.

Mariezkurrena Iturmendi, D. (2008). La historia oral como método de investigación histórica. *Gerónimo de Uztariz, 24*, pp. 227-233

Miguel, C. (2013). La historia de vida como instrumento de aprendizaje del trabajo social. Universidad Complutense de Madrid. https://eprints.ucm.es/27211/1/La%20historia%20de%20vida%20como%20instrume nto%20de%20aprendizaje%20%20del%20Trabajo%20Social.pdf

Molinero, C. (2006). ¿Memoria de la represión o memoria del Franquismo?.En S. Juliá (coord.). *Memoria de la Guerra y del franquismo*.219-277. Taurus.

Palti, E. J. (2000). ¿ Qué significa "enseñar a pensar históricamente"?. *Clío & Asociados*,5, 27-42.http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/32565

Pérez, J.A. (2017). Unas notas sobre las historias de vida. una herramienta necesaria para el estudio de la historia contemporánea de Extremadura. *Revista Extremeña de Ciencias Sociales "ALMENARA"*,9, https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5889927

Plá, S. (2011). ¿Sabemos Historia en educación básica? Una mirada a los resultados. *Perfiles Educativos, 33*(134), 138-154. http://www.journals.unam.mx/index.php/perfiles/article/view/27945

Portelli, A. (1991). «*Lo que hace diferente a la historia oral». CEAL*, Buenos Aires. Recuperado de:http://www.comisionporlamemoria.org/static/prensa/jovenesymemoria/bibliografia_web/metodologia/Portelli.pdf

Reguant-Álvarez, M., Vilà-Baños, R., y Torrado-Fonseca, M. (2018). La relación entre dos variables según la escala de medición con SPSS. REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 11(2), 45–60. http://doi.org/10.1344/reire2018.11.221733

Reyes Mate, M. (2016). Memoria histórica y ética de las víctimas en *XI Jornadas de Pensamiento Crítico,* Madrid

Rodríguez García, A. M., Luque Pérez, R. M., & Navas Sánchez, A. M. (2014). Usos y beneficios de la historia oral. *REIDOCREA, 3*, 193-200. https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/32326/ReiDoCrea3-A24.pdf?sequence=6

Sánchez, C, Fernández. M.P. (2019). Memoria histórica e historia democrática. En J. Cuadrado(ed),*Las huellas del Franquismo*(pp.1437-1453).

Santisteban, A. (2015). *La formación del profesorado para hacer visible lo invisible.* Universidad de Extremadura.

Sanz, A. (2005). El método biográfico en investigación social: potencialidades y limitaciones en las fuentes orales y documentos personales. *Asclepio*, *57,* 99-115.

Saravia, G. (2014). La memoria en el espacio público, la memoria como derecho. Congreso internacional el tiempo de los derechos. *Los derechos humanos en el siglo XXI.* Universidad de Cádiz.

Sarriá Gómez, C. (2008). Un archivo de historia oral como herramienta didáctica. *Hekademos Revista Digital,* 1*,* 5-22

Schwarzstein, D. (2001). *Una introducción al uso de la Historia Oral en el aula*. Fondo de Cultura Económica.

Sebastiá-Alcaraz, R.; Tonda-Monllor, E. M. (2020). Geoinformación para la memoria democrática. *Cuadernos Geográficos, 59*(2), 129-148

Serrano, I. (2020). *Memoria y testimonio del Holocausto: una propuesta para trabajar la empatía histórica*. [Trabajo Fin de Máster, Universidad pública de Navarra]. https://academica-e.unavarra.es/handle/2454/38807

Stone, L. (1991). History and post-modernism. *Past and Present*, *131*, 207-218.

Todorov, T. (2000). *Los Abusos de la memoria*, Paidos, Barcelona.

Touriñán, J.M. (2008). Educación en Valores, Educación Intercultural y Formación para la Convivencia. Netbiblio

USTEA Enseñanza. (2019). La Memoria Histórica en los centros educativos andaluces. http://ustea.es/new/la-memoria-historica-en-los-centros-educativosandaluces/

Vicent Galiana i Cano, V. (2018). La memoria democrática en las aulas de secundaria y bachillerato: balance de una experiencia didáctica. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales,34*, 3-18.

THE TRIPLE NEXUS TO ALLEVIATE THE SUFFERING OF REFUGEES: MALIAN CRISIS OF FORCED DISPLACEMENT

SERGIO FUERTES BUESO
Universidad Pontificia Comillas

1. INTRODUCTION

At the heart of the Sahel region, Mali has witnessed a protracted humanitarian and violent crisis, characterised by forced displacement. Driven by a confluence of factors such as conflict, insecurity, environmental concerns and socio-economic vulnerabilities, this emergency has stretched the limits of traditional response and constraints to innovative strategies (Tronc et al., 2019, p. 25-29). To effectively tackle the multiple facets of this dark scenario, the international community is increasingly aware that it is imperative to adopt the triple nexus approach, a new paradigm that strives to create synergy between humanitarian, development and peace efforts (Infante, 2021, p.7). This overarching framework acknowledges the interconnections between these areas and actors, as well as the importance of pursuing a do-no-harm strategy and a conflict-sensitive approach. The triple nexus seeks to bridge the long-standing gap that separates emergency relief from long-term development, while promoting sustainable peace (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2019).

In addition, the crisis of refugees in Mali illustrates the urgency and complexity of integrating the triple nexus. The country has struggled with recurrent cycles of conflict, political instability and climate tensions, leading to the protracted crisis of 2012, coupled with widespread insecurity and poor governance. As a result, it triggered the displacement of hundreds of thousands of people within and across international borders (Hoogeveen et al., 2019). In fact, the local context requires a

response above and beyond the provision of immediate aid to deal with the root causes of displacement and foster the conditions necessary for sustainable peace and development[73].

Certainly, this research examines the wide array of challenges and opportunities inherent in the humanitarian-development-peace nexus in the response to forced displacement. Specifically, it reviews the historical background that gave rise to the crisis, dissecting the overlapping and mutually reinforcing roles of humanitarian, development and peace interventions. Subsequently, it considers the strategies and partnerships that have emerged to navigate this ambiguous terrain.

Using a wealth of empirical and theoretical data, lessons from the field and academic literature, the study highlights the successes and failures of the implementation of the approach. It critically assesses the extent to which these endeavours have harmonised across sectors, promoted local ownership and contributed to the overall goal of improving the well-being and resilience of Malian refugee while fostering peace and stability in the region. Finally, it explores the factors by which the triple nexus and inclusive responses may be the best solution to protracted and forgotten crises in the Sahel and other parts of the world with high refugee populations.

In this quest to understand the triple nexus against responses to forced displacement in Mali, it is hoped that the research will not only provide valuable information but also inspire innovative solutions and collaborative approaches that can serve as a model for tackling similar crises around the world. In Mali and beyond, the nexus between humanitarian aid, development and peace represents a new light in emergency settings. It demands our collective attention, our creativity and our unwavering commitment to building a safer, fairer and more sustainable future for refugees and host populations.

[73] Semi-structured interview with a former official of the Malian government.

2. OBJECTIVES

The primary objectives focus on analysing, evaluating and identifying the challenges associated with the triple nexus to the displacement crisis in Mali. Secondary goals are to present best practices, integrate local perspectives, propose policy recommendations and highlight the overall relevance of the Mali case study. These purposes collectively add up to a thorough and insightful exploration of the subject.

Actually, the principal objective is an exhaustive analysis of the triple nexus regarding Malian refugees. The research aims to explore how the integration of humanitarian, development and peace initiatives has been conceptualised and implemented in response to the crisis. Another central objective is to delve deeper into the underlying causes of forced displacement in Mali. This includes reviewing factors such as conflict, insecurity, environmental challenges and socio-economic vulnerabilities, with an emphasis on how these interrelated issues have fuelled the current mobility crisis.

Moreover, an important goal is to identify the barriers, limitations and gaps in the implementation of the triple nexus in Mali. Thus, a detailed analysis has been undertaken of the obstacles to coordination, the problems of resource allocation and all the structural impediments to the harmonious integration of humanitarian, development and peace pillars. For an overall view, it is necessary to present the historical context of the displacement crisis in Mali, specifically tracing the evolution of the crisis, the key events and the role of external actors.

As a secondary objective, the study attempts to position the case of Mali within the wider global backdrop of forced displacement across borders. Hence, it studies how lessons learned from Mali can inform responses to similar crises in other countries. To emphasise the significance of local ownership and community engagement, it looks at the perspectives of local communities and stakeholders in the response to displacement. Based on the analysis of the triple nexus in Malian refugee projects, a series of policy recommendations for national and international stakeholders are put forward.

3. METHODOLOGY

Given the complexity of the subject and the need for in-depth scrutiny, the Malian case study is considered to be highly suitable. Data collection begins with the review of existing documents, reports, policies and academic literature related to forced displacement in Mali and the humanitarian-development-peace nexus. As a result, it has served to acquire a thorough grounding in the field and the existing literature. In view of the multidisciplinary and ambiguous nature of this innovative approach, experts from various sectors were drawn in to lend a variety of perspectives, in line with what is meant by an interdisciplinary and intersectional stance.

Additionally, twenty-five semi-structured interviews were set up with key stakeholders implicated in the displacement response and knowledge of the triple nexus. In short, they were three staff members of the United Nations Multidimensional Integrated Stabilization Mission in Mali (MINUSMA), three agents of the European Union Delegation and three former national government officials. The aid workers consisted of five country directors of international NGOs (INGOs), five presidents of national NGOs (NNGOs) and six local NGOs professionals. These interviews cover their perspectives on the nexus within refugees' responses in Mali, the challenges faced and the successes achieved.

Likewise, a survey was conducted with twenty-five men and twenty-five women who had been international refugees at least once or who had been indirectly touched by forced migration abroad Mali. The aim was to further validate and strengthen the reliability of the research. This methodology proved particularly useful for gathering quantitative data and assessing public perceptions, community needs and the effectiveness of certain interventions. For various reasons related to the security and authenticity of the testimonies, the personal data of all participants is kept strictly confidential and anonymous.

Lastly, rigorous triangulation of data from multiple sources was performed to boost the credibility and accuracy of the findings by combining data. This served to corroborate and consolidate the conclusions. Alas, the study has some latent limitations, which were attempted to be

attenuated thanks to the author's knowledge as a head of mission for an INGO in Mali, collaboration with local partners and the assistance of a trained interpreter. Other constraints could not be overcome, such as the difficulties of access to the areas hit by the conflict in Mali, where most refugees overseas are from.

4. DISCUSSION AND RESULTS

4.1. Triple nexus as a response framework to refugees

The triple nexus is a holistic and integrated response that goes beyond immediate humanitarian assistance to effectively target the underlying causes of displacement and promote long-term solutions for refugees and asylum seekers on the move, host communities and for safe return[74]. This concept recognizes that forced displacement across borders requires a multidimensional response that encompasses humanitarian aid, development programs and peace-building actions. Consequently, this new way of working leads to the achievement of better living conditions not only in the host communities, but also in the origin and transit communities affected by the waves of forced displaced people[75]. In essence, it provides a coordinated response that addresses the full spectrum of needs triggered by human mobility crises, from survival and protection to recovery, self-reliance, and sustainable development.

When applied to the protracted violent crises in the Sahel, the interconnectedness of humanitarian, development and peacebuilding concerns is all the more necessary. Programs comprising a nexus focus assist refugees in their pre-departure situation, during their journey, at the time of their arrival in the host community and in the return to their community of origin[76]. Indeed, the emergency situation in Mali has led to forced displacement, causing the population to flee across borders to seek refuge in neighbouring countries, and at times succumbing to a state of dependency on foreign aid, resulting in the threat of recruitment

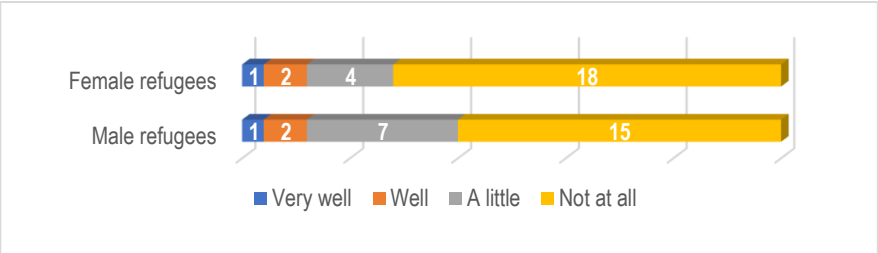
[74] Semi-structured interview with an agent of the EU Delegation.

[75] Semi-structured interview with a Country Director of an INGO.

[76] Semi-structured interview with a President of a national NGO.

by armed groups (Beogo et al., 2018). Nevertheless, a large majority of refugees are not aware of the meaning and scope of the triple nexus, and thus cannot associate the positive impact of these projects with the new approach of the humanitarian-development-peace nexus.

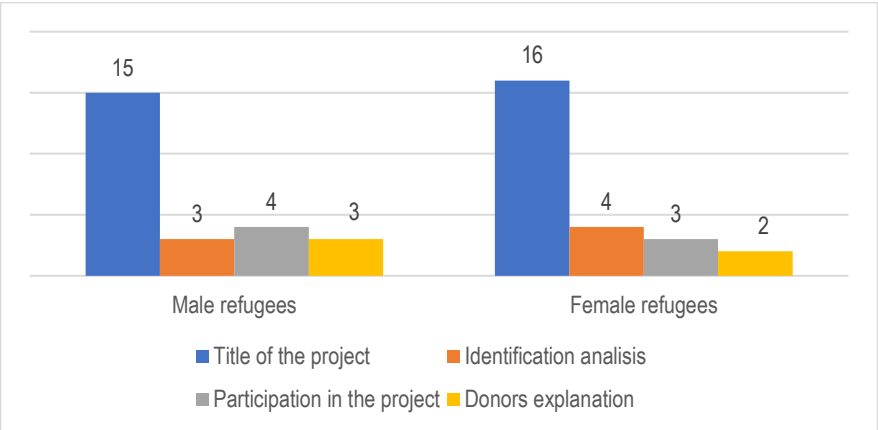
GRAPHIC 1. Lack of knowledge of the triple nexus among refugees (see 3. Methodology).



Unfortunately, this human mobility results into long-term settlement in refugee camps across the host countries. Due to the scarcity of resources and opportunities, these shelters worsen sustainable peace and living conditions. For that reason, the humanitarian pillar is highly relevant to addressing forced displacement in Mali[77]. It is about delivering immediate relief, namely shelter, food, healthcare and protection to refugees and asylum seekers who have fled violence in their home countries. Clearly, humanitarian agencies and international bodies should collaborate with host countries governments and organisations to ensure the safety and well-being of this extreme vulnerable group. But a first priority for stakeholders must be to raise awareness among the target groups of the importance of the triple nexus, its scope and the programmes that implement it. The following graph reveals the forms that the refugees surveyed allude to in recognising that a project integrates the triple nexus. It stands out that the majority acknowledge the triple nexus when it is explicitly stated in the title of the project.

[77] Semi-structured interview with a Country Director of an INGO.

GRAPHIC 2. Methods for the target group to recognise a project as having a triple nexus approach (see 3. Methodology).

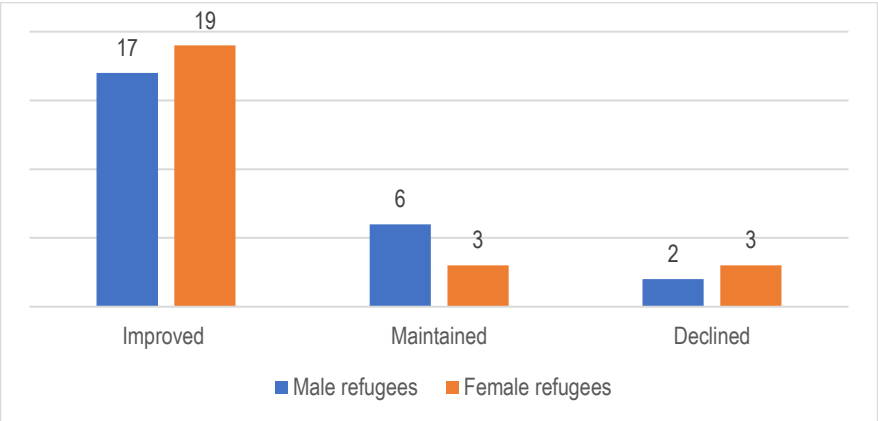


Last but not least, the development component is pivotal to meeting the long-term needs of forcibly displaced people and host communities. In the Sahel, host countries bear a heavy burden in taking in refugees and need support to manage the influx[78]. Development programs with a triple nexus approach focus on improving infrastructure, education and health systems to ensure that refugees have access to essential services while coping with their immediate needs and building spaces for social dialogue by fostering cohesion[79]. These initiatives also aim to promote self-reliance, economic integration and resilience of refugees in both their host countries and communities of origin. Results from the surveys of 50 refugees suggest that most of them have a positive feeling for the improvement of living conditions through the implementation of the triple nexus programmes.

[78] Semi-structured interview with a former official of the Malian government.

[79] Semi-structured interview with a Country Director of an INGO.

GRAPHIC 3. *Improvement of living conditions with projects including the triple nexus (see 3. Methodology).*



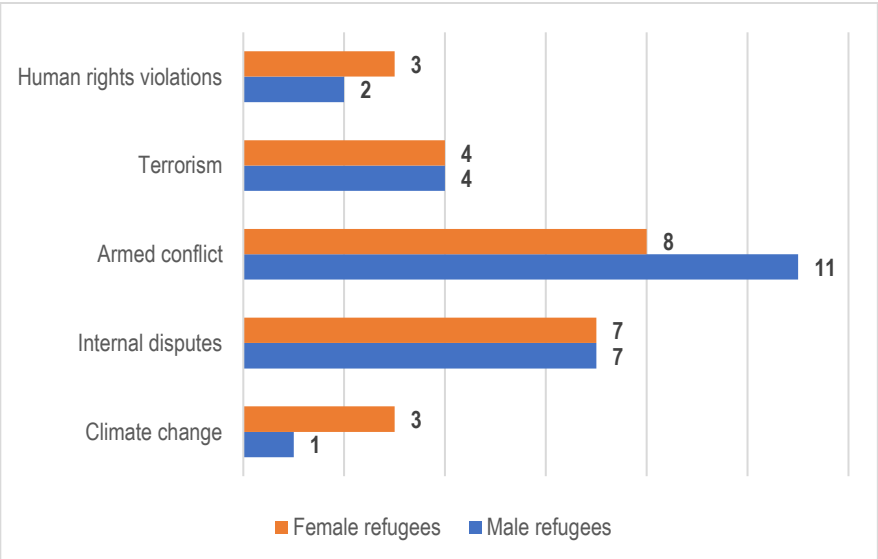
4.2. The refugee crisis in Mali

The forced displacement crisis in Mali has led to a significant number of refugees and asylum seekers, which is likely to further increase due to the worsening security scenario and the departure of MINUSMA. As of 31 August 2023, there were 205,823 Malian refugees in countries of asylum, 85,146 returned Malian refugees and 65,195 refugees in Mali. As regards host countries, Burkina Faso, Niger and Mauritania have been the main destinations for Malian refugees, notably those from the northern and central regions of Mali (United Nations High Commissioner for Refugees, 2023). Incidentally, asylum seekers are people who have fled their country of origin because of a well-founded fear of persecution, but who have not yet been officially recognised as refugees (Sironi et al., 2019, p. 14). This mobility emergency has its roots in conflict, instability, and insecurity, particularly in the northern regions of Mali. While the main host countries are those nearby or in the region, the Malian crisis has also led to surges of Malian refugees crossing international borders to reach the European Union or other Western nations.

In comparison, the principal regions of origin among Malian refugees are the northern regions, comprising Gao, Timbuktu and Kidal. Since the war began in 2012, these areas have suffered from conflict,

instability and the presence of armed extremist groups. In 2022 and 2023, military operations by Russian mercenaries Wagner Group have severely deteriorated the overall situation for the civilian population (Serwat et al. 2022). In any case, refugees have been forced to leave Mali due to a combination of factors, including climate change, inter-ethnic tensions, inter-communal disputes, armed conflict, terrorism and human rights violations. While it is clear that the negative effects of climate change are not recognised as a just cause for refugee status, some Malians cite other causes when the underlying reason is related to climate change. The following graph displays the reasons cited by the refugees surveyed for fleeing their homes.

GRAPHIC 4. Factors in Malian refugee flows (see 3. Methodology).



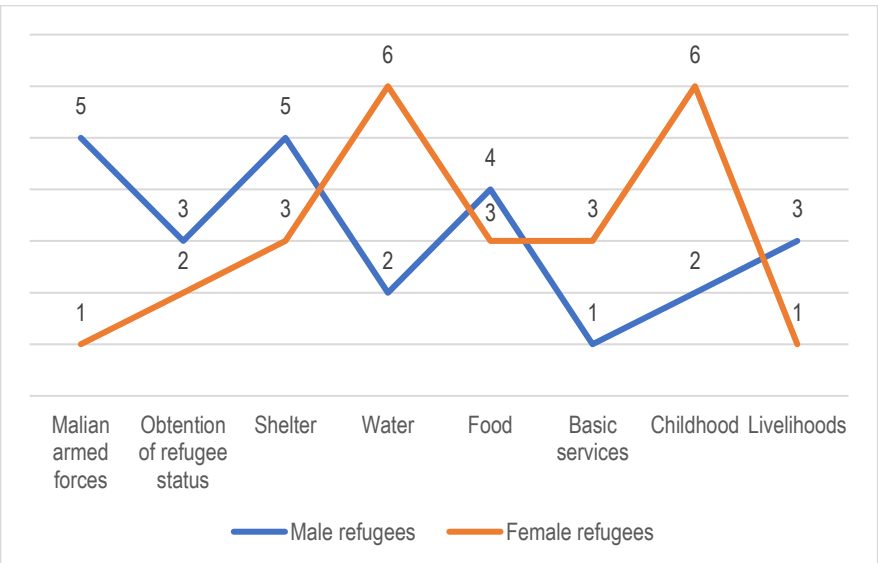
Fear of the Malian armed forces themselves and their allies in the Wagner Group has prompted many to shelter for their safety and well-being abroad rather than within the country[80]. The influx of Malian refugees and asylum seekers has exceeded the capacity of host countries and

[80] Semi-structured interview with a worker of MINUSMA.

international organisations to process applications effectively. As a result, delays in refugee status determination have caused these extremely vulnerable groups to remain in a kind of limbo[81]. Moreover, meeting the basic needs of refugees, including access to shelter, drinking water, food and healthcare, is a constant challenge, particularly in the context of limited resources in host countries.

Sadly, refugee camps in host countries become overcrowded, causing inadequate living conditions, increased vulnerability to disease and heightened protection concerns[82]. Access to education for refugee children is limited, affecting their long-term prospects and the Malian recovery. While efforts are being made to deliver educational opportunities, constraints remain high. Malian refugees often face food insecurity, particularly in these locations where agricultural opportunities are limited[83]. The triple nexus yields coherent and innovative strategies to meet these challenges simultaneously while leaving no one behind.

GRAPHIC 5. Most important concerns raised by the refugees (see 3. Methodology).



[81] Semi-structured interview with a local worker of an NGO.

[82] Semi-structured interview with a Country Director of an INGO.

[83] Semi-structured interview with a local worker of an NGO.

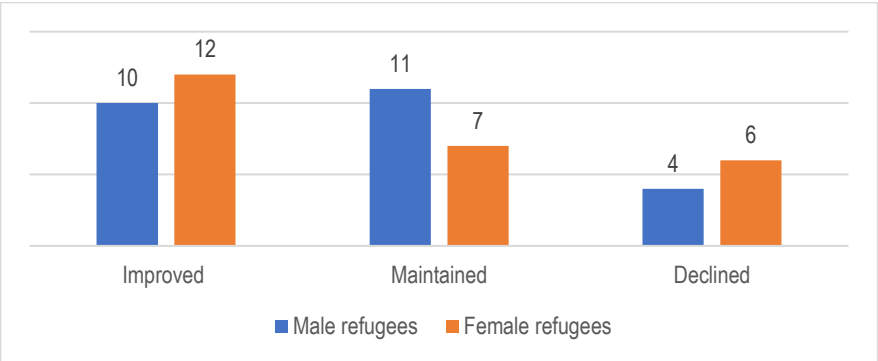
What is more, Malian refugees and asylum seekers experience conflict-related abuses, markedly forced displacement, violence, sexual and gender-based violence and arbitrary arrest. In some host countries, refugees have their freedom of movement restricted, which may affect their access to services and livelihoods. Vulnerable populations among Malian refugees, such as unaccompanied minors and women, are at risk of protection violations, chiefly exploitation and abuse. Most refugees face difficulties in obtaining identity documents and refugee status, which affect their legal protection and access to services[84].

To overcome the multifaceted challenges of forced displacement, effective coordination and collaboration between host countries, international organizations, humanitarian agencies, development partners and local actors is indispensable. These partnerships ensure that refugees receive comprehensive support, including protection, assistance and long-term integration opportunities. Indeed, strengthening the resilience of both host communities and displaced populations is critical to sustainably resolving human mobility crises while mitigating violence[85]. Hence, initiatives incorporating a triple nexus vision help refugees and host communities to better adapt to their situation and build a prosperous future increasing economic opportunities. From the results of the surveys completed by the 50 respondents, a great deal of similarity can be seen with regard to the feeling of improvement and maintenance of economic opportunities through triple nexus programmes.

[84] Semi-structured interview with a President of a national NGO.

[85] Semi-structured interview with an agent of the EU Delegation.

GRAPHIC 6. *Improved economic opportunities with triple nexus projects (see 3. Methodology).*



4.3. The several conflicts in the Malian society and territory

The conflict in Mali is a multifaceted and protracted armed confrontation that began in 2012, when a coalition of Tuareg rebels, known as the National Movement for the Liberation of Azawad (MNLA), launched a rebellion in northern Mali in pursuit of independence for the Azawad region (Gaasholt, 2013). The dispute quickly escalated when Islamist extremist groups, as the Movement for Unity and Jihad in West Africa (MUJAO), Ansar Dine and Al Qaeda in the Islamic Maghreb (AQIM), took control of northern Mali in 2012. Later, they took advantage of the chaos caused by the Tuareg rebellion to expand their influence, exploit instability, impose strict Islamic law and destroy cultural heritage, bringing international attention and the ensuing war on terror (Lecocq and Klute, 2013). In response, the Malian government requested international assistance, leading to the intervention of French and African forces in 2013.

Despite international efforts, the conflict has persisted, with ongoing violence, ethnic tensions, and political instability. Internal confrontations in Mali are multidimensional and deeply rooted in historical, social, political, and economic factors. Mali is ethnically and communally diverse, with distinct identity groups that have their own languages, cultures, and traditions. As a consequence, these differences have led to historical

rivalries, competition for resources, disputes over land, and power strife that have played a major role in the country's recent conflicts[86].

Indeed, the divide between the northern and southern regions of Mali is a notable source of conflict, with the north historically feeling marginalized and neglected by the central government in Bamako. Ultimately, tensions involving Tuareg and Arab communities in the north have been pronounced, driven by grievances related to political representation, economic opportunities, and cultural recognition[87]. Furthermore, the expansion of extremist terrorist organization, such as AQMI and the Islamic State in the Greater Sahara (ISGS) has exacerbated internal tensions, as these groups exploit existing grievances to further their agendas.

By the same token, frequent changes in government leadership, comprising successive coups d'état and political instability, have hampered Mali's ability to handle these underlying strains and put in place sound governance structures. Moreover, socioeconomic hardships, such as high poverty rates, unemployment and limited access to basic services, added to social unrest. Due to the negative consequences of climate change, competition for scarce natural resources, notably in rural areas where agriculture and livestock are the main livelihoods, has fuelled inter-ethnic clashes between communities, leading to forced migration (Calmon et al., 2021).

Finally, restricted availability of education, health and other social services has generated frustration and resentment among the Malian population, especially in conflict-affected areas[88]. Ensuring equitable political representation for all ethnic and communal groups has encountered setbacks, leading to perceptions of exclusion and under-representation. Mali's state institutions have been characterized by fragility and corruption, hindering the effective resolution of internal divisions. Accordingly, addressing these disputes requires a comprehensive approach that includes conflict resolution, reconciliation endeavours, equitable

[86] Semi-structured interview with a former official of the Malian government.

[87] Semi-structured interview with a President of a national NGO.

[88] Semi-structured interview with a local worker of an NGO.

governance, economic development, social service delivery and immediate humanitarian aid[89].

4.4. Conflict prevention and peacebuilding within the triple nexus responses to Malian refugees

Striving to achieve lasting peace and stability in Mali continues to be a complex and ongoing undertaking. The peace-building pillar tackles the root causes of these conflicts, working towards a sustainable peace that would enable refugees to return home voluntarily and in safety. Hence, preventing the escalation of violence and resolving existing disputes are key elements in the response to forced displacement. Yet, the peace pillar is highly sensitive, since coordinating with peace actors such as illegitimate non-democratic governments or armed forces may reinforce their influence and cause further harm to the population (Garcia, 2023). This not only entails deploying resources in Mali, but also in host countries, where tensions can arise due to waves of refugees.

Undoubtedly, peacebuilding initiatives encompass peace negotiations, reconciliation and conflict prevention strategies aimed at resolving the crisis and internal confrontations that led to forced displacement. They set the conditions for refugees to return voluntarily and safely to their home countries, address the root causes of the human mobility emergency and contribute to lasting peace and stability in the region[90]. Actually, by integrating these comprehensive efforts with humanitarian and development responses, the triple nexus delivers a holistic and coordinated solution to refugees, asylum seekers and host communities.

As discussed, in Mali the displacement factors are political instability, ethnic or religious tensions, economic inequalities and governance problems. Indeed, diplomatic initiatives and mediation play a key role in resolving confrontations. Mediators, often supported by the international community, facilitate negotiations and peace agreements between warring parties (Forsberg and Marley, 2020). Thus, collaboration and

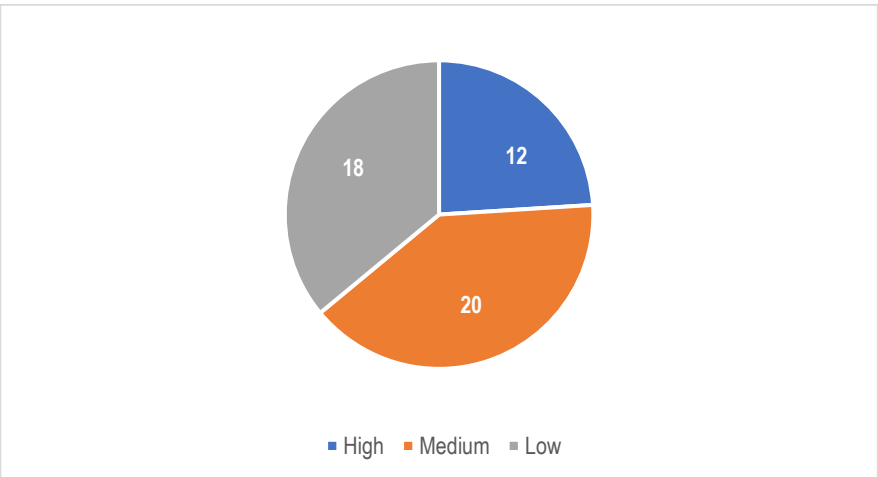
[89] Semi-structured interview with an agent of the EU Delegation.

[90] Semi-structured interview with a worker of MINUSMA.

cooperation between stakeholders becomes paramount, and the triple nexus programming helps to avoid this huge gap in the Malian crisis.

Similarly, reconciling and promoting social cohesion represent major challenges in protracted crises and post-conflict situations. Peacebuilding programs restores relations between refugees and host populations, and reduce the risk of future stress. Conflict prevention efforts are proactive and typically imply early warning systems, conflict analysis and other initiatives to prevent the escalation of violence before it leads to forced displacement[91]. These strategies aim to identify and mitigate potential sources of disputes. After analysis of the quantitative data, most people have an intermediate feeling towards the promotion of social cohesion after the implementation of the triple nexus projects. This may be due to the fact that these areas are already highly conflictual and are characterised by historical internal inter-ethnic and inter-communal disputes.

GRAPHIC 7. *Refugees' perceptions of the promotion of social cohesion in their communities through triple nexus projects (see 3. Methodology).*

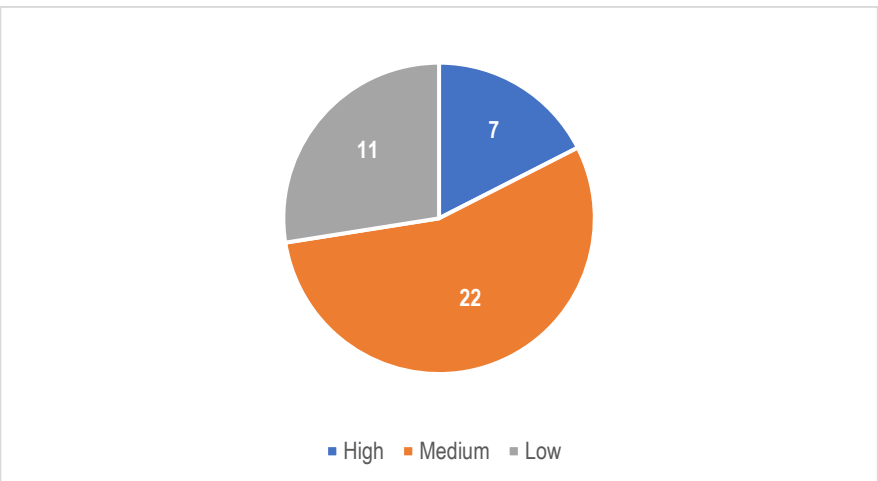


Most importantly, effective peacebuilding processes require the commitment of local actors, among them civil society organizations,

[91] Semi-structured interview with a worker of MINUSMA.

community and religious leaders. Their active participation fosters trust and community-based approaches to peace and stability. In Mali case, conflict prevention and peacebuilding activities incorporate security sector reform (SSR), which strengthens local institutions and ensure that they operate within the framework of the rule of law, respect for human rights and social equality[92]. The approach emphasizes the need for conflict-sensitive programming, ensuring that humanitarian, development and peacebuilding efforts do not inadvertently exacerbate tensions or otherwise fuel conflict. Respecting the principle of doing no harm by stimulating the knowledge of local dynamics through local ownership and participation is of utmost priority[93]. As with the perception of the promotion of social cohesion, the majority of respondents express an intermediate sentiment regarding the reduction of insecurity and instability. The reasons may be due to a deterioration of the overall conflict situation in Mali, and the longer-term effects that the triple nexus aims to achieve.

GRAPHIC 8. Refugees' perceptions of reduction of insecurity and conflict-related situation in their communities through triple nexus projects (see 3. Methodology).



[92] Semi-structured interview with a former official of the Malian government.

[93] Semi-structured interview with a local worker of an NGO.

Following this, host countries also perform an indispensable function in conflict prevention and peace-building processes that affect Malian refugees. These nations are directly affected by regional conflicts, and are key partners in resolving them and maintaining stability and security for refugees within their borders[94]. In scenarios of massive international displacement, peace-building often has a humanitarian orientation and aims to protect vulnerable populations from violence and exploitation. In particular, this covers the prevention of gender-based violence and the protection of refugees' rights.

Lastly, the triple nexus peace pillar is inherently multi-sectoral, involving collaboration between humanitarian, development, peacebuilding and diplomatic actors to address the complex and interconnected challenges of forced displacement and conflict. Robust monitoring and evaluation mechanisms are used to assess the impact of peacebuilding efforts, track progress towards stability, and adjust strategies where necessary to achieve sustainable long-term results. Only an integral and holistic strategy can properly deal with the problem facing Mali and the whole of the Sahel.

5. CONCLUSION

In the crucible of Mali's enduring forced displacement crisis, the triple nexus approach has emerged as a beacon of hope, a paradigm that seeks to harmonize humanitarian, development, and peace responses. It is evident that integrated responses represent both a shift and a potent opportunity for navigating the treacherous terrain of displacement, conflict, and insecurity in Mali and beyond. The journey through this research has unveiled a series of key insights, challenges, and promising practices that offer invaluable lessons for addressing the root causes of forced displacement and guiding affected communities toward resilient and sustainable futures.

As a matter of fact, the triple nexus has made strides in bridging the chasm between emergency relief, long-term development and

[94] Semi-structured interview with a President of a national NGO.

sustainable peace. By recognizing the symbiotic relationship between these domains, it has galvanized efforts to provide immediate assistance while concurrently tackling the deep-seated vulnerabilities and drivers of displacement. Undeniably, central to the success of the holistic responses is the empowerment of local communities and refugees. Through active engagement, these people have become architects of their own resilience, their voices resonating in the design and implementation of initiatives that directly respond to their unique needs and aspirations.

Accordingly, by embedding peacebuilding components within the triple nexus, it has been witnessed tangible reductions in internal disputes and an increase in community cohesion. This linkage between peace and displacement underscores the potential for conflict prevention and lasting peace as integral elements of humanitarian and development efforts. Nonetheless, the intricacies of resource allocation, differing organizational mandates, and coordination hurdles have posed various barriers. Clearly, overcoming these obstacles demands a commitment to streamlining processes, promoting transparency, and fostering a shared vision among humanitarian, development, and peace actors.

In addition, the return and reintegration of refugees has unveiled a critical aspect of the displacement continuum. The triple nexus has demonstrated that comprehensive support for returnees is a linchpin for the dignified and sustainable return of displaced individuals to their areas of origin. Certainly, this framework is not merely an academic concept but a moral imperative, a compass that guides us toward a future where forced displacement is met with compassion, resilience, and sustainable solutions. Mali's experience serves as a microcosm of the global challenge, a stark reminder that responses to displacement must evolve, adapt, and harmonize to meet the ever-evolving needs of affected populations.

In closing, it should be noted that this new way of working is not undertaken in isolation. It requires the collective commitment of governments, international organizations, non-governmental actors, and the international community as a whole. Together, we hold the key to unlocking the potential of the humanitarian-development-peace nexus and reshaping the narrative of forced displacement, that is, one of hope, resilience, and enduring peace. The triple nexus approach is not only a path forward

but a promise of a brighter future for all those who have endured the hardships of forced displacement in Mali and throughout the world.

6. REFERENCES

Beogo, I., Darboe, A., Adesanya, A. O. and Bomar, M. R. (2018). Critical assessment of refugees' needs in post-emergency context: The case of Malian war refugees settled in Northern Burkina Faso. BMC International Health and Human Rights, 18(38), 1-10. https://doi.org/10.1186/s12914-018-0176-0

Calmon, D., Jacovetti, C. and Koné, M. (2021). Agrarian climate justice as a progressive alternative to climate security: Mali at the intersection of natural resource conflicts. Third World Quarterly, 42(12), 2785-2803. https://doi.org/10.1080/01436597.2021.1965870

Forsberg, E. and Marley, J. (2020). Diplomacy and peace in fragile contexts. OECD Development Co-operation Working Papers No. 77. OECD. https://doi.org/10.1787/6a684a4b-en

Gaasholt, O. M. (2013). NORTHERN MALI 2012: THE SHORT-LIVED TRIUMPH OF IRREDENTISM. Strategic Review for Southern Africa, 35(2), 68-91. https://www.proquest.com/scholarly-journals/northern-mali-2012-short-lived-triumph/docview/1509394773/se-2

Garcia, E. S. (2023). Unpacking the peace pillar of the Triple Nexus. Development in Practice, 33(3), 328-333. https://doi.org/10.1080/09614524.2022.2081314

Hoogeveen, J. G, Rossi, M. and Sansone, D. (2019). Leaving, Staying or Coming Back? Migration Decisions During the Northern Mali Conflict. The Journal of Development Studies, 55(10), 2089-2105. https://doi.org/10.1080/00220388.2018.1510119

Infante, V. (2021). Transforming the Systems that Contribute to Fragility and Humanitarian Crises: Programming across the triple nexus. Oxfam International. https://policy-practice.oxfam.org/resources/transforming-the-systems-that-contribute-to-fragility-and-humanitarian-crises-p-621203/

Lecocq, B. and Klute, G. (2013). Tuareg separatism in Mali. International Journal, 68(3), 424-434. https://doi.org/10.1177/0020702013505431

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). DAC Recommendation on the humanitarian-development-peace nexus. The OECD Development Assistance Committee, OECD/LEGAL/5019. OECD. OECD Legal Instruments

Serwat, L., Nsaibia, H., Carbone, V. and Lay, T. (2022). Les opérations du groupe Wagner en Afrique: les tendances du ciblage de populations civiles en République centrafricaine et au Mali. ACLED. Les opérations du groupe Wagner en Afrique : les tendances du ciblage de populations civiles en République centrafricaine et au Mali (acleddata.com)

Sironi, A., Bauloz, C. and Emmanuel, M. (2019). Glossary on Migration. International Migration Law, No. 34. International Organization for Migration (IOM). https://publications.iom.int/books/international-migration-law-ndeg34-glossary-migration

Tronc, E., Grace, R. and Nahikian, A. (2019). Realities and Myths of the 'Triple Nexus': Local Perspectives on Peacebuilding, Development, and Humanitarian Action in Mali. Humanitarian Action at the Frontlines: Field Analysis Series. University of Harvard. Realities and Myths of the "Triple Nexus": Local Perspectives on Peacebuilding, Development, and Humanitarian Action in Mali | Harvard Humanitarian Initiative

United Nations High Commissioner for Refugees. (2023). Mali Situation of Refugees, Internally Displaced Persons and Returnees. UNHCR. https://data.unhcr.org/en/documents/details/103302

SECCIÓN III

RETOS PARA LA ENSEÑANZA DESDE LA PEDAGOGÍA Y LA PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

¿QUÉ HAY DE VERDAD RESPECTO A LAS PRINCIPALES QUEJAS QUE MANIFIESTA EL PROFESORADO DEL SISTEMA EDUCATIVO ACTUAL? CONTRASTE A TRAVÉS DE ORGANISMOS NACIONALES E INTERNACIONALES

ENRIQUE FRADEJAS MEDRANO
(Profesor Universidad de Castilla-La Mancha)

What is the truth regarding the main complaints expressed by the teachers of the current educational system?. Contrast through national and international organizations.

1. INTRODUCCIÓN

Los órganos representativos y las asociaciones profesionales del cuerpo de docentes reivindican una serie de problemas o quejas que el colectivo de docentes suelen mostrar al responder a determinados cuestionarios o encuestas sobre el grado de satisfacción de los docentes con el sistema educativo.

Las dificultades a las que debe hacer frente el profesorado en sus funciones docentes, ya seadesde la perspectiva del profesor experimentado como del que inicia su profesión, han sido estudiadas desde hace varias décadas (Cardona, 2008; Flores, 2015; Imbernón, 1998; Marcelo, 1991, 1999; Veenman, 1984).

Sin embargo, la sociedad es cambiante, el alumnado y los demás actores que conforman el entramado educativo evolucionan. De hecho, dichas transformaciones sociales, económicas y culturales afectan a loscentros educativos y, en consecuencia, a los docentes,los cuales se encuentran profundamente tensionados por los roles que tradicionalmente desempeñaban y por otros que la ciudadanía les exige (Sánchezy Jara, 2019).

Por tanto, es pertinente indagar de nuevo para comparar los datos de antaño con los actuales, ya que, como señalan Montero y Gewerc (2018), las dificultades a las que debe hacer frente el cuerpo docente son una cuestión perdurable en educación.

En este trabajo, se pretende conocer los principales problemas y quejas de los docentes, para, posteriormente, investigar, a través de fuentes oficiales acreditadas (tanto nacionales como internacionales) y, en última instancia, contrastar y verificar o no, lo que demandan los docentes en relación con los datos objetivos.

Así, descubriremos si las quejas de los docentes tienen respaldo en los informes y dictámenes internacionales, en su caso, o nacionales, en su conjunto.

Para su contraste acudiremos al informe internacional PISA, el panorama de la educación de la OCDE y en algún caso también a encuestas y estadísticas que nos ofrece la fundación SM.

En relación a los principales problemas y quejas de los docentes, destacamos uno de los últimos estudios realizado por Rubio y Olivo (2020), en el se destacan las siguientes dificultades del profesorado en sus funciones docentes:

> Una de las primeras quejas que ofrece el profesorado es la sobrecarga de trabajo. Los profesores en España manifiestan que suelen tener una gran cantidad de horas lectivas y de trabajo administrativo, lo que puede afectar a su salud y calidad de vida.

Falta de recursos y materiales didácticos adecuados. Muchos profesores en España manifiestan que no cuentan con los recursos o materiales necesarios para impartir sus clases de manera efectiva y esto dificulta su labor docente.

> Los profesores dicen tener un Bajo salario y precariedad laboral. Argumentan que el salario de los profesores en España es bajo comparado con otros países europeos y esto puede afectar a la motivación y al compromiso de los profesores con su trabajo. Además, muchos profesores en España tienen contratos temporales o precarios.

El profesorado señala *problemas de disciplina y violencia en las aulas*. La falta de disciplina y los casos de violencia en las aulas son un

problema para muchos profesores en España y pueden afectar su capacidad para impartir sus clases de manera efectiva.

Los profesores se quejan de *Falta de reconocimiento y valoración social*. Muchos profesores en España sienten que su trabajo no es valorado ni reconocido socialmente, lo que puede afectar su autoestima y motivación. Además, la sociedad en general tiende a tener una percepción negativa sobre el sistema educativo en España y sobre el papel de los profesores en él.

2. OBJETIVOS

- Conocer los principales problemas y quejas de los docentes, respecto al sistema educativo actual.
- Investigar, a través de fuentes oficiales acreditadas (tanto nacionales como internacionales).
- Verificar o no los problemas y quejas de los docentes en función de las fuentes de información consultadas.

3. METODOLOGÍA

En este trabajo, se pretende conocer los principales problemas y quejas de los docentes, para, posteriormente, investigar, a través de fuentes oficiales acreditadas (tanto nacionales como internacionales) y, en última instancia, contrastar y verificar o no, si lo que demandan los docentes guarda relación con los datos objetivos. Así, descubriremos si las quejas de los docentes tienen respaldo en los informes y dictámenes internacionales, en su caso, o nacionales, en su conjunto. Para su contraste, acudiremos al informe internacional PISA, el panorama de la educación de la OCDE y en algún caso también a encuestas y estadísticas que nos ofrece la fundación SM.

4. ARGUMENTACIÓN

Una de las primeras quejas que ofrece el profesorado es la sobrecarga de trabajo. Los profesores en España manifiestan que suelen tener una

gran cantidad de horas lectivas y de trabajo administrativo, lo que puede afectar a su salud y calidad de vida.

A continuación, en la Figura 1, vamos a analizar lo que recoge el panorama de la educación de la OCDE(2022) respecto a la organización del horario de trabajo del profesorado en instituciones públicas.

Figura 1. *Organización del horario de trabajo del profesorado en instituciones públicas. Horas de enseñanza (2021)*

Fuente. OCDE (2022)

España dedica en educación primaria más horas a la enseñanza que las medias de la OCDE y de la UE22, aunque está por debajo en educación preprimaria. En educación secundaria general, el profesorado de España imparte más horas de enseñanza que la media de países de la UE22.

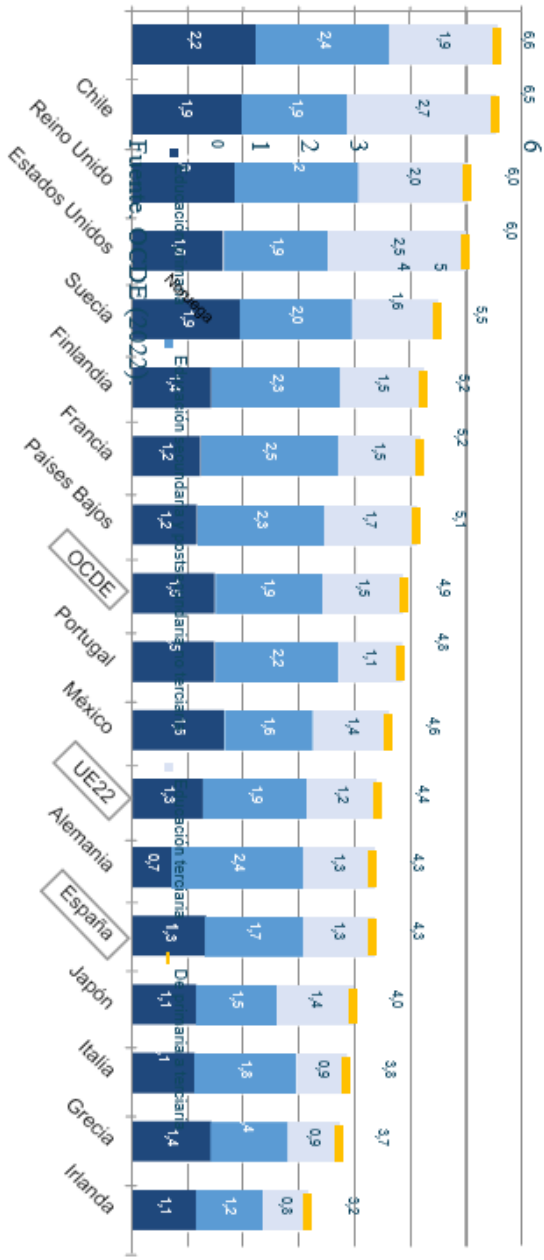
En España, el número de horas de enseñanza en los centros públicos es superior al de los países de la UE22, excepto en educación preprimaria y en la segunda etapa de educación secundaria profesional. Respecto a la media de la OCDE, el profesorado de España imparte menos horas de docencia al año en todas las etapas educativas no universitarias, salvo en educación primaria. Del número total de horas de trabajo, se dedican a la enseñanza directa 871 horas en el caso de educación preprimaria y de educación primaria, y 665 horas en la primera y en la segunda etapas de educación secundaria, independientemente de la vía (general o profesional).

A raíz de estos datos, no parece que haya un desequilibrio negativo en contra de los profesores en España. Porque en relación con la media dela UE22, si se excluyen las etapas muy tempranas, y se excluyen las etapas muy postobligatorias, el profesorado en España no imparte más horas de clase que sus compañeros de otros países. Y eso mismo ocurre si comparamos con la OCDE, quizá de manera más amplia. En cuyos datos de horario acumulado al año, el profesorado español tiene menos dedicación como media que los países de la OCDE. España se encuentra entre Portugal y Francia. Muy similar a Portugal y algo por debajo en horario lectivo impartido respecto a Francia.

Falta de recursos y materiales didácticos adecuados. Muchos profesores en España manifiestan que no cuentan con los recursos o materiales necesarios para impartir sus clases de manera efectiva y esto dificulta su labor docente.

Vamos a ver que dicen los datos estadísticos de los organismos internacionales y de los organismos nacionales, en este caso, el panorama de la educación de la OCDE(2022) a través de la Figura 2.

FIGURA 2. *Gasto en las instituciones educativas como porcentaje del PIB. De primaria a terciaria (2019)*



Fuente. OCDE (2022)

La proporción de la riqueza nacional que se destina a instituciones educativas es significativa en todos los países de la OCDE y de la UE22, donde, en 2019, gastaron una media del 4,9 % y del 4,4 % de su PIB, respectivamente, en instituciones educativas de primaria a terciaria. En España, este porcentaje fue del 4,3 %.

Para todos los niveles educativos, el gasto total (público y privado) en las instituciones educativas como porcentaje del PIB aumentó en España desde un 3,9 % en 2005 hasta un 4,3 % en 2019. El gasto total para los países de la UE22 (4,4 %) es similar al de España, aunque inferior a la media de los países de la OCDE (4,9 %). Por encima del 6 % destacan países como Noruega, Chile, Reino Unido y Estados Unidos, frente a Italia, Grecia o Irlanda, países que no llegan al 4 % de gasto total como porcentaje del PIB.

España gasta una cantidad equivalente al 1,3 % de su PIB en el nivel de educación terciaria. Este valor es inferior a la media de la OCDE (1,5 %) pero superior al de la UE22 (1,2 %).

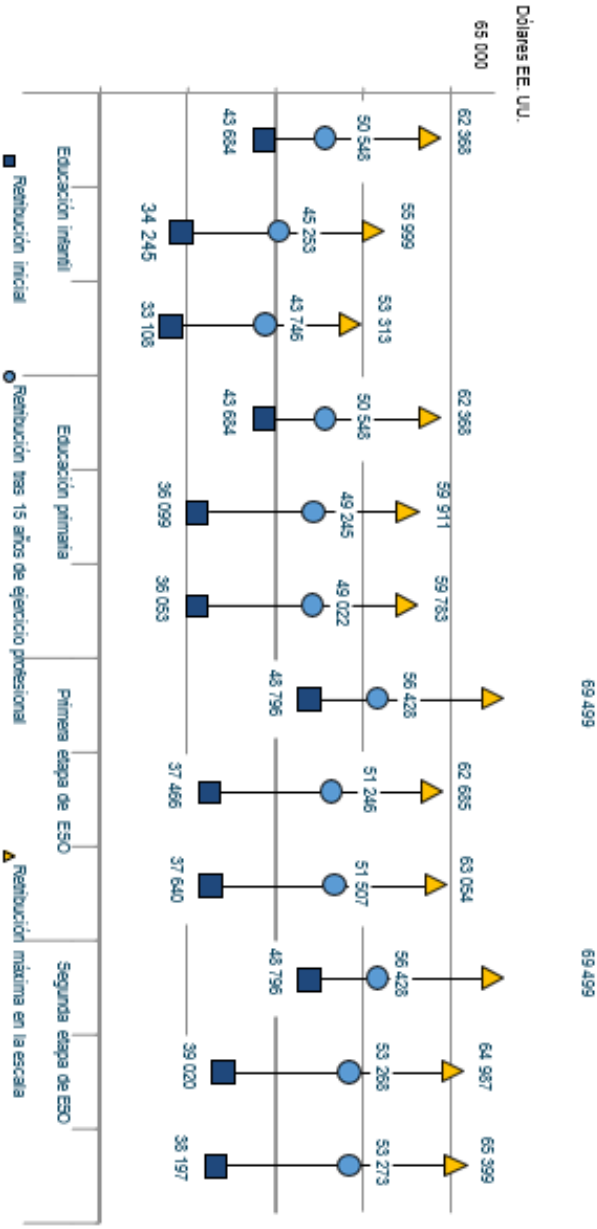
En España, el gasto público y privado en las instituciones educativas de educación primaria y secundaria representa en 2019 un 3,0 % del PIB (1,3 % en educación primaria y 1,7 % en educación secundaria) y un 1,3 % en educación terciaria.

Efectivamente, sí que parece que las administraciones públicas invierten en España en términos de PIB menos que otras medias internacionales.

> Los profesores dicen tener un Bajo salario y precariedad laboral. Argumentan que el salario de los profesores en España es bajo comparado con otros países europeos y esto puede afectar a la motivación y al compromiso de los profesores con su trabajo. Además, muchos profesores en España tienen contratos temporales o precarios.

Vamos a ver que dicen los datos estadísticos de los organismos internacionales y de los organismos nacionales, en este caso, el panorama de la educación de la OCDE(2022) a través de la Figura 3.

FIGURA 3. *Retribución del profesorado (2021)*



	educación preprimaria		educación primaria		1.ª etapa de educación secundaria		2.ª etapa de educación secundaria		Años para alcanzar la retribución máxima en la primera etapa de educación secundaria
	Retribución inicial	Retribución máxima en la escala	Retribución inicial	Retribución máxima en la escala	Retribución inicial	Retribución máxima en la escala	Retribución inicial	Retribución máxima en la escala	
España	43 684	62 368	43 684	62 368	48 796	69 499	48 796	69 499	39
OCDE	34 245	55 999	36 099	59 911	37 466	62 685	39 020	64 987	26
UE22	33 108	53 313	36 053	59 783	37 640	63 054	38 197	65 399	31
Francia	32 619	57 885	32 619	57 885	35 709	61 282	35 709	61 282	35
Grecia	20 410	40 259	20 410	40 259	20 410	40 259	20 410	40 259	36
Italia	32 963	47 990	32 963	47 990	35 428	52 697	35 428	55 077	35
Portugal	34 400	74 255	34 400	74 255	34 400	74 902	34 400	74 255	34
Alemania	m	m	69 599	90 970	77 358	95 216	80 911	110 050	m
Países Bajos	45 594	85 360	45 594	85 360	48 336	94 660	48 336	98 654	m
Finlandia	32 525	35 803	37 073	48 518	39 824	50 577	42 089	56 245	20
Noruega	38 716	47 656	42 499	54 451	42 499	55 188	50 216	61 443	16
Suecia	42 217	49 176	42 727	56 757	44 003	56 112	44 258	59 053	a
Brasil	14 345	m	14 345	m	14 345	m	14 345	m	m
Chile	m	m	25 147	46 637	25 147	46 637	26 004	48 351	a
México	21 948	43 709	21 948	43 709	27 899	54 191	55 272	67 968	14
Estados Unidos	42 381	79 478	42 723	74 214	43 466	75 851	43 438	76 055	a
Inglaterra (RU)	34 211	54 889	34 211	54 889	34 211	54 889	34 211	54 889	a
Escocia (RU)	42 280	53 068	42 280	53 068	42 280	51 627	42 280	53 068	4
Irlanda	m	m	37 017	71 899	37 017	72 415	37 017	72 510	m
Japón	m	m	29 820	61 067	29 820	61 240	29 820	62 670	m

Notas: m: dato no disponible, a: dato no aplicable. Fuente. OCDE (2022)

Al considerar el salario máximo al que el profesorado de España puede aspirar, las diferencias con las medias internacionales se mantienen

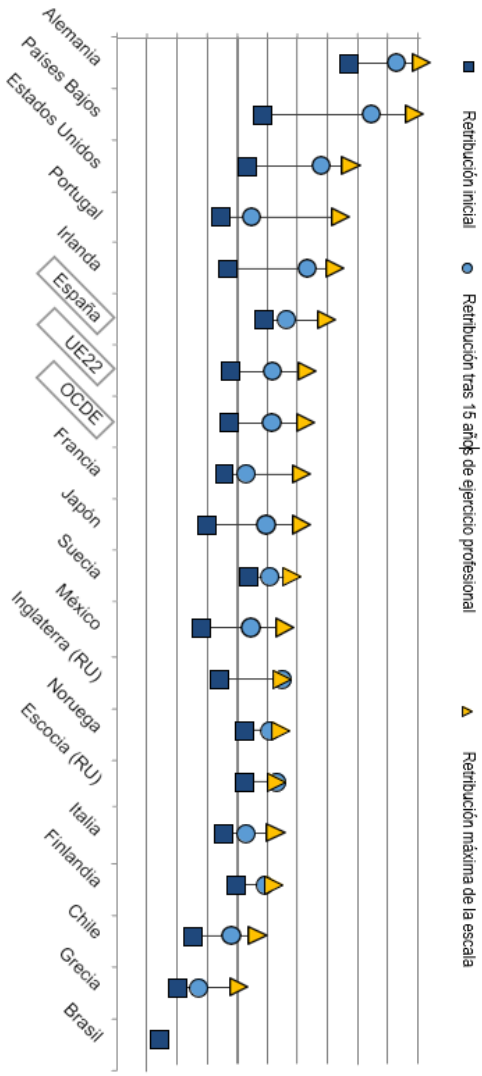
similares a las correspondientes a los quince años de ejercicio profesional. Educación primaria y la segunda etapa de educación secundariapresentan valores más cercanos a estas medias, con retribuciones mayores para el profesorado en España ligeramente superiores al 4 % y entre un 6 % y un 7 %, respectivamente. A su vez,la segunda etapa de educación superior presenta porcentajes mayores de diferencia, entre un10 % y un 11 % respecto a ambas medias internacionales; siendo educación preprimaria la etapaen la que mayor diferencia se produce: un 11,4 % superior a la media de la OCDE y un 17,0 % máselevada que la de la UE22 (Figura 4).

En la primera etapa de educación secundaria, la retribución salarial del profesorado español es alta al inicio de la carrera docente y moderada al final de dicha carrera en comparación con el resto de países.

La Figura 4 muestra la retribución del profesorado de primera etapa de educación secundaria al inicio de la carrera docente, a los quince años de ejercicio profesional, así como la retribución máxima que puede alcanzarse en cada país. Se observan diferencias muy importantes. De media en la OCDE, el salario inicial es de 37 466 dólares, mientras que en la UE22 esa media es de 37 640 dólares. Las diferencias oscilan entre unos ingresos cercanos a los 14 500 dólares en Brasil y los los 77 500 en Alemania, superándose los 42 000 en Escocia (Reino Unido), España, Países Bajos, Noruega, Estados Unidos y Suecia. El salario máximo que puede alcanzar el profesorado de la primera etapa de educación secundaria de media en los países de la OCDE es de 62 685 dólares, muy similar a la media de la UE22 (63 054 dólares). Para los países analizados, esta cantidad varía entre los 40 259 de Grecia y los más de 100 000 dólares de Alemania.

100 000
90 000
80 000
70 000
60 000
50 000
40 000
30 000
20 000
10 000

FIGURA 4.*Retribución del profesorado de la primera etapa de educación secundaria en diferentes momentos de su carrera docente (2021)*



Fuente. OCDE (2022).Respecto a las retribuciones a los quince años de ejercicio profesional, en aproximadamente dos tercios de los países analizados, estas se acercan más al salario máximo de la escala que al recibido en un inicio. Esta es la situación de España. La explicación a esta situación está relacionada con el número de años que se requiere

en cada país para lograr la retribución máxima de la escala. A su vez, si se compara la retribución salarial del profesorado español con la del resto de los países, esta se revela alta al inicio de la carrera docente y moderada al final de dicha carrera, teniendo en cuenta, como se ha señalado anteriormente, que España es uno de los países en los que el profesorado necesita más años para alcanzar el máximo en la escala retributiva.

Entre los países analizados, al inicio de la carrera docente en la primera etapa de la educación secundaria, España ofrece una alta remuneración a su profesorado, solo superada por Alemania, aunque muy similar a la de Países Bajos y ligeramente mayor que la obtenida en Suecia, Estados Unidos, Noruega y Escocia (Reino Unido): entre 4500 y 6500 dólares anuales más que en estos últimos países. Por el contrario, a los quince años de ejercicio, la remuneración del profesorado en España es inferior a la de Alemania, Países Bajos, Estados Unidos e Irlanda y superior, en un intervalo que va desde menos de 1500 dólares hasta unos 7000 al año, a un conjunto de otros seis países. Finalmente, respecto a la retribución máxima de la escala, países como Alemania, Países Bajos, Estados Unidos, Portugal e Irlanda ofrecen mejores remuneraciones al profesorado que España.

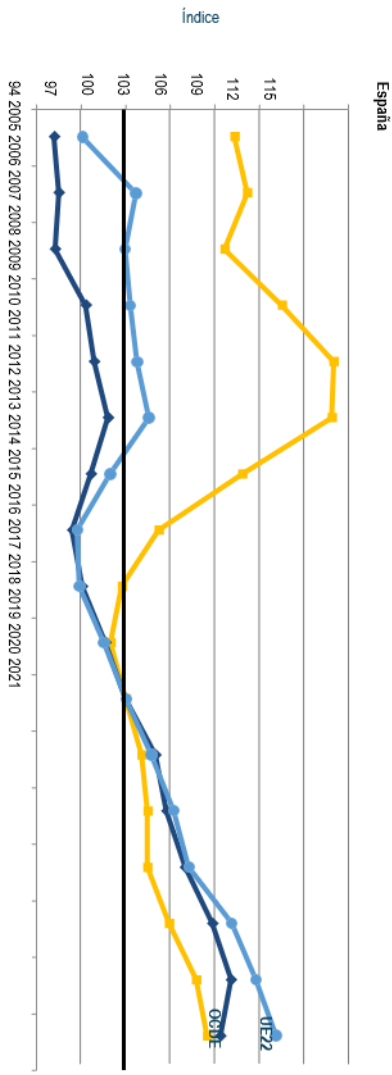
El salario del profesorado en España no ha recuperado los valores anteriores a la crisis económica de 2008 y se encuentra aún por debajo del salario medio de 2010, mientras que las medias de la OCDE y de la UE22 presentan valores superiores.

Entre 2005 y 2021, de media en la OCDE y en la UE22, el salario del profesorado se ha visto incrementado a pesar de la crisis económica de 2008, que produjo el estancamiento o recorte de estos salarios en la mayoría de países. En 2021, el salario del profesorado de la primera etapa de educación secundaria es un 11,7 % superior al salario medio de 2005 en la OCDE y un 13,4 % superior en el caso de la UE22. Sin embargo, en España, el salario del profesorado es un 1,7 % inferior al de 2005 (Figura 5).

Los países analizados en este informe con mayor crecimiento salarial con respecto a 2005 son Alemania (25,4 %), Noruega (18,6 %) e Irlanda

(17,5 %). Sin embargo, el grupo de países que han visto reducido el salario del profesorado en este tiempo es también muy importante, y ejemplo de ello son Grecia (-28,2 %), Japón (-9,1 %), Inglaterra (-6,1 %) e Italia (-5,7 %)

FIGURA 5. *Evolución del salario reglamentario del profesorado con la cualificación más frecuente, entre 2005 y 2021*



Fuente. OCDE (2022)

Si se compara el salario de 2021 con el de 2010, las diferencias entre España y las medias internacionales son aún mayores. En España, el salario del profesorado de la primera etapa de educación secundaria con quince años de experiencia es un 7,4 % inferior en 2021 al de 2010. Por el contrario, en la OCDE la media del salario docente durante ese período ha subido un 7,6 %, porcentaje que se eleva hasta el 8,4 % en la media de los países de la UE22.

Entre 2010 y 2014 se produjo una bajada muy importante en el salario del profesorado a nivel general, descenso que afectó especialmente a países como España, llegando a representar el salario del profesorado en 2014 el 87,0 % del salario de 2010. Desde el año 2014 y a pesar del constante crecimiento del salario docente, en España aún no se ha alcanzado el nivel de ingresos anterior a la crisis. En media para los países de la OCDE y la UE22, la recuperación de los salarios comenzó a partir de 2012.

Podemos concluir, que en todas las etapas educativas (Infantil, Primaria, primera etapa de Educación Secundaria y segunda etapa de Educación Secundaria) tanto la retribución inicial, como la retribución tras 15 años de ejercicio profesional, así como la retribución máxima en la escala de los docentes en España está por encima de la media de la OCDE y la UE22. No parece por tanto que esta queja y este problema de salarios sea un problema real. Aunque no es menos cierto, que hay un desequilibrio en nuestro país en las retribuciones con respecto a otros países. Ya que el salario inicial es alto, pero pasados quince años ya es superado por varios países y además España es uno de los países en los que el profesorado necesita más años para alcanzar el máximo en la escala retributiva. Es decir, va de más a menos su evolución salarial con respecto a otros países. Y no se han recuperado los salarios en la misma medida que otros países desde la crisis.

El profesorado señala problemas de disciplina y violencia en las aulas. La falta de disciplina y los casos de violencia en las aulas son un problema para muchos profesores en España y pueden afectar su capacidad para impartir sus clases de manera efectiva.

Según el informe PISA de 2018, somos el tercer país de la UE con el mejor clima escolar. La media en Europa de acoso a los 15 años está en un 23%. Y en España en un 17%. En este sentido, la actual Ministra de Educación Pilar Alegría afirma que "*somos el tercer país de Europa con mejor clima escolar, pero en temas de acoso no hay porcentaje válido*" (03/11/2022).

No parece por tanto que este dato esté suficientemente contrastado a favor de la queja del profesorado.

Los profesores se quejan de *Falta de reconocimiento y valoración social*. Muchos profesores en España sienten que su trabajo no es valorado ni reconocido socialmente, lo que puede afectar su autoestima y motivación. Además, la sociedad en general tiende a tener una percepción negativa sobre el sistema educativo en España y sobre el papel de los profesores en él.

El 95% de los docentes está orgulloso de ser profesor, pero solo el 20% cree que la sociedad valora su trabajo. Así se extrae, de una encuesta realizada por la Fundación SM, a través de su portal de educación Eduforics, a más de 3500 docentes en España y que, según sus impulsores, revela la alta motivación de los profesores frente al poco apoyo recibido por parte de la sociedad.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

> Una de las primeras quejas que ofrece el profesorado es la sobrecarga de trabajo. Los profesores en España manifiestan que suelen tener una gran cantidad de horas lectivas y de trabajo administrativo, lo que puede afectar a su salud y calidad de vida.
>
> No queda acreditado con la fuente de información consultada.

La segunda queja se refiere a la Falta de recursos y materiales didácticos adecuados. Muchos profesores en España manifiestan que no cuentan con los recursos o materiales necesarios para impartir sus clases de manera efectiva y esto dificulta su labor docente.

Queda acreditado que España está algo por debajo de las medias internacionales.

> La tercera queja se refiere a que los profesores dicen tener un Bajo salario y precariedad laboral. Argumentan que el salario de los profesores en España es bajo comparado con otros países europeos y esto puede afectar a la motivación y al compromiso de los profesores con su trabajo. Además, muchos profesores en España tienen contratos temporales o precarios.

No queda acreditado con la fuente de información consultada. Aunque, es necesario indicar que en España va de más a menos la evolución salarial con respecto a otros países. Y no se han recuperado los salarios en la misma medida que otros países desde la crisis.

La cuarta queja planteada por parte del profesorado señala problemas de disciplina y violencia en las aulas. La falta de disciplina y los casos de violencia en las aulas son un problema para muchos profesores en España y pueden afectar su capacidad para impartir sus clases de manera efectiva.

Los profesores se quejan por último de Falta de reconocimiento y valoración social. Muchos profesores en España sienten que su trabajo no es valorado ni reconocido socialmente, lo que puede afectar su autoestima y motivación. Además, la sociedad en general tiende a tener una percepción negativa sobre el sistema educativo en España y sobre el papel de los profesores en él. Queda acreditado.

6. REFERENCIAS

Cardona, J. (2008). Problemática actual del profesorado. Algunas soluciones. Enseñanza, 26, 29-56. https://cutt.ly/YrFxTcl

Flores, A. (2015). Dificultades laborales de profesores en escuelas secundarias. Educación y Educadores, 18(3), 411-431. Doi: http://dx.doi.org/10.5294/edu.2015.18.3.3

Fundación SM (2018). Cuestionario sobre satisfacción profesional de los docentes. https://www.eduforics.com/es/encuesta-satisfaccion-los-docentes/

Imbernón, F. (1998). La formación y el desarrollo profe sional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Graó.

Marcelo, C. (1991). Dimensiones ambientales en clase de profesores principiantes según el C.U.C.E.I., Enseñanza, 8, 19-33. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo? codigo=4551045

Marcelo, C. (1999). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa, Revista Iberoamericana de Educación, 19, 101-144. http://rieoei.org/oeivirt/rie19a03.htm

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018). PISA 2018. La organización escolar. Informe español. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/pisa-2018-la-organizacion-escolar-informe-espanol/enseñanza/24662

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2022. Informe español. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/panorama-de-la-educacion-2022-indicadores-de-la-ocde-informe-espanol/espana-estrategias-y-politicas-educativas-organizacion-y-gestion-educativa/26339

Montero, L. y Gewerc, A. (2018). La profesión docente en la sociedad del conocimiento. Una mirada a través de la revisión de investigaciones de los últimos 10 años. RED. Revista de Educación a Distancia, 56(3), 1-22. Doi: http://dx.doi. org/10.6018/red/56/3

Rubio, F. J. y Olivo, J. L. (2020). Dificultades del profesorado en sus funciones docentes y posibles soluciones. Un estudio descriptivo actualizado. Ciencia y Educación, 4(2), 7-25. DOI: https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i2.pp7-25

Sánchez, G. y Jara, X. (2019). Estudiantes, docentes y contexto educativo en la representación del profesorado en formación. Revista electrónica Educare, 23(3), 1-21. Doi: https://doi.org/ 10.15359/ree. 23-3.8

Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. Review of Educational Research, 54(2), 143-178. Doi: https://doi.org/10.2307/1170301

EXPLORANDO EL CAMINO PEDAGÓGICO: OPORTUNIDADES PROFESIONALES Y DESARROLLO EN EL ÁMBITO EMPRESARIAL E INSTITUCIONAL

JAVIER DE LA HOZ RUÍZ
Universidad de Granada

JAVIER MULA FALCÓN
Universidad de Granada

SANTIAGO PUERTAS ÁLVAREZ
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

El ámbito empresarial representa una importante y diversa salida profesional para los graduados en Pedagogía. Aunque tradicionalmente se ha asociado la Pedagogía con el ámbito educativo, cada vez más se reconoce el valor de la formación pedagógica en contextos no formales, como las empresas y organizaciones.

La presencia de profesionales pedagogos en el entorno empresarial se justifica por varias razones. En primer lugar, los pedagogos poseen una sólida formación en el diseño, desarrollo y evaluación de procesos de aprendizaje. Esta competencia es esencial para las empresas que buscan mejorar el rendimiento de sus empleados y fomentar el desarrollo de habilidades clave en un entorno laboral en constante evolución.

Además, los pedagogos son expertos en el análisis de necesidades formativas y en la adaptación de los contenidos y métodos de enseñanza a las características de los individuos y grupos. En un contexto empresarial, esto implica identificar las necesidades de capacitación y formación de los empleados, diseñar programas de desarrollo profesional adecuados y evaluar su efectividad.

Otro aspecto relevante es la capacidad de los pedagogos para promover la inclusión y la diversidad en el ámbito laboral. En un entorno empresarial, se valora cada vez más la creación de entornos de trabajo inclusivos y respetuosos, donde se reconozcan y aprovechen las habilidades y perspectivas únicas de cada individuo. Los pedagogos pueden contribuir a este objetivo mediante la implementación de políticas y prácticas que fomenten la igualdad de oportunidades y la valoración de la diversidad.

Adicionalmente, los pedagogos pueden desempeñar un papel fundamental en la gestión del cambio y la promoción del desarrollo organizacional. La capacidad de comprender las dinámicas de grupo, facilitar la comunicación efectiva y promover la motivación y el compromiso de los empleados son habilidades clave en el entorno empresarial en constante transformación.

Consecuentemente, la presencia de graduados en Pedagogía en el ámbito empresarial es relevante debido a su formación en procesos de aprendizaje, su capacidad para adaptarse a las necesidades individuales y grupales, su enfoque en la inclusión y la diversidad, y su habilidad para gestionar el cambio y promover el desarrollo organizacional. Estas competencias son altamente demandadas en las empresas que buscan mejorar el rendimiento de sus empleados, crear entornos laborales inclusivos y adaptarse a los desafíos del mundo empresarial actual.

En el ámbito empresarial existen diversas salidas profesionales que abarcan diferentes roles y niveles de responsabilidad. Algunas de las principales salidas en este campo son:

a) Los Centros de Formación de Postgrado: instituciones educativas que se dedican a ofrecer programas de estudio especializados a nivel de postgrado, tales como maestrías, doctorados, especializaciones y cursos de actualización profesional. Estos centros brindan oportunidades de formación avanzada a personas que desean profundizar sus conocimientos y habilidades en un área específica de estudio.

El rol del pedagogo en los Centros de Formación de Postgrado se puede definir en los siguientes ámbitos:

1. Diseño y desarrollo curricular: El pedagogo participa en el diseño y desarrollo de los planes de estudio de los programas de postgrado. Esto implica identificar los objetivos de aprendizaje, seleccionar y secuenciar los contenidos, establecer las metodologías de enseñanza y evaluación, y definir los criterios de logro. El pedagogo garantiza que los programas estén diseñados de manera coherente, basados en enfoques pedagógicos adecuados y alineados con las necesidades del campo profesional.
2. Diseño de estrategias didácticas: El pedagogo se encarga de diseñar estrategias didácticas efectivas que promuevan el aprendizaje significativo y la participación activa de los estudiantes en los programas de postgrado. Esto implica seleccionar y utilizar diferentes recursos educativos, como materiales de lectura, estudios de casos, debates, actividades prácticas, investigaciones y proyectos. El pedagogo también puede incorporar tecnologías de la información y la comunicación para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.
3. Asesoramiento académico: El pedagogo brinda asesoramiento académico a los estudiantes de postgrado, orientándolos en la planificación de su trayectoria académica, la selección de asignaturas y la elección de proyectos de investigación o trabajos finales. También puede ofrecer apoyo en el desarrollo de habilidades de estudio, la gestión del tiempo y la resolución de problemas académicos.
4. Evaluación y seguimiento del aprendizaje: El pedagogo se encarga de diseñar y aplicar estrategias de evaluación que permitan verificar el logro de los objetivos de aprendizaje y el desarrollo de competencias por parte de los estudiantes de postgrado. Esto implica utilizar diferentes instrumentos de evaluación, como exámenes, trabajos escritos, presentaciones orales, proyectos y portfolios. El pedagogo también realiza un seguimiento del progreso académico de los estudiantes y ofrece retroalimentación para su mejora continua.

5. Investigación y actualización pedagógica: El pedagogo en los Centros de Formación de Postgrado también puede participar en actividades de investigación y actualización pedagógica. Esto implica estar al tanto de las últimas tendencias y enfoques pedagógicos, participar en eventos académicos, colaborar en investigaciones educativas y contribuir a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el ámbito del postgrado.

En definitiva, el pedagogo en los Centros de Formación de Postgrado desempeña un rol fundamental en el diseño curricular, la implementación de estrategias didácticas, el asesoramiento académico, la evaluación del aprendizaje y la investigación pedagógica. Su labor contribuye a garantizar la calidad de los programas de postgrado y a promover experiencias de aprendizaje enriquecedoras y significativas para los estudiantes.

b) Las instituciones empresariales puede abarcar diversos ámbitos, entre los cuales se destacan:

1. Desarrollo de programas de formación y capacitación: El pedagogo puede diseñar y desarrollar programas de formación y capacitación adaptados a las necesidades específicas de la empresa. Estos programas pueden abarcar áreas como habilidades técnicas, habilidades de liderazgo, trabajo en equipo, comunicación efectiva, entre otros. El pedagogo se encarga de identificar las necesidades de formación, definir los objetivos de aprendizaje, seleccionar las metodologías adecuadas y evaluar los resultados.

2. Diseño de materiales didácticos y recursos de aprendizaje: El pedagogo puede crear materiales didácticos y recursos de aprendizaje que faciliten el proceso de enseñanza y adquisición de conocimientos en el ámbito empresarial. Estos materiales pueden incluir manuales, guías, presentaciones, actividades interactivas, entre otros. El pedagogo se asegura de que los materiales sean claros, accesibles y se ajusten a las necesidades y características de los empleados.

3. Evaluación del desempeño y competencias: El pedagogo puede colaborar en la evaluación del desempeño y competencias de los empleados. Esto implica el diseño y aplicación de instrumentos de evaluación, así como el análisis de los resultados obtenidos. El pedagogo puede contribuir a identificar las fortalezas y áreas de mejora de los empleados, y brindar recomendaciones para su desarrollo profesional.
4. Apoyo en procesos de cambio y gestión del talento: El pedagogo puede desempeñar un papel importante en los procesos de cambio organizacional, facilitando la transición y adaptación de los empleados a nuevas situaciones. Además, puede colaborar en la gestión del talento, identificando y promoviendo el desarrollo de habilidades y competencias clave para el éxito de la empresa.
5. Promoción de la cultura organizacional y el trabajo en equipo: El pedagogo puede trabajar en la promoción de una cultura organizacional basada en valores como la colaboración, la comunicación efectiva y el trabajo en equipo. A través de actividades formativas y de desarrollo, el pedagogo fomenta el espíritu de equipo, la participación activa y el compromiso de los empleados con los objetivos de la empresa.
6. Asesoramiento y acompañamiento en procesos de aprendizaje: El pedagogo puede brindar asesoramiento y acompañamiento a los empleados en su proceso de aprendizaje y desarrollo profesional. Esto implica ofrecer orientación, resolver dudas, proporcionar recursos adicionales y brindar retroalimentación constructiva para favorecer el crecimiento individual y colectivo.

Concretamente y en este trabajo, se centra en este último, las instituciones empresariales.

La relevancia del trabajo del pedagogo en el ámbito de las instituciones empresariales se alinea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) establecidos por las Naciones Unidas y con los principios de la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación

(LOMLOE). A continuación, se proporciona una justificación en algunos de los párrafos anteriores:

1. Desarrollo de talento y capacitación: El trabajo del pedagogo en el desarrollo del talento y la capacitación de los empleados en las instituciones empresariales se relaciona con el ODS 8: Trabajo decente y crecimiento económico. Al mejorar las habilidades y conocimientos de los empleados, el pedagogo contribuye a la creación de empleos de calidad, al fomento de la productividad y al impulso del crecimiento económico sostenible.

2. Gestión del aprendizaje y mejora continua: La labor del pedagogo en la gestión del aprendizaje y la mejora continua está vinculada al ODS 4: Educación de calidad. Al diseñar estrategias de aprendizaje y promover la adquisición de habilidades y conocimientos, el pedagogo contribuye a asegurar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos, promoviendo el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

3. Desarrollo de una cultura organizacional favorable: La contribución del pedagogo en el desarrollo de una cultura organizacional favorable en las instituciones empresariales se relaciona con el ODS 9: Industria, innovación e infraestructura. Al promover prácticas de formación, desarrollo de habilidades y fomento de la innovación, el pedagogo impulsa la construcción de entornos empresariales que sean sostenibles, resilientes e inclusivos.

En cuanto a la LOMLOE, el trabajo del pedagogo en las instituciones empresariales se alinea con los principios de la educación inclusiva y de atención a la diversidad. Al diseñar programas de capacitación adaptados a las necesidades específicas de los empleados, el pedagogo garantiza que todos tengan acceso a oportunidades de aprendizaje y desarrollo, independientemente de sus características individuales. Además, el pedagogo promueve la educación a lo largo de toda la vida, en consonancia con el enfoque de formación continua que fomenta la LOMLOE.

En resumen, el trabajo del pedagogo en el ámbito de las instituciones empresariales se justifica en relación con los ODS, ya que contribuye al trabajo decente y crecimiento económico, a la educación de calidad y a la industria, innovación e infraestructura. Asimismo, se alinea con los principios de la LOMLOE en cuanto a la educación inclusiva y la formación continua. El pedagogo desempeña un papel fundamental en el logro de estos objetivos y principios, contribuyendo al desarrollo integral de las personas y al crecimiento sostenible de las organizaciones empresariales.

2. OBJETIVOS

Este estudio tiene como objetivo principal ofrecer una visión detallada de la implementación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en entornos educativos de educación primaria. Se busca entender y analizar las tendencias, temas y conocimientos clave relacionados con el trabajo de los ODS en este nivel educativo. Las conclusiones destacan la evolución de la implementación de los ODS más allá de los aspectos ambientales, abarcando necesidades personales, emocionales y sociales. Se identifican las comunidades de práctica profesional como una metodología sostenible, y se subraya la importancia de la formación del profesorado en los ODS. El objetivo final es proporcionar información clave que contribuya a mejorar la implementación de los ODS en la educación primaria, fomentando así una educación más equitativa, sostenible y alineada con los objetivos globales de desarrollo.

3. METODOLOGÍA

En primer lugar, para llevar a cabo el análisis del itinerario formativo y de experiencia profesional en el ámbito de Instituciones Empresariales, se seguirá una metodología mixta que incluirá:

Revisión bibliográfica: Se realizará una revisión exhaustiva de literatura académica, documentos oficiales y fuentes especializadas en educación, pedagogía y gestión empresarial. Se recopilarán datos sobre los requisitos educativos, programas de formación y recomendaciones para

el desarrollo de la función pedagógica en el ámbito de Instituciones Empresariales.

Análisis de programas de formación: Se analizarán los planes de estudio de carreras relacionadas con la pedagogía y la gestión empresarial para identificar las asignaturas y áreas de especialización que aborden la función pedagógica en el ámbito de Instituciones Empresariales. Además, se revisarán programas de especialización y cursos complementarios ofrecidos por instituciones educativas y organizaciones relacionadas con la gestión empresarial.

En segundo lugar, para llevar a cabo la búsqueda de datos de empleo en el ámbito de Instituciones Empresariales, se seguirá una metodología de investigación documental y exploratoria que incluirá:

Identificación de fuentes oficiales: Se localizarán y analizarán informes y estadísticas provenientes de organismos gubernamentales y entidades oficiales encargadas de la educación y el empleo en España. Se prestará especial atención a los datos específicos relacionados con el empleo de pedagogos en el ámbito de Instituciones Empresariales.

Extracción de datos: Se recopilarán y sistematizarán los datos relevantes obtenidos de las fuentes identificadas. Se prestará atención a factores como la tasa de empleo, áreas de mayor demanda, niveles salariales y tendencias del mercado laboral en el contexto de Instituciones Empresariales.

Exploración de investigaciones académicas: Se revisarán estudios e investigaciones académicas que aborden el empleo de pedagogos en el ámbito de Instituciones Empresariales en España. Esto permitirá complementar los datos oficiales con hallazgos provenientes de análisis más especializados.

En ambos apartados, se garantizará la confiabilidad de las fuentes utilizadas y se aplicará un enfoque crítico para analizar la información obtenida. La combinación de métodos cualitativos y cuantitativos permitirá obtener una visión completa y fundamentada sobre el itinerario formativo y las oportunidades laborales en el ámbito de Instituciones Empresariales.

4. RESULTADOS

En el ámbito de las instituciones empresariales, el pedagogo desempeña un papel fundamental en el desarrollo de estrategias educativas y de formación para mejorar el rendimiento y la capacitación de los empleados. Según diferentes estudios y expertos en el campo de la pedagogía, como Marcelo y Vaillant (2009) y García Aguilera y Aguilar Cuenca (2011), el pedagogo en este ámbito se encarga de diseñar programas de formación adaptados a las necesidades específicas de la organización y de los empleados. Su objetivo es fomentar el aprendizaje continuo, promover el desarrollo de habilidades y competencias, y mejorar la eficiencia y productividad de la empresa.

Además, el pedagogo en las instituciones empresariales también desempeña un papel importante en la gestión del talento humano. Según Auzmendi, Bezanilla y otros (2002) y Calvo, Alonso y Huidobro (2002), su labor se centra en la identificación de necesidades de capacitación, en la elaboración de planes de formación y en la implementación de estrategias para el desarrollo del personal. Esto implica trabajar en colaboración con los departamentos de recursos humanos y con los líderes de la organización para promover un ambiente de aprendizaje y crecimiento, y asegurar que los empleados cuenten con las habilidades necesarias para enfrentar los desafíos del entorno empresarial.

En el contexto de la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), el perfil profesional del pedagogo en las instituciones empresariales se basa en los principios de la educación inclusiva y la formación continua. La LOMLOE promueve la igualdad de oportunidades y la atención a la diversidad, y reconoce la importancia de la educación a lo largo de toda la vida. Por lo tanto, el pedagogo en este ámbito debe tener en cuenta las necesidades individuales de los empleados y diseñar programas de formación que sean accesibles, inclusivos y que fomenten el desarrollo integral de las personas.

En conclusión, el pedagogo en el ámbito de las instituciones empresariales desempeña un rol fundamental en el diseño y la implementación de estrategias educativas y de formación para mejorar el rendimiento y la capacitación de los empleados. Su labor se centra en el desarrollo de

habilidades, competencias y conocimientos, así como en la promoción de un ambiente de aprendizaje continuo. Además, su trabajo se enmarca en los principios de la educación inclusiva y la formación continua establecidos en la LOMLOE.

Para acceder al perfil profesional en el ámbito de las instituciones empresariales se requiere seguir la siguientes pautas:

1. Formación académica en Pedagogía: El primer paso para acceder al perfil profesional en el ámbito de las instituciones empresariales es obtener una formación académica sólida en Pedagogía. Es importante cursar y completar un grado en Pedagogía, que proporcione una base teórica y práctica en educación, psicología, didáctica y otras disciplinas relacionadas.

2. Especialización en Educación y Empresa: Para desarrollar competencias específicas en el ámbito empresarial, es recomendable realizar una especialización o posgrado en Educación y Empresa. Estos programas suelen ofrecer conocimientos y habilidades relacionados con la gestión del talento humano, el diseño de programas de formación empresarial, la consultoría educativa en entornos corporativos y otras áreas relevantes para el perfil profesional en instituciones empresariales.

3. Experiencia práctica en entornos empresariales: Es fundamental adquirir experiencia práctica en entornos empresariales para complementar la formación teórica. Esto se puede lograr a través de prácticas profesionales o pasantías en empresas u organizaciones relacionadas con la formación y el desarrollo de personal. Durante esta etapa, se recomienda participar en proyectos de formación, diseño de programas educativos o consultoría en el ámbito empresarial para adquirir experiencia directa y desarrollar habilidades prácticas.

4. Desarrollo de habilidades específicas: Además de la formación académica y la experiencia práctica, es importante desarrollar habilidades específicas que sean relevantes para el perfil profesional en instituciones empresariales. Algunas de estas habilidades incluyen:

- Habilidades de comunicación efectiva: Capacidad para comunicarse claramente y de manera persuasiva con diferentes actores en un entorno empresarial, como directivos, empleados y equipos de trabajo.
- Habilidades de gestión del talento humano: Capacidad para identificar necesidades de capacitación, diseñar planes de desarrollo de competencias, gestionar programas de formación y evaluar el impacto de las acciones formativas en el desempeño laboral.
- Habilidades de diseño instruccional: Capacidad para diseñar y desarrollar materiales educativos adaptados a las necesidades de formación en el ámbito empresarial, utilizando metodologías pedagógicas adecuadas y tecnologías educativas.
- Habilidades de trabajo en equipo: Capacidad para colaborar y trabajar de manera efectiva en equipos multidisciplinarios, involucrando a profesionales de diferentes áreas en la implementación de programas de formación y desarrollo.
- Habilidades de liderazgo: Capacidad para liderar y gestionar proyectos educativos en el ámbito empresarial, inspirando a otros, tomando decisiones estratégicas y promoviendo un ambiente de aprendizaje y crecimiento.

5. Actualización constante: El ámbito de las instituciones empresariales está en constante evolución, por lo que es importante mantenerse actualizado en tendencias, herramientas y metodologías relacionadas con la formación y el desarrollo empresarial. Participar en cursos de formación continua, conferencias, seminarios y estar al tanto de las investigaciones y avances en el campo, contribuirá a mantener una base de conocimientos actualizada y relevante para el perfil profesional en instituciones empresariales.

No se debe de olvidar que este itinerario formativo y de experiencia profesional puede variar en función de la ubicación geográfica y las oportunidades disponibles en cada contexto. Se recomienda investigar

las opciones de formación y experiencia práctica específicas en tu área para adaptar este itinerario a tu realidad local.

En los últimos años, ha habido un reconocimiento cada vez mayor de la importancia de la formación y el desarrollo del talento humano en las organizaciones. Las empresas han comprendido que invertir en la capacitación de sus empleados no solo mejora su desempeño individual, sino que también contribuye al crecimiento y éxito de la organización en su conjunto.

Como resultado, el papel del pedagogo en las instituciones empresariales ha ganado relevancia. Los pedagogos aportan una sólida base teórica y experiencia en la planificación, diseño y ejecución de programas educativos y de formación. Su enfoque centrado en el aprendizaje y el desarrollo de las personas los convierte en profesionales clave para impulsar la mejora continua en las organizaciones.

Además, la demanda de pedagogos en el ámbito empresarial se ha visto impulsada por la necesidad de adaptarse a los cambios constantes en el entorno empresarial. Las empresas deben mantenerse actualizadas en cuanto a las nuevas tecnologías, las tendencias del mercado y las demandas de los clientes, y esto requiere una fuerza laboral bien capacitada y flexible. Los pedagogos pueden ayudar a identificar las necesidades de capacitación, diseñar programas adecuados y evaluar su efectividad para garantizar que los empleados adquieran las habilidades necesarias para enfrentar los desafíos del entorno empresarial en constante evolución.

Es importante tener en cuenta que la disponibilidad de oportunidades laborales para los pedagogos en instituciones empresariales puede variar según el país, la región y el sector empresarial. Se recomienda consultar fuentes actualizadas y específicas de tu área geográfica para obtener datos precisos y estadísticas sobre el crecimiento del empleo de pedagogos en el ámbito empresarial, ejemplo de esto podría ser los siguientes puntos a tener en cuenta:

1. Instituciones educativas: Puedes consultar las páginas web de universidades, centros de formación o institutos de investigación en tu país o región que ofrezcan programas de Pedagogía

o Educación. Estas instituciones a menudo publican investigaciones, informes y estadísticas sobre la empleabilidad y salidas profesionales de los graduados en Pedagogía, incluyendo el ámbito empresarial. (Fundación BBVA, 2023)

2. Organismos gubernamentales: Los ministerios o departamentos de educación y empleo de tu país o región pueden proporcionar informes y estadísticas sobre el empleo en diferentes sectores, incluido el ámbito empresarial. Estos organismos suelen llevar a cabo estudios y recopilar datos sobre las tendencias del mercado laboral y las oportunidades de empleo para diferentes profesiones, incluyendo a los pedagogos.
3. Encuestas y estudios de empleo: Puedes buscar encuestas o estudios de empleo realizados por instituciones o consultoras especializadas en recursos humanos y empleo. Estas encuestas a menudo incluyen información sobre las oportunidades laborales para profesionales de la educación en el ámbito empresarial.
4. Asociaciones profesionales: Las asociaciones o colegios profesionales de pedagogos en tu país o región pueden ser una fuente de información actualizada sobre el empleo en el ámbito empresarial. Estas organizaciones suelen recopilar datos y proporcionar informes sobre las tendencias y perspectivas profesionales para los pedagogos en diferentes sectores, incluyendo el empresarial.
5. Contacto con profesionales del campo: Puedes intentar establecer contacto con profesionales que trabajen en el ámbito empresarial como pedagogos. Ellos pueden compartir sus experiencias personales, conocimientos sobre las oportunidades laborales y proporcionarte información actualizada sobre el crecimiento del empleo en esa área.

5. DISCUSIÓN

El presente análisis revela una correlación coherente entre los resultados obtenidos y la revisión teórica previa, confirmando la significativa

contribución de los pedagogos en el ámbito empresarial. Estos resultados respaldan la afirmación inicial sobre la sólida formación y habilidades de los pedagogos, corroborando hallazgos previos. Como señala García-Martínez (2021), la formación pedagógica equipa a los profesionales con la capacidad de diseñar, desarrollar y evaluar procesos de aprendizaje, habilidades esenciales para optimizar el rendimiento y cultivar competencias cruciales en un entorno laboral en constante cambio.

La adaptabilidad de los pedagogos para ajustar contenidos y métodos a necesidades individuales y grupales ha sido subrayada en diversos estudios (Smith, 2020; Brown & Jones, 2019). Esta competencia implica una identificación precisa de las necesidades de capacitación, el diseño de programas de desarrollo profesional adecuados y la evaluación constante de su eficacia. La relevancia de esta habilidad radica en la promoción de una educación personalizada y a medida en el entorno empresarial, respondiendo así a las demandas de un mundo laboral diverso y dinámico.

Otro aspecto destacado es el papel de los pedagogos en la promoción de la inclusión y la diversidad en el entorno laboral. La literatura académica respalda esta afirmación, enfatizando la importancia de crear entornos de trabajo inclusivos y respetuosos (Johnson & Williams, 2022). Los pedagogos, al implementar políticas y prácticas que fomenten la igualdad de oportunidades y la valoración de la diversidad, se convierten en agentes clave para la construcción de espacios laborales más equitativos y colaborativos.

Además, la capacidad de los pedagogos para gestionar el cambio y promover el desarrollo organizacional ha sido confirmada en la investigación (Wong & Smith, 2021). En un entorno empresarial en constante transformación, estas habilidades son fundamentales para comprender las dinámicas de grupo, facilitar la comunicación efectiva y estimular la motivación y el compromiso de los empleados.

En términos de salidas profesionales, se ha evidenciado que los pedagogos encuentran espacios en los Centros de Formación de Postgrado y las instituciones empresariales (Jones & Miller, 2020). Su participación en el diseño curricular, desarrollo de estrategias didácticas,

asesoramiento académico, evaluación del aprendizaje y la investigación pedagógica confirma que su formación puede aplicarse de manera eficiente en estos contextos.

6. CONCLUSIONES

En conclusión, el ámbito empresarial ofrece numerosas oportunidades para los graduados en Pedagogía, quienes poseen competencias y conocimientos que pueden ser aplicados de manera efectiva en contextos no formales como las empresas y organizaciones. Los pedagogos aportan un valor significativo al entorno empresarial debido a su formación en diseño, desarrollo y evaluación de procesos de aprendizaje, así como su capacidad para adaptarse a las necesidades individuales y grupales, promover la inclusión y la diversidad, y gestionar el cambio y el desarrollo organizacional. Estas competencias son altamente demandadas por las empresas en la actualidad, ya que buscan mejorar el rendimiento de sus empleados, crear entornos laborales inclusivos y enfrentar los desafíos del mundo empresarial en constante evolución. En consecuencia, los pedagogos desempeñan un papel vital en la transformación y el crecimiento de las empresas, contribuyendo al éxito y desarrollo sostenible en el ámbito empresarial.

7. REFERENCIAS

Auzmendi, E.; Bezanilla, MJ. y otros (2002). El perfil del pedagogo. En Maiztegui, C. y Santibáñez, R. (coords.): *El futuro del educador. Perfiles profesionales y adaptación de los pedagogos y educadores sociales a una sociedad en cambio.* Univ. de Deusto, 27-42.

Banco BBVA. (2022). Análisis de la inserción laboral de los universitarios. Madrid, España: Autor. Recuperado de https://www.fbbva.es/wp-content/uploads/2023/05/FBBVA-Ivie_U-Ranking_Informe_Insercion_laboral_2023_def.pdf

Brown, L., & Jones, R. (2019). "Tailoring Learning: Pedagogical Strategies for Individual and Group Needs". Journal of Educational Research, 28(3), 401-418.

Calvo, R.; Alonso, M.A. y Huidobro, M. (2002). El papel del pedagogo en la formación y el empleo. En A. Navarro, R. De la Fuente y R.M Santamaría: *La Universidad en la Formación del Profesorado: Una Formación a Debate*, 489-496.

García Aguilera, F.J. y Aguilar Cuenca, D. (2011). *Competencias profesionales del pedagogo: Ámbitos laborales y nuevos yacimientos de empleo*. Aljibe.

García-Martínez, A. (2021). "El Rol de la Formación Pedagógica en el Desarrollo de Competencias Profesionales". Revista de Educación y Desarrollo, 45(2), 67-81

Johnson, M., & Williams, S. (2022). "Creating Inclusive Work Environments: The Role of Pedagogues". Diversity in Organizations, 41(1), 112-129.

Jones, A., & Miller, B. (2020). "Pedagogues in Professional Development: A Case Study of Postgraduate Training Centers". Journal of Continuing Education, 37(2), 189-205.

LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación): Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, nº 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 92602-92651. URL: [boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264]

Marcelo, C y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente: ¿cómo se aprende a enseñar?* Narcea.

Smith, J. (2020). "Adaptability in Pedagogical Approaches: A Key Skill for the Modern Educator". Journal of Educational Psychology, 35(4), 567-584.

United Nations General Assembly. (2015). Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development. http://www.exteriores.gob.es/Portal/es/PoliticaExteriorCooperacion/NacionesUnidas/Paginas/ObjetivosDeDesarrolloDelMilenio.aspx

Wong, H., & Smith, P. (2021). "Pedagogical Strategies for Managing Organizational Change". Journal of Organizational Development, 39(4), 521-536.

THE IMPORTANCE OF COOPERATIVE LEARNING INTEGRATION IN TEACHER TRAINING FOR ENHANCED PRIMARY SCHOOL EDUCATION

ANNA SZCZESNIAK
Universidad de Málaga

1. INTRODUCTION

Research has consistently demonstrated the impact of quality professional development on teachers' practices, and, consequently student learning (Musanti & Pence, 2010). The prevailing approach to professional development centres around the belief that teacher growth and development should take place within a supportive learning community rather than in isolation. Therefore, understanding the importance of professional development, experts stress the need to focus on fostering peer collaboration in order to share and construct knowledge about effective teaching and learning practices (Chan & Pang, 2006; Musanti & Pence, 2010). Collaboration allows teachers to pool their expertise and resources which consequently leads to the development of more effective teaching strategies. Hence, this approach allows for the exploration of different teaching methodologies, enabling educators to adapt and refine their practices based on shared experience and knowledge (Chan & Pang, 2006).

Apart from fostering collaboration among educators, it is equally important to encourage students to develop cooperative skills. Teachers ought to promote a culture of teamwork in the classroom at a young age as it will provide students with advantages that extend well beyond their academic years. As a matter of fact, collaborative skills are essential in the 21st century and their significance is going to become even more important given the ongoing social and economic advancements (Veldman et al., 2020). Therefore, owing to the importance of effective

interaction as one of the key skills for schoolchildren, the development of this competence is on the rise (Yankovych et al., 2021). Its considerable benefits made it a valuable tool in primary school classrooms and thus it also became a focal point in university teacher training programmes in order to equip educators with the necessary skills to create enriched learning experiences for primary school children. The research has shown that future teachers firmly believe that the development of the ability to interact with others significantly influences their later success in various aspects of life as not only does it help students acquire knowledge but also increases their motivation to learn, and develops social skills (Yankovych et al., 2021). Cooperative learning (CL) is also said to serve as an inclusive education strategy as it is aimed to make the most of the students' differences as a means of fostering learning (Duran et al., 2019). While collaborating pupils who have diverse backgrounds, abilities, experiences and learning styles can learn from each other, and it helps enhance their learning outcomes as well as develop mutual respect. Therefore, previous research has emphasized the importance of training future teachers in the development of soft skills, including teamwork (Yankovych et al., 2021).

However, despite the substantial educational benefits supported by extensive research conducted on cooperative learning (Johnson & Johnson, 2009), it has been stated that there is a lack of comprehensive research on how to prepare future primary school teachers to foster students' teamwork abilities (Yankovych et al., 2021). Since working in a team is a complex skill for primary school students, future teachers need special training to foster this ability which involves various organizational, managerial, and communication skills. Yet, research suggests that numerous teachers lack sufficient preparation to foster teamwork in primary school children and thus are reluctant to put it into practice (Yankovych et al., 2021). It has also been argued that even those who implement collaborative practises in class seem to face many challenges (Duran et al., 2019) mainly due to the lack of comprehension of the methodology in question (Gillies & Boyle, 2010). Therefore, it is of the utmost importance to teach future educators how to foster teamwork skills in children but as Sharan (2015) indicated an effective approach

to promoting cooperative learning in the classroom is through the use of experiential learning and simulations. These simulations enable students to move beyond mere theoretical understanding of CL and immerse themselves in the actual learning process through hands-on experiences. By participating in CL simulations, students actively engage in collaborative activities, fostering a deeper understanding and integration of CL principles. In the study by Jolliffe (2015), the need to provide teachers with experiential learning has also been underscored. It has been stated that teachers who engage in cooperative learning practices are more likely to acquire the necessary skills and gain an understanding of the challenges that the implementation of this approach may entail. Besides, Duran et al., (2019) acknowledged that as teachers become more proficient and accustomed to cooperative learning practices, it is more probable that they will implement it to a greater extent than those who do not have sufficient knowledge and practice of this methodology. For that reason, the present study aimed to explore the importance of fostering cooperative learning skills in student teachers so that they can effectively implement this approach in primary school classrooms. The study also highlights the significance of experiential learning to enhance student teachers' understanding and skills in cooperative learning.

2. OBJECTIVES

The objective of the present study was to analyse the opinions of student teachers on cooperative learning practice which was implemented during their teacher training programme at university throughout the whole semester. The study mainly sought to gather insights into students' perspectives and attitudes towards cooperative learning as a teaching method and its relevance to their future roles as educators.

3. METHODOLOGY

3.1.INSTRUMENTS

The data were collected through an *ad-hoc* questionnaire comprising three distinct sections: the initial segment encompassed nine closed-ended questions exploring students' overall perceptions and prior experience with cooperative learning. The latter section included 30 questions, specifically focused on their learning experiences within the particular subject of interest, and the second part was further subdivided into the following categories: a) skills development, b) subject matter acquisition, c) task and responsibility management, d) time management, e) problem management, f) overall assessment. Responses were recorded using a 6-point Likert scale, ranging from *I strongly disagree* to *I strongly agree*. The third question included three open-ended questions regarding the strengths, weaknesses and recommendations related to their experience. For the present study, the analysis primarily concentrated on the findings derived from the second part of the questionnaire.

3.2. SAMPLE

The study comprised a sample of 62 students (69.4 % female; 30.6% male) who were enrolled in the second course of the Primary Education Degree at the University of Malaga. Throughout the entire semester, the students were engaged in collaborative group work as an essential part of their coursework in the subject of *Theoretical and Practical Foundations of Foreign Language Teaching*

4. RESULTS

The findings of the present study reveal that on average student teachers recognize the benefits of working collaboratively as an integral part of their teacher training and affirm that not only is teamwork essential for their professional growth but it offers numerous benefits to students. As regards their own experience of collaborative work throughout the whole semester, the participants acknowledged the acquisition of various competencies including improved oral and written communication,

autonomous learning, enhanced interaction and teamwork skills, and heightened openness towards diverse perspectives (see Table 1).

TABLE 1: *Questionnaire administered to students at the end of the course (Though the questionnaire was originally created and administered in Spanish, it has been translated into English for the purpose of this study).*

Descriptive statistics					
	N	Mean	Desv. Desvia-ción	Mín	Máx
1. Collaborative work has improved my teamwork skills.	62	5,26	,723	3	6
2. Collaborative work has improved my oral and written communication skills.	62	4,95	,913	1	6
3. Collaborative work has improved my competencies to learn autonomously.	62	4,60	1,260	1	6
4. Collaborative work has improved interaction among peers.	62	5,29	,818	3	6
5. Thanks to group work I have learned to respect the opinions of others.	62	5,27	,853	3	6
6. I learned more and better by working in a group than with the traditional methodology (master class).	62	5,03	1,305	1	6
7. The collaborative work has helped me to better assimilate the contents of the course.	62	5,11	,870	3	6
8. Collaborative work has fostered my motivation towards learning.	62	4,98	1,032	2	6
9. Collaborative work has helped us to develop higher quality work.	62	5,24	,953	2	6
10. Thanks to the collaborative work I have acquired a lot of knowledge shared by my colleagues.	62	5,23	,857	3	6
11. All members of the group made an effort and participated actively in the completion of the task.	62	5,03	1,187	1	6
12. Within the group, roles were established for each person to assume.	62	4,65	1,175	2	6
13. All members of the group participate equally.	62	4,60	1,384	1	6
14. We communicate constantly for the accomplishment of the task.	62	5,45	,803	3	6
15. Although we each had a role to play, we helped each other to solve each other's doubts.	62	5,48	,763	3	6
16. We work both individually and jointly in the performance of the tasks.	62	5,37	,773	3	6
17. We had no problem meeting and doing the task together.	62	5,06	1,099	2	6

18. We did enough virtual or face-to-face meetings for the job.	62	5,45	,717	3	6
19. We never lacked the time to complete an assignment and always delivered on time.	62	5,32	1,098	2	6
20. There were certain conflicts and problems when working as a group.	62	2,90	1,676	1	6
21. We have always been able to reach agreements.	62	5,34	,809	3	6
22. We have all learned to resolve problems and conflicts effectively.	62	5,16	,944	2	6
23. We always make decisions in a consensual manner among the members of the group.	62	5,18	,967	2	6
24.. We always reach agreements in the face of different opinions or conflicts	62	5,24	,843	3	6
25. I felt comfortable working in a group in this course.	62	5,47	,918	2	6
26. I enjoyed my classes through the educational experience with collaborative work.	62	5,19	1,114	1	6
27. Class sessions were more interesting with this methodology.	62	5,24	1,097	1	6
28. The number of people in the group has been adequate..	62	5,50	,805	3	6
29. The level of satisfaction with the work in my group in this subject is very high.	62	5,21	,908	2	6
30. I would work in the same group again.	62	5,50	1,020	1	6
0=Women;1=Men	62	,31	,465	0	1

Regarding subject matter acquisition, it transpired from the present study that student teachers acquired greater knowledge through collaborative group work compared to the traditional teaching methods resembling master class, were able to assimilate the content of the subject better and felt more motivated towards their learning process. Furthermore, the data revealed that students' teamwork has helped them to develop higher-quality work and, thanks to this collaborative effort, they gained extensive knowledge through peer-sharing. As regards the tasks and responsibility management, they did not seem to have encountered many challenges. The mean is also relatively high for equal and active participation of all members, clear establishment of roles, problem resolution and smooth communication among the participants, which is indicative of the fact that the whole experience of working in teams was quite positive. Though it was stated that each individual had undertaken

a designated role, the participants affirmed that they actively assisted one another and engaged in both independent and collaborative efforts.

Time management is another crucial aspect that should not be underestimated while working in teams. It appears that the groups did not have problems with this aspect either and held sufficient online and face-to-face meetings to complete the task. Effective problem management in team settings is undoubtedly another critical factor in achieving success. As challenges inevitably arise, open and transparent communication is paramount. The data of the present study revealed that groups worked really well together and there were minimal instances of conflict. Even when faced with challenging situations, the groups demonstrated exceptional problem-solving abilities, efficiently resolving issues through a consensual decision-making approach.

Regarding the last set of questions in the questionnaire concerning the overall assessment of working within that specific group, the participants expressed satisfaction when engaging in group work. The collaborative nature of the subject significantly enhanced the enjoyment of their educational experience. Moreover, the students found the group size to be appropriately balanced and indicated their willingness to work with the same group members again in the future, which demonstrated the positive relationships formed during their group work experience.

5. DISCUSSION

The findings of the present study concur with the previous research that emphasized the need to provide student teachers with experiential cooperative learning simulations (Sharan, 2015). The present study showed that future teachers exhibit a strong preference for hands-on learning experiences and value practical classroom training over theoretical instruction. Furthermore, the experiential learning approach helps teachers build confidence and above all acquire competencies that will significantly enhance the quality of education they will provide to their students. This type of training allows them to develop practical skills and better understand the challenges that their future students may face when working in teams. It has to be borne in mind that in today´s

educational landscape, teachers are not solely responsible for transmitting knowledge but they also need to promote the development of diverse skills in their students; competencies which go beyond traditional academic subjects and will prepare the students to operate well in the new globalized society. Yet, in order to instil these competencies in students, teachers must first possess these skills themselves.

As a matter of fact, the concept that teachers should have the skills they intend to teach is often referred to as "modelling" in the literature. Salisu & Ransom (2014) assert that modelling is a teaching method where the teacher shows students a new idea or way of learning, and the students learn by watching and paying attention to what the teacher does. The authors also claim that by "using this type of instruction, teachers engage students in imitation of particular behaviours that encourage learning" (p.54). Bandura (1977) also underlined that:

> Learning would be exceedingly laborious, not to mention hazardous, if people had to rely solely on the effects of their own actions to inform them what to do. Fortunately, most human behaviour is learned observationally through modelling: from observing others one forms an idea of how new behaviours are performed, and on later occasions this coded information serves as a guide for action (p.22).

Therefore, ideally, educators should possess the capability to collaborate in teams in order to foster teamwork within the classroom. The data of the present study revealed that thanks to the experiential collaborative experience, student teachers developed skills such as conflict resolution, communication, accountability, time management, autonomous learning, collaboration and respect towards diverse viewpoints. These acquired skills are of the utmost importance to future educators as they will be aiming to instil similar qualities in their future students and by demonstrating these vital skills, teachers will serve as role models who effectively guide and motivate students.

Apart from the above-mentioned skills, the findings of the present study also confirmed that teamwork helped student teachers acquire new information and gain expertise in the field of teaching, fostering personal and professional growth. The data revealed that student teachers became more knowledgeable and proficient in the subject matter that also

encompassed pedagogical knowledge that goes beyond subject matter expertise. It is self-evident that extensive knowledge of pedagogical principles is essential for educators to create and foster optimal learning experiences for students. Besides, it helps educators adapt their teaching approaches to different learning styles, ensuring that every student has the opportunity to succeed. As stated by Makovec (2018) "the teacher in the classroom is the whole person, an expert in the profession, as well as an expert in the field of pedagogical and psychological knowledge. Only when we take into account both segments can we talk about teachers" (p.34). Hence, pedagogical knowledge is a cornerstone of effective teaching and a critical factor in enhancing the overall educational experience. It equips teachers with the tools and insights to facilitate meaningful learning, support student growth, and create inclusive and supportive learning environments that prepare students for success in their academic and personal lives. Since it was observed in the present research that student teachers can acquire better pedagogical knowledge through teamwork and collaborative efforts, the study substantiates the idea that incorporating teamwork into teacher training programmes is necessary.

Another concluding finding from the present study is that teachers who learn teamwork experientially are better equipped to foster collaborative learning environments in their classrooms. The study conducted by Molina and López (2019) corroborates this idea since the data of the research revealed that collaboration between classmates is linked to the professional development of teachers and their practical experience in the field of teaching. Similar findings were observed in the study by Cohen et al. (1982). The authors conducted a pioneering meta-analysis on peer tutoring, and their findings suggest that the effectiveness of peer tutoring is closely linked to the quality of the initial training provided to the tutors. Therefore, teachers with strong teamwork skills are more likely to encourage collaborative learning among students. Yet, despite the numerous benefits the use of cooperative learning in the classroom offers both to students and teachers, the lack of its implementation in schools has been well documented (Ferguson-Patrick, 2018). Research has also shown that teachers who attempt to implement in the primary

school classroom encounter copious challenges (Veldman et al., 2020). It has been argued that one of the main difficulties in implementing this approach is related to little knowledge of the methodology in question and therefore teachers are in dire need of more guidance and support to implement the approach efficiently in class (Gillies & Boyle, 2010). Since cooperative learning involves a more interactive approach to teaching, it might be perceived as complex or challenging to implement effectively. As a result, some teachers may hesitate to adopt it, preferring to stick to familiar teaching methods that are perceived as safer or more straightforward.

What is more, it has been argued that limited research on younger children might be due to the misconception that they are incapable of working together, but evidence suggests that young pupils can participate effectively in teacher-guided cooperative learning activities (Veldman et al., 2020). Hence, to address this challenge it is paramount to incorporate cooperative learning during the teacher training programme in order to enhance future educators understanding and proficiency in the methodology at hand and ultimately boost their confidence in its application. Besides, student teachers should be provided with hands-on experience since by engaging in cooperative learning first-hand, they become active participants rather than passive recipients of information, and consequently, it allows them to experience the cooperative learning process from the perspective of students. Moreover, this active learning approach fosters deeper understanding and retention of the methodology. Nevin et al. (2009) have also emphasized the significance of pre-service teacher training and stressed that in order to excel in collaborative work, aspiring teachers require ample opportunities for practical experience. In fact, Pegalajar-Palomino and Colmenero (2013) reported a notable shift in traditional university teaching methods, bringing about significant changes in the way instructors teach, and stressed the importance of further exploring university teaching models that effectively connect theory and practice. This transformation involves moving away from a focus solely on teaching to adopting a student-centred approach that prioritizes the learners' active involvement and engagement in the learning process. The authors indicated that Spanish

universities have already started introducing innovative changes in teaching methodologies and evaluation procedures, aiming to achieve competencies that align more closely with the demands of the modern workforce and society, including teamwork which is considered a fundamental competence that students should develop across their educational journey (Pegalajar-Palomino & Colmenero, 2013).

Another reason for the lack of cooperative learning implementation in the primary school classroom, apart from insufficient knowledge on the part of teachers, is their reluctance to experiment with new pedagogies mainly due to the strong emphasis on high-stakes testing (Ferguson-Patrick, 2018). In the current educational landscape, standardized test scores often carry significant weight in students' assessment and, for this reason, numerous teachers resort to traditional methods of teaching and may seem quite reluctant to use innovative methods of teaching. However, in today's globalized world, there is a growing international acknowledgement that the traditional "transmission" teaching model is highly ineffective in the current educational landscape (Ferguson-Patrick, 2018) and teachers should foster teamwork and other competencies that will enhance the employability and mobility of their students. Thompson and Harbaugh (2013) argue that international research indicates that high-stakes exams result in a limited curriculum focus, a shift towards teacher-centred instruction, and a decline in motivation among students. It has also been contended that skills such as critical thinking, communication, collaboration, creativity, problem-solving and ICT literacy, which are required for twenty-first-century learning, will be negatively impacted by this emphasis on testing (Ferguson-Patrick, 2018).

Apart from the above-mentioned benefits of including experiential cooperative learning practices during the teacher training programme, it is also noteworthy that equipping future teachers with teamwork skills will also prepare them to collaborate effectively with colleagues, which is of the utmost importance in their professional development. Teacher collaboration is seen as a crucial factor contributing to school improvement and teacher development, and there is a broad consensus in the academic field and among international education organizations about

the importance of developing and enhancing teacher collaboration in schools (Brown & Poortman, 2018). It has been argued that firmly establishing teacher collaboration leads to noticeable benefits for all the stakeholders as educators seem more motivated, and valued, work more effectively and promote teaching practices that put students at the centre of the learning process (Duran & Miquel, 2019). In the systematic review, Vangrieken et al. (2015) highlighted a range of factors that impact teacher collaboration, including positive attitudes towards collaboration, teachers' experience and knowledge. These findings further corroborate the results of the present study which emphasize the necessity of incorporating experiential cooperative learning practices during teacher training programmes.

6. CONCLUSION

The present study has allowed us to gain insights from future teachers into the implementation of cooperative learning practices during the teacher training programme. The findings show that fostering teamwork among pre-service teachers is paramount as it provides them with hands-on experience and equips them with the skills they will need to encourage teamwork in their future students. In today´s educational landscape, the role of the teacher has shifted from a teacher-centred model to a model where students actively participate and engage in the activities, taking responsibility for their own learning process. Teachers have to provide students with opportunities to acquire skills that are necessary to operate well in today's globalized world, and collaboration is undeniably one of them. Therefore, educators with strong teamwork skills are more likely to foster a collaborative learning environment that not only enhances teaching practices but also leads to the improvement of students' learning outcomes.

Yet, in spite of the significant benefits of cooperative learning implementation in primary schools, it has been shown that the implementation of the methodology in question still faces challenges, mainly due to the teacher’s insufficient knowledge of how to adopt it effectively. To address this issue, providing teachers with experiential cooperative

learning practices during teachers' training programmes is essential. Future educators need more support and guidance to boost their confidence in adopting collaborative practices in classrooms and fostering interaction among schoolchildren. By embracing these principles, educators can create a more inclusive and engaging learning environment that benefits both teachers and students alike.

7.REFERENCES

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory.* New York: General Learning Press.

Brown, C., & Poortman, C. L. (2018). *Networks for learning: Effective collaboration for teacher, school and system improvement*. New York, NY: Routledge.

Chan, C. K. K., & Pang, M. F. (2006). Teacher collaboration in learning communities. *Teaching Education*, *17*(1), 1–5. https://doi.org/10.1080/10476210500527899

Duran, D., Flores, M., & Miquel, E. (2019). The teacher's role during cooperative learning: Should I leave the classroom when students are independently working in teams? *Journal of Classroom Interaction*, *54*(2), 24–40.

Duran, D., & Miquel, E. (2019). Preparing teachers for collaborative classrooms. *Oxford Research Encyclopedia of Education.* https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.780

Ferguson-Patrick, K. (2018). The importance of teacher role in cooperative learning: the effects of high-stakes testing on pedagogical approaches of early career teachers in primary schools. *Education 3-13*, *46*(1), 89–101. https://doi.org/10.1080/03004279.2016.1189946

Gillies, R. M., & Boyle, M. (2010). Teachers' reflections on cooperative learning: Issues of implementation. *Teaching and Teacher Education*, *26*(4), 933–940. https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.034

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, *38*(5), 365–379. https://doi.org/10.3102/0013189X09339057

Jolliffe, W. (2015). Bridging the gap: teachers cooperating together to implement cooperative learning. *Education 3-13*, *43*(1), 70–82. https://doi.org/10.1080/03004279.2015.961719

Pegalajar-Palomino, Mª & Colmenero, M. (2013). Percepciones hacia el aprendizaje cooperativo en estudiantes del Grado de Maestro. *Revista de Docencia Universitaria*. *11*(3), 343–362.

Makovec, D. (2018). The teacher's role and professional development. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, *6*(2), 33–45. https://doi.org/10.5937/ijcrsee1802033

Molina, C. A., & López, F. S. (2019). Teachers' collaborative work: New toward for teacher's development. *Psicologia Escolar e Educacional*, *23*, 1–7. https://doi.org/10.1590/2175-35392019017926

Musanti, S. I., & Pence, L. P. (2010). and Navigating Identities Collaboration and Teacher Development : *Teacher Education Quarterly*, *37*(1), 73–90. http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ872650&site=ehost-live

Salisu, A., & Ransom, E. N. (2014). The Role of Modeling towards Impacting Quality Education. *International Letters of Social and Humanistic Sciences*, *32*, 54–61. https://doi.org/10.18052/www.scipress.com/ilshs.32.54

Sharan, Y. (2015). Meaningful learning in the cooperative classroom. *Education 3-13*, *43*(1), 83–94. https://doi.org/10.1080/03004279.2015.961723

Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, *15*, 17–40. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002

Veldman, M. A., Doolaard, S., Bosker, R. J., & Snijders, T. A. B. (2020). Young children working together. Cooperative learning effects on group work of children in Grade 1 of primary education. *Learning and Instruction*. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101308

Yankovych, O., Kuzma, I., Prymakova, V., Onyshkiv, Z., & Chaikovska, H. (2021). Training future primary school teachers for the formation of students' skills to cooperate in a team. *SHS Web of Conferences*, *104*, 03004. https://doi.org/10.1051/shsconf/202110403004

EL VALOR DE LA EVALUACIÓN ENTRE IGUALES EN EL CAMINO HACIA LA DOCENCIA: UNA INVESTIGACIÓN SOBRE PERCEPCIONES Y PRÁCTICAS CON FUTUROS MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

GREGORIO JIMÉNEZ VALVERDE
NOËLLE FABRE MITJANS
GENINA CALAFELL I SUBIRÀ
MIREIA ESPARZA PAGÈS
Grupo de Innovación Docente Consolidado EduCiTS
y Grupo de Investigación EMA (Entornos y Materiales para el Aprendizaje)
Universitat de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

La educación superior, más allá de ser un espacio de transmisión de conocimientos, busca desarrollar habilidades y competencias críticas en los estudiantes. En este escenario, la evaluación entre iguales, donde los estudiantes evalúan la calidad del trabajo de sus compañeros (Topping, 2018), se erige como una herramienta pedagógica de suma importancia. Al permitir una reflexión profunda y crítica sobre el propio aprendizaje y ofrecer retroalimentación específica, se fomenta un pensamiento más analítico y constructivo.

Este proceso, descrito como un "análisis y valoración sobre las actuaciones y/o producciones desarrolladas por algún estudiante o grupo de estudiantes de su mismo estatus o nivel" (Rodríguez et al., 2003), se ha mostrado eficaz en potenciar la metacognición, alentando a los estudiantes a pensar más críticamente sobre su propio trabajo (Nicol et al., 2014). Además, al evaluar a sus compañeros, los estudiantes movilizan habilidades cognitivas superiores, lo que enriquece su aprendizaje (Hadzhikoleva et al., 2019).

El intercambio de retroalimentación entre iguales es también una oportunidad para construir conocimiento de manera colaborativa. A través del feedback, los estudiantes pueden identificar y confrontar lagunas en su razonamiento, lo que genera un desequilibrio cognitivo que, a su vez, impulsa la resolución de conflictos cognitivos (Zhao, 1998). En este sentido, la evaluación entre iguales se convierte en una herramienta vital para el desarrollo profesional de los docentes en formación. Diversos estudios han demostrado que esta metodología puede impulsar el crecimiento profesional y mejorar el desempeño docente (Al-Barakat y Al-Hassan, 2009; KOC, 2011) y fortalecer la capacidad de evaluar y reflexionar sobre el proceso enseñanza-aprendizaje (Sluijsmans et al., 2004).

Además, esta modalidad de evaluación se alinea con las tendencias pedagógicas contemporáneas que enfatizan la colaboración, la comunicación y la construcción colectiva del conocimiento. Al poner a los estudiantes en el papel de evaluadores, se les da una voz activa en el proceso educativo, promoviendo una mayor implicación y responsabilidad en su aprendizaje (Topping, 2021). Esta dinámica transforma la tradicional relación docente-estudiante, favoreciendo un entorno donde el aprendizaje es recíproco. Las experiencias compartidas, las perspectivas diversas y las reflexiones conjuntas, propias de la evaluación entre iguales, enriquecen la comprensión del contenido y fortalecen las habilidades interpersonales del alumnado. Esta preparación integral es fundamental para los futuros docentes, quienes deberán fomentar y gestionar ambientes de aprendizaje colaborativo en sus futuras aulas.

En el contexto actual, en el que la evaluación formativa cobra relevancia en el panorama educativo, es esencial que los futuros educadores estén versados en técnicas de evaluación entre iguales. Estos futuros docentes no sólo deberán aplicar estos métodos, sino también administrarlos en sus aulas, garantizando un aprendizaje integral y de calidad.

Por último, más allá de los beneficios cognitivos, la evaluación entre iguales también promueve el desarrollo socioafectivo (van Gennip, Segers, y Tillema 2009) y fomenta la autonomía en el aprendizaje, formando estudiantes más autónomos y críticos (Bloxham y West, 2004; Cheng y Warren, 1999).

2. OBJETIVOS

- Investigar las percepciones de los estudiantes sobre la utilidad y preferencia entre el feedback cuantitativo y el cualitativo en una evaluación entre iguales.

  Pregunta de investigación 1: ¿cómo valoran los estudiantes el feedback cuantitativo en comparación con el feedback cualitativo en una actividad de evaluación entre iguales?

- Examinar la percepción de los estudiantes respecto a dar feedback en comparación con recibirlo en el proceso de evaluación entre iguales.

  Pregunta de investigación 2: ¿qué prefieren los estudiantes, dar feedback o recibirlo?

- Investigar las percepciones de los estudiantes sobre la inclusión de las evaluaciones de sus compañeros en su calificación final.

  Pregunta de investigación 3: ¿qué piensan los estudiantes sobre el hecho de que parte de su calificación provenga de la evaluación realizada por sus compañeros?

- Examinar cómo los estudiantes perciben el impacto de la evaluación entre iguales en su desarrollo profesional y preparación para su futuro rol docente.

  Pregunta de investigación 4*: ¿en qué medida consideran los estudiantes que la evaluación entre iguales contribuye a su preparación como futuros docentes?*

3. METODOLOGIA

Este estudio adopta un enfoque de investigación mixto (cualitativo y cuantitativo), siguiendo la estrategia de un estudio de caso descriptivo (Merriam, 1998; Verschuren, 2003), lo que permite una investigación en profundidad del fenómeno en su contexto real, proporcionando una comprensión rica y detallada de las percepciones de los participantes.

El estudio de caso es adecuado para investigaciones a pequeña escala y limitadas en tiempo y resulta sumamente útil para intervenciones futuras y para la toma de decisiones, considerando el fenómeno estudiado (Latorre et al., 1996).

3.1. Participantes

La muestra de participantes estaba formada por 22 estudiantes (17 mujeres, 5 hombres), cuyas edades oscilaban entre los 19 y 30 años (media=21,0) y pertenecientes a un mismo grupo de la asignatura de "didáctica de la materia, la energía y la interacción" (DMEI) de segundo curso del grado de Maestro de Educación Primaria (MEP) de la Universidad de Barcelona. La muestra, debido a sus características, se considera de conveniencia.

3.2. Instrumento y análisis de datos.

La recogida de datos se llevó a cabo mediante un cuestionario digital de Google Forms, basado parcialmente en la propuesta de Jiménez (2021) para evaluar sus percepciones sobre la evaluación entre iguales. Dicho cuestionario, que se administró al finalizar la actividad descrita en el apartado 3.3, estaba estructurado en tres partes: en la primera, los participantes tenían que valorar diferentes aspectos de la actividad; en la segunda, tenían que indicar su grado de acuerdo o desacuerdo a una serie de afirmaciones sobre la experiencia, de acuerdo con una escala de Likert, y en la tercera parte, el alumnado tuvo que indicar los aspectos positivos y negativos de la actividad, en dos preguntas abiertas.

Las respuestas de las dos preguntas abiertas fueron analizadas cualitativamente: se categorizaron temáticamente, según un análisis de contenido (Marradi et al., 2007), identificando patrones recurrentes y temas emergentes relacionados con las percepciones y experiencias de los estudiantes en relación con la evaluación entre iguales

3.3. Procedimiento

La actividad central consistía en la creación de un vídeo, con una duración máxima de cinco minutos, en la que los estudiantes debían exponer

una actividad vinculada a la Física o la Química dirigida al alumnado de Educación Primaria y preparada por ellos mismos. Esta actividad debía integrar, de forma explícita, uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), de acuerdo con el proceso de sostenibilización curricular de la asignatura, iniciado en el curso 2020-21 (Calafell et al., 2021). Se ofreció a los estudiantes la libertad de seleccionar tanto el tema de la actividad como el ODS que desearan abordar.

Para garantizar una evaluación coherente, se acordó previamente con el alumnado la rúbrica, que contenía cinco ítems evaluativos (tabla 1). Los estudiantes debían expresar su nivel de acuerdo con cada afirmación utilizando una escala de Likert, que variaba desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 5 (totalmente de acuerdo).

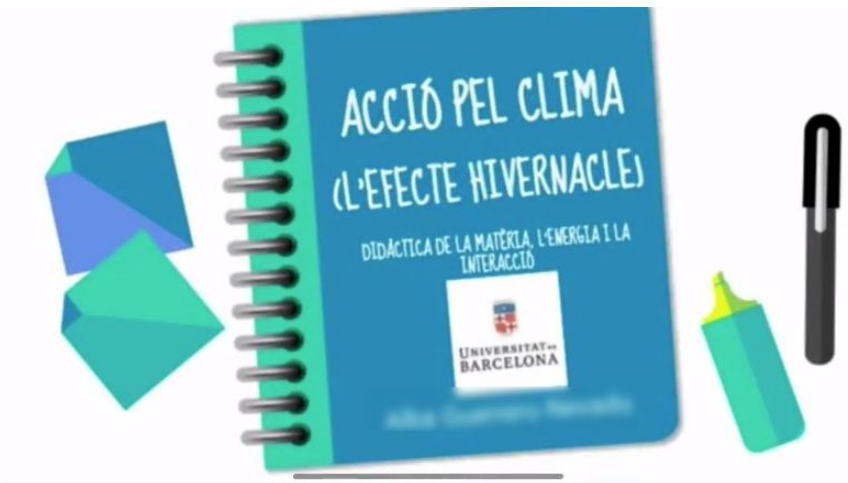
TABLA 1. *Rúbrica de evaluación cuantitativa de los trabajos del alumnado.*

Ítem	Afirmación (descripción del ítem)
1	La información que se presenta sobre la actividad (ciclo/curso, temporalización, recursos, atención a la diversidad, etapa en el ciclo de aprendizaje, evaluación, etc.) es adecuada y está bien organizada, de forma clara y lógica y tiene relación con la química o la física
2	Explica claramente el ODS elegido y la actividad explicada ayuda realmente a trabajar este ODS
3	Establece buen contacto visual con la cámara. Habla claramente y de manera fluida durante toda la presentación (sin pausas ni muletillas). Su pronunciación es correcta. Su tono de voz es adecuado
4	La exposición va acompañada de soportes visuales atractivos y de calidad, es decir, el vídeo está correctamente editado e incorpora efectos visuales, imágenes o sonidos adecuados y la calidad del vídeo y del sonido son excelentes
5	La presentación ha sido original y creativa. Ha mantenido el interés durante toda la presentación

Para facilitar el proceso y proteger la privacidad de los estudiantes, se optó por la plataforma Flip (https://info.flip.com, anteriormente conocida como "Flipgrid") para que el alumnado colgara sus presentaciones. Flip se presenta como una red social privada, similar a Youtube, en la que los estudiantes pueden subir vídeos. La peculiaridad de esta plataforma es que solo permite colgar y visualizar los vídeos a los miembros

del grupo y al docente, garantizando así un entorno seguro para la evaluación entre iguales.

***FIGURA 1**. Imagen inicial de la presentación realizada por uno de nuestros estudiantes, con el título "Acción por el clima (el efecto invernadero)".*

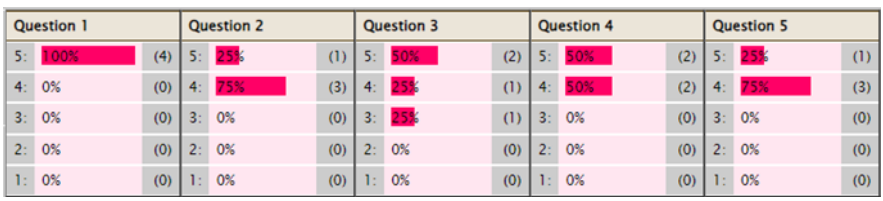


El proceso de evaluación entre iguales se diseñó para ser tanto cualitativo como cuantitativo. En el aspecto cualitativo, se solicitó a los estudiantes que identificaran un punto fuerte y un área de mejora en el vídeo del compañero evaluado. Esta retroalimentación podía ser anónima, a través de la herramienta digital gratuita PollEverywhere, o identificable, dejando el comentario directamente en los comentarios del vídeo, en la misma plataforma Flip. En cuanto a la evaluación cuantitativa, se empleó el software gratuito MOARS (Jiménez, 2021; Pellowe et al., 2014) para facilitar el proceso. Cada estudiante tuvo que evaluar el trabajo de tres compañeros: dos fueron asignados por el docente y el tercero, elegido libremente por ellos.

Una vez concluida la evaluación, se proporcionó a los estudiantes acceso al feedback recibido. MOARS permite a los estudiantes consultar los resultados cuantitativos de las evaluaciones de sus vídeos (figura 2). Paralelamente, pudieron consultar los comentarios no anónimos directamente en Flip y acceder a los anónimos a través de un enlace

personalizado en PollEverywhere que les facilitó el docente. En ese punto de la experiencia, los estudiantes contestaron el formulario al que se refiere el apartado 3.2. El proceso culminó con una sesión en la que se debatió acerca de las respuestas al formulario, generando una discusión enriquecedora sobre la evaluación formativa.

***FIGURA 2**. Ejemplo del feedback cuantitativo recibida por uno de los estudiantes, registrado en el programa MOARS: para cada uno de los cinco ítems de evaluación, se indica el número de compañeros que eligieron cada valor posible de valoración.*



Question 1			Question 2			Question 3			Question 4			Question 5		
5:	100%	(4)	5:	25%	(1)	5:	50%	(2)	5:	50%	(2)	5:	25%	(1)
4:	0%	(0)	4:	75%	(3)	4:	25%	(1)	4:	50%	(2)	4:	75%	(3)
3:	0%	(0)	3:	0%	(0)	3:	25%	(1)	3:	0%	(0)	3:	0%	(0)
2:	0%	(0)	2:	0%	(0)	2:	0%	(0)	2:	0%	(0)	2:	0%	(0)
1:	0%	(0)	1:	0%	(0)	1:	0%	(0)	1:	0%	(0)	1:	0%	(0)

4. RESULTADOS

La tabla 2 presenta los resultados de los diferentes aspectos a valorar.

***TABLA 2.** Valoración de diferentes aspectos de la actividad por parte del alumnado (N=22), de acuerdo con la escala 1=muy negativo; 2=negativo; 3=neutro; 4=positivo y 5=muy positivo. Los resultados se expresan en porcentaje del total de respuestas.*

Aspectos a valorar	1	2	3	4	5
1-Recibir un feedback cuantitativo (MOARS) de mis compañeros	0	4,5	0	54,5	40,9
2-Recibir un feedback cualitativo (comentarios en PollEverywhere) de mis compañeros	0	0	0	27,3	72,7
3-Dar feedback cuantitativo (MOARS) a mis compañeros	0	0	22,7	50,0	27,3
4-Dar feedback cualitativo (PollEverywhere) a mis compañeros	0	0	9,1	40,9	50,0
5-Que en la calificación de mi presentación se tenga en cuenta la evaluación de mis compañeros	0	9,1	4,5	68,2	18,2
6-Que las evaluaciones sean confidenciales y anónimas	0	4,5	13,6	36,4	45,5
7-¿Cuál es tu valoración global de esta actividad?	0	4,5	9,1	40,9	45,5

De acuerdo con esos resultados, un contundente 95,5% del alumnado consideró positivo o muy positivo la posibilidad de recibir feedback cuantitativo (MOARS) y un 4,5% lo consideró negativo. En relación con el feedback cualitativo (a través de comentarios en PollEverywhere), se observó una aceptación unánime, con el 100% de los participantes considerándolo positivo o muy positivo. Al considerar la posibilidad de evaluar cuantitativamente a los compañeros, el 77,3% se mostró en sintonía con esta opción, mientras que un 22,7% se mantuvo neutral, lo que podría indicar ciertas reservas. La evaluación cualitativa de compañeros recibió un 90,9% de aceptación, reafirmando la inclinación hacia la evaluación cualitativa. En cuanto a que la valoración de compañeros influya en la calificación de las presentaciones, el 86,4% lo consideró como un aspecto positivo o muy positivo, si bien un significativo 9,1% lo percibió como negativo. La confidencialidad en las evaluaciones es un aspecto esencial, y en este sentido, el 81,8% se mostró favorable en mayor o menor grado, mientras que un 13,6% se mantuvo neutral. Finalmente, al evaluar globalmente la actividad, el 86,4% mostró una respuesta generalmente positiva hacia estas herramientas.

En cuanto al bloque de afirmaciones sobre diferentes aspectos de la actividad (tabla 3), los resultados del cuestionario arrojaron datos reveladores sobre las percepciones de los estudiantes. La mayoría (72,7%) valoró la actividad y no hubiera preferido omitirla. Esta valoración positiva se reforzó con un 86,4% que se mostró favorable a evaluar las presentaciones de sus pares y recibir feedback de ellos. Aunque un 59,1% prefería no ser evaluado exclusivamente por el profesor, un notable segmento mostró indiferencia o acuerdo. Los comentarios recibidos de compañeros fueron considerados útiles por el 90,9% de los participantes, y un porcentaje idéntico consideró justas las valoraciones numéricas. Un 68,1% coincidió con la mayoría de los comentarios recibidos a través de PollEverywhere. Mirando hacia el futuro, el 77,3% abogó por más actividades de evaluación entre iguales, y un 86,4% encontró valor formativo en evaluar a sus compañeros. Finalmente, el 72,7% valoró el anonimato en el proceso, indicando la importancia de mantener la confidencialidad en la evaluación entre iguales.

TABLA 3. *Grado de acuerdo del alumnado (N=22) a diferentes afirmaciones sobre la actividad, de acuerdo con la siguiente escala: 1=totalmente en desacuerdo; 2=en desacuerdo; 3=ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4=de acuerdo y 5=totalmente de acuerdo. Los resultados se expresan en porcentaje del total de respuestas.*

Afirmación	1	2	3	4	5
8-Hubiese preferido no hacer la actividad	0	4,5	9,1	40,9	45,5
9- Hubiese preferido no realizar esta actividad	9,1	50,0	27,3	13,6	0
10-Hubiese preferido no tener que evaluar las presentaciones de mis compañeros	18,2	54,5	27,3	0	0
11-Hubiese preferido no recibir ningún feedback de mis compañeros	22,7	68,2	9,1	0	0
12-Hubiese preferido que únicamente el profesor evaluara mi presentación	22,7	50,0	13,6	9,1	4,5
13-Los comentarios que mis compañeros han hecho de mi presentación han sido útiles	0	4,5	4,5	63,6	27,3
14- Las valoraciones numéricas que he recibido de mis compañeros han sido justas.	0	4,5	4,5	63,6	27,3
15-Estoy de acuerdo con la mayoría de los comentarios (PollEverywhere) que he recibido	4,5	4,5	22,7	54,5	13,6
16-Deberían realizarse más actividades de evaluación entre iguales	0	4,5	18,2	50,0	27,3
17-Tener que evaluar las presentaciones de mis compañeros me ha ayudado a aprender	4,5	0	9,1	40,9	45,5
18-Hubiese preferido que las evaluaciones no fueran anónimas	40,9	31,8	18,2	9,1	0

En cuanto a la primera de las preguntas abiertas, el resultado del análisis cualitativo indica las siguientes categorías percibidas por los participantes como aspectos positivos de la actividad:

Aprendizaje colaborativo (8 referencias): la colaboración y el intercambio de ideas parecen ser esenciales en el proceso de aprendizaje, ya que varios estudiantes resaltaron la relevancia de compartir opiniones con sus compañeros y aprender de ellos. Como uno de los alumnos señaló: "me parece muy interesante poder compartir con mis compañeros diferentes opiniones porque nos ayuda a mejorar". Esta percepción coincide con Vygotsky (1978) quien sostenía que el aprendizaje se construye socialmente a través de la interacción.

Desarrollo profesional (7 referencias): los estudiantes perciben estas actividades como una preparación directa para su futuro rol docente. Un comentario en particular aclara esto: "sinceramente, a mí personalmente me ha gustado mucho cómo ha funcionado esta actividad porque nos ha hecho actuar como maestros de verdad". Esta noción de aprender haciendo refuerza lo propuesto por Shulman (1987), donde el conocimiento pedagógico del contenido es vital para la enseñanza efectiva.

Creatividad y diversidad de enfoques (6 referencias): la actividad parece haber alentado a los estudiantes a pensar de manera creativa y valorar múltiples enfoques pedagógicos. Un estudiante mencionó: "el hecho de grabarnos y tener que ser creativos me gusta más que hacer exposiciones tipo power point". Robinson (2001) ha argumentado consistentemente sobre la importancia de cultivar la creatividad en la educación, sugiriendo que es esencial para el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes.

Feedback (5 referencias): la valoración y retroalimentación de los compañeros es vista como una herramienta crucial para el crecimiento personal y profesional. Uno de los estudiantes lo articuló al decir: "además me ha gustado que pudiéramos recibir mensaje de texto con las valoraciones tanto positivas como a mejorar". Hattie (2009) en sus investigaciones ha resaltado la potente influencia que tiene la retroalimentación en el aprendizaje del estudiante, especialmente cuando es oportuna y constructiva.

Conciencia y reflexión sobre la evaluación (5 referencias): esta categoría enfatiza la metacognición y la autorreflexión. Un estudiante reflexionó: "te permite tomar conciencia sobre qué tipo de evaluador eres". Estas habilidades de autoevaluación y reflexión son vitales para cualquier profesional de la educación, y Black y Wiliam (1998) han señalado cómo la evaluación formativa puede servir como una herramienta poderosa para el aprendizaje.

En lo que respecta a la segunda pregunta abierta, referente a los aspectos negativos o mejorables de la actividad, las respuestas de los participantes se han agrupado en las siguientes categorías:

Dificultades técnicas y énfasis en la edición (14 referencias): varias opiniones centraron su atención en la plataforma utilizada y en las expectativas sobre la edición del vídeo. Por ejemplo, un estudiante mencionó: “me hubiera gustado trabajar con otra aplicación; no supe editar bien con Flip y eso afectó mi calificación”. Estos desafíos técnicos pueden ser barreras para el aprendizaje, tal como afirman Weller (2018) y Greenhow (2011), quienes sostienen que las herramientas digitales, aunque potencialmente valiosas, pueden generar tensiones y dificultades en el proceso educativo.

Tiempo y carga de trabajo (9 referencias): hubo preocupaciones sobre el momento en que se realizó la actividad y el volumen de tareas simultáneas. Uno de los estudiantes lo expresó de la siguiente manera: "yo considero que la actividad está muy bien planteada y diseñada lo único que creo que nos pilló en un momento con muchas actividades". Los desafíos relacionados con la carga de trabajo se han identificado en otros contextos y, según Tuckman (2007), estos factores pueden afectar la motivación y la eficacia del aprendizaje.

Valoración y objetividad (8 referencias): varias respuestas reflejan la preocupación sobre la objetividad en la evaluación entre iguales y la influencia de estos en la calificación final. Un estudiante indicó: "pienso que la nota obtenida no es del todo justa, ya que a veces los compañeros no han sido del todo objetivos". Boud et al. (2013) mencionaron que la evaluación entre iguales puede presentar desafíos en cuanto a la objetividad, pero también subrayan su potencial para la reflexión y la autoregulación.

Transparencia y estructura (3 referencias): algunos estudiantes hicieron hincapié en la transparencia del proceso de evaluación. Un comentario fue: "como punto de mejora, a lo mejor hubiese estado bien poder ver quien nos había evaluado". Este comentario contrasta con el hecho de que ningún estudiante optó por hacer públicas sus evaluaciones cualitativas: todos los estudiantes, incluyendo los que proponen que las evaluaciones no sean anónimas, ocultaron su identidad. En cualquier caso, Sadler (2009) destaca la importancia de la claridad y la transparencia en cualquier proceso de evaluación para mejorar la confianza y el compromiso de los estudiantes.

5. DISCUSIÓN

Los datos cuantitativos revelan una preferencia ligeramente mayor por el feedback cualitativo en comparación con el cuantitativo, en consonancia con los hallazgos obtenidos en una investigación anterior con alumnado de formación profesional (Jiménez, 2021). Esto puede deberse a que los estudiantes valoran una retroalimentación más descriptiva y específica que les permita comprender y reflexionar sobre sus áreas de mejora. La literatura en evaluación formativa respalda esta idea, destacando que el feedback cualitativo es más efectivo para el aprendizaje profundo (Nicol y Macfarlane-Dick, 2006).

Cuantitativamente, la recepción de feedback cuantitativo y cualitativo por parte de los compañeros fue altamente valorada. Esta percepción se refuerza cualitativamente con la categoría de "aprendizaje colaborativo", correspondiente a los aspectos positivos de la actividad, en la que el alumnado resalta la relevancia de compartir opiniones. Vygotsky (1978) sostuvo que el aprendizaje se construye socialmente a través de la interacción, y los datos reflejan esta dinámica.

El hecho de que los estudiantes valoraran más recibir feedback que darlo puede estar vinculado a su percepción de que la retroalimentación recibida es más beneficiosa para su aprendizaje personal. Sin embargo, el proceso de proporcionar feedback también es una habilidad crucial para su futuro rol docente, lo que sugiere que es esencial abordar esta disparidad en futuras implementaciones de la actividad. Los estudiantes, en cualquier caso, valoran la retroalimentación recibida. Hattie (2009) ha enfatizado la influencia del feedback en el aprendizaje, especialmente cuando es oportuno y constructivo.

Aunque hay reconocimiento del valor de considerar las perspectivas de los compañeros, la preocupación sobre la objetividad y justicia de este método es palpable en los comentarios de los estudiantes. Estas preocupaciones se vieron reflejadas tanto en los datos cuantitativos (preferencia por la confidencialidad) como en los cualitativos (comentarios sobre la falta de objetividad). Es esencial garantizar la transparencia y la objetividad en el proceso para ganar la confianza de los estudiantes. La preocupación emergente sobre la falta de objetividad en las

respuestas abiertas contrasta con la afirmación Likert en la que los estudiantes parecen estar de acuerdo con la mayoría de los comentarios de sus compañeros. Este contraste sugiere que, mientras los estudiantes pueden generalmente estar de acuerdo con el contenido específico del feedback recibido, todavía tienen reservas sobre cómo este feedback se traduce en una calificación numérica y su impacto en su nota final.

Una de las afirmaciones Likert sugiere que los estudiantes generalmente están de acuerdo con el contenido específico del feedback recibido. Sin embargo, algunos comentarios cualitativos reflejan preocupaciones sobre la falta de objetividad en la evaluación entre iguales. Esta discrepancia podría indicar que, si bien los estudiantes encuentran valor en el contenido del feedback, algunos pueden tenenr reservas sobre cómo este feedback se traduce en una calificación numérica y su impacto en la calificación final. Es vital abordar esta discrepancia en futuras investigaciones para entender mejor las dinámicas subyacentes.

La percepción positiva de la evaluación entre iguales como una herramienta que complementa la formación docente se refleja tanto en los datos cuantitativos como cualitativos. Este tipo de actividades brinda una oportunidad para que los estudiantes practiquen habilidades evaluativas y reflexionen sobre su desarrollo, alineándose con las teorías pedagógicas que enfatizan la importancia de la práctica reflexiva en la formación docente (Schön, 1987). De hecho, la categoría "desarrollo profesional" subraya que los estudiantes ven la actividad como una preparación directa para su futuro como educadores. Esto se relaciona con el conocimiento pedagógico del contenido destacado por Shulman (1987) como esencial para la enseñanza efectiva.

El deseo de que se realicen más actividades de evaluación entre iguales indica que los estudiantes ven valor en este tipo de actividades. Sin embargo, es crucial que se implementen de manera efectiva para garantizar la calidad del feedback y la equidad en la evaluación (Panadero et al, 2013).

En lo que respecta a las evaluaciones cualitativas, cabe destacar que el 100% del alumnado optó por la evaluación cualitativa privada y anónima con PollEverywhere, en lugar de dejar su feedback visible como

comentario en la plataforma Flip. Estos resultados son consistentes con investigaciones previas donde se ha evidenciado la preferencia de los estudiantes por evaluaciones anónimas entre pares (Jiménez, 2021). De hecho, se ha sugerido que el anonimato puede reducir los posibles problemas interpersonales que pueden surgir en la evaluación entre pares (Vanderhoven et al., 2015; Zhao, 1998). El anonimato no solo brinda a los estudiantes la libertad de compartir opiniones sin restricciones, sino que también centra la atención en la esencia del feedback, minimizando distracciones (Scott, 2004). Durante el debate posterior a la actividad, los estudiantes justificaron su inclinación hacia el feedback anónimo, ya que, según ellos, les aportaba una sensación de libertad al emitir sus opiniones. A pesar de ello, consideraron que, si la retroalimentación no hubiera sido anónima, probablemente se habrían esforzado en detallar más sus evaluaciones. Es vital señalar que la justicia en la evaluación es una preocupación constante, y cómo los estudiantes perciben la equidad en la evaluación entre iguales es determinante para garantizar un aprendizaje de calidad (Hailikari et al., 2014).

En las evaluaciones cualitativas, la mayor parte de estudiantes no solo se limitaron a señalar un aspecto mejorable, sino que complementaron su evaluación con una propuesta para mejorar ese aspecto, dándole un valor formativo al feedback. Sin embargo, otra parte del alumnado no lo hizo y simplemente indicó un aspecto mejorable o negativo, sin ofrecer una posible manera de mejorarlo o una sugerencia o recomendación al estudiante evaluado. En este sentido, para fomentar que las evaluaciones cualitativas tengan este componente formativo y de ayuda al receptor del feedback, sería recomendable que en futuras actividades similares se ayudara al alumnado a estructurar el feedback cualitativo con técnicas como las "dos estrellas y un deseo" (Wiliam y Leahy, 2015) en la que el evaluador ha de indicar dos aspectos que le han gustado de la producción que ha realizado su compañero (estrellas) y una propuesta de mejora (deseo). El hecho de pedirles expresamente una propuesta de mejora y no solo un aspecto mejorable implica que el evaluador no solo ha de detectar un aspecto mejorable, sino que tiene que indicar una propuesta para mejorarlo.

La investigación desarrollada nos ha permitido responder a las preguntas que nos planteábamos inicialmente:

Pregunta de investigación 1: ¿cómo valoran los estudiantes el feedback cuantitativo en comparación con el feedback cualitativo en una actividad de evaluación entre iguales?

Respuesta: los estudiantes muestran una ligera preferencia por el feedback cualitativo en comparación con el cuantitativo, valorando más las respuestas descriptivas y específicas sobre las evaluaciones numéricas.

Pregunta de investigación 2: ¿qué prefieren los estudiantes, dar feedback o recibirlo?

Respuesta: los estudiantes valoran ligeramente más recibir feedback que darlo, considerándolo más beneficioso para su aprendizaje y desarrollo. Esta preferencia puede estar influenciada por la percepción de los estudiantes de que el feedback recibido es directamente útil para su aprendizaje y desarrollo.

Pregunta de investigación 3: ¿qué piensan los estudiantes sobre el hecho de que parte de su calificación provenga de la evaluación realizada por sus compañeros?

Respuesta: tener en cuenta la evaluación de los compañeros en la calificación final de la actividad es un tema de debate entre los estudiantes. Aunque ven valor en considerar las perspectivas de sus compañeros, existen preocupaciones sobre la objetividad y justicia de este método.

Pregunta de investigación 4: ¿en qué medida consideran los estudiantes que la evaluación entre iguales contribuye a su preparación como futuros docentes?

Respuesta: los estudiantes perciben la evaluación entre iguales como una herramienta valiosa que refuerza su preparación directa para su futuro rol docente. Valoraron la oportunidad de asumir un papel activo, destacando la oportunidad de "aprender haciendo" y actuar como "maestros de verdad".

5.1. Limitaciones y posibles líneas futuras de investigación

Una limitación del estudio es el tamaño y la especificidad de la muestra. Con 22 participantes provenientes de un único grupo de la asignatura de DMEI los resultados pueden no ser generalizables a otros contextos o disciplinas.

En segundo lugar, el diseño transversal adoptado para esta investigación no permite establecer relaciones causales entre las variables, lo que resalta la necesidad de futuros estudios longitudinales que puedan ofrecer una visión más profunda de la evolución de las percepciones a lo largo del tiempo.

Otra limitación es la naturaleza subjetiva de las respuestas de los participantes. Aunque esto proporciona una visión rica y profunda de las percepciones individuales, también puede limitar la aplicabilidad de los hallazgos a contextos más amplios.

Dada la relevancia de la evaluación entre iguales en la formación docente, resulta conveniente considerar direcciones futuras que puedan enriquecer el campo. Una de las prioridades sería ampliar la muestra, incorporando estudiantes de otros grados o niveles académicos. Esto no sólo permitiría una visión más global de la evaluación entre iguales, sino que también podría identificar variaciones contextuales en las percepciones y actitudes hacia esta modalidad evaluativa. Asimismo, la implementación de un diseño longitudinal proporcionaría una visión sobre la evolución de estas percepciones y cómo se relacionan con la experiencia y formación acumulada. En términos metodológicos, la inclusión de técnicas cualitativas como entrevistas o *focus groups*, podría ofrecer una comprensión más profunda y matizada de las experiencias de los participantes. Finalmente, considerando la importancia de la evaluación entre iguales en la práctica docente, sería relevante investigar cómo los futuros docentes aplican sus aprendizajes en el prácticum o en sus primeros años de docencia y cómo pueden ser guiados en este proceso para maximizar los beneficios de esta metodología evaluativa.

6. CONCLUSIONES

Los datos cuantitativos revelan una preferencia ligeramente mayor por el feedback cualitativo en comparación con el cuantitativo. Esto puede deberse a que los estudiantes valoran una retroalimentación más descriptiva y específica que les permita comprender y reflexionar sobre sus áreas de mejora. Los futuros docentes muestran una inclinación hacia recibir feedback cualitativo, particularmente aquel que brinda orientaciones detalladas y constructivas para su mejora. La actividad ha demostrado ser valiosa en la formación inicial docente, proporcionando no sólo retroalimentación esencial, sino también una oportunidad para desarrollar habilidades evaluativas cruciales para su futuro profesional.

Si bien se identifican desafíos, como la objetividad y transparencia, los beneficios en términos de aprendizaje colaborativo, interacción y preparación docente son notables. Esta modalidad evaluativa se destaca como una propuesta didáctica de gran potencial, con amplias posibilidades de ser adaptada e implementada en distintas áreas del conocimiento.

7. REFERENCIAS

Al-Barakat, A. y Al-Hassan, O. (2009). Peer assessment as a learning tool for enhancing student teachers' preparation. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 37(4), 399-413.

Black, P. y Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. Assessment in Education: principles, policy & practice, 5(1), 7-74.

Bloxham, S. y West (2004). Understanding the Rules of the Game: Making Peer Assessment as a Medium for Developing Students' Conceptions of Assessment. Assessment & Evaluation in Higher Education, 29(6), 721–733. https://doi.org/10.1080/0260293042000227254.

Boud, D., Cohen, R. y Sampson, J. (2013). Peer learning in higher education: Learning from & with each other. Routledge.

Calafell, G., Esparza, M., Jiménez, G., Martín, E. y Durán, H. (2023). Experiencias de sostenibilización curricular en los estudios de Magisterio de la Universitat de Barcelona, en P. Membiela (Ed.) Innovación en la práctica educativa universitaria (pp. 243-254). Educación Editora.

Cheng, W. y Warren, M. (1999). Peer and Teacher Assessment of the Oral and Written Tasks of a Group Project. Assessment & Evaluation in Higher Education, 24(3), 301–314. https://doi.org/10.1080/0260293990240304.

Hadzhikoleva, S., Hadzhikolev, E. y Kasakliev, N. (2019). Using Peer Assessment to Enhance Higher Order Thinking Skills. TEM Journal, 8 (1), 242-247.

Hailikari, T., Postareff, L., Tuononen, T., Räisänen, M. y Lindblom-Ylänne, S. (2014). Students' and teachers' perceptions of fairness in assessment. In C. Kreber, C. Anderson, N. Entwistle y J. McArthur (Eds.), Advances and innovations in university assessment and feedback (pp. 99-113). Edinburgh University Press.

Hattie, J. (2009). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Routledge.

Jiménez, G. (2021). Evaluación entre iguales representativa e inmediata con dispositivos móviles en el aula de ciencias: MOARS. En 29 Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales (pp. 28-35). Universidad de Córdoba y APICE.

KOC, C. (2011). The views of prospective class teachers about peer assessment in teaching practice. Educational Sciences: Theory and Practice, 11(4), 1979-1989.

Latorre, A., Rincón, D. y Arnal, J. (1996). Bases Metodológicas de la Investigación Educativa. Nurtado Ediciones.

Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. I. (2007). Metodología de las Ciencias Sociales. Emecé Editores.

Merriam, S. B. (1998). Qualitative research and case study applications in education. Jossey-Bass.

Nicol, D. y Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. Studies in Higher Education, 31(2), 199-218. https://doi.org/10.1080/03075070600572090

Nicol, D., Thomson, A. y Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education; A peer review perspective. Assessment & Evaluation in Higher Education, 39(1), 102-122.

Panadero, E., Romero, M. y Strijbos, J. W. (2013). The impact of a rubric and friendship on peer assessment: Effects on construct validity, performance, and perceptions of fairness and comfort. Studies in Educational Evaluation, 39(4), 195-203. https://doi.org/doi:10.1016/j.stueduc.2013.10.005

Pellowe, W., Holster, T. y Lake, J. (2014). Peer assessment in the classroom using mobile devices. En S. Jager, L. Bradley, E. J. Meima y S. Thouësny (Eds.), CALL Design: Principles and Practice; Proceedings of the 2014 EUROCALL Conference, Groningen, Países Bajos (pp. 307-311). Dublin. https://doi.org/10.14705/rpnet.2014.000236

Robinson, K. (2001). Out of our minds: Learning to be creative. John Wiley & Sons.

Rodríguez, G., Ibarra, M.S. y García, E. (2013). Autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación: conceptualización y práctica en las universidades españolas. Revista de Investigación en Educación, 11(2), 198-210.

Sadler, D. R. (2009). Indeterminacy in the use of preset criteria for assessment and grading in higher education. Assessment & Evaluation in Higher Education, 34(2), 159-179.

Schön, D. A. (1987). Educating the reflective practitioner. Jossey-Bass.

Scott, C. R. (2004). Benefits and drawbacks of anonymous online communication: Legal challenges and communicative recommendations. En S. Drucker (Ed.), Free speech yearbook (vol. 41, pp. 127-141). National Communication Assoc. https://doi.org/10.1080/08997225.2004.10556309

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. Harvard educational review, 57(1), 1-23.

Sluijsmans, D. M. A., Brand-Gruwel, S., van Merri€enboer, J. J. G. y Bastiaens, T. J. (2003). The training of peer assessment skills to promote the development of reflection skills in teacher education. Studies in Educational Evaluation, 29, 23-42.

Topping, K. (2018). Using peer assessment to inspire reflection and learning. Routledge.

Topping, K. (2021). Peer Assessment: Channels of Operation. Educational Sciences, 11, 91. https://doi.org/10.3390/educsci11030091

Tuckman, B. W. (2007). The effect of motivational scaffolding on procrastinators' distance learning outcomes. Computers & Education, 49(2), 414-422.

van Gennip, N., Segers, M. y Tillema, H. (2009). Peer Assessment for Learning from a Social Perspective: The Influence of Interpersonal Variables and Structural Features. Educational Research Review, 4(1), 41–54.

Vanderhoven, E., Raes, A., Montrieux, H., Rotsaert, T. y Schellens, T. (2015). What if pupils can assess their peers anonymously? A quasi-experimental study. Computers and Education, 81, 123-132.

Verschuren, P. J. M. (2003). Case study as a research strategy: Some ambiguities and opportunities. International Journal of Teacher Education and Professional Development, 1(1), 17-30.

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

Weller, M. (2018). Twenty years of EdTech. EDUCAUSE Review, 53(4), 34-48.

Wiliam, D. y Leahy, S. (2015). Embedding formative assessment. Learning Sciences International.

Zhao, Y. (1998). The effects of anonymity on computer-mediated peer review. International Journal of Educational Telecommunications, 4(4), 311-345.

USO DE SIMULADORES COMO RECURSO METODOLÓGICO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE CASO POLITECNICO GRANCOLOMBIANO

SANDRA MILENA CHICAS SIERRA
Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano
HERNANDO ESPITIA LÓPEZ
Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano

1. INTRODUCCIÓN

La pandemia del Covid 19 impactó la vida de las personas, hasta el punto de tener que migrar a la educación virtual. Esto impulsó que las Instituciones de educación superior evaluaran y rediseñaran sus currículos, incluyendo metodologías innovadoras. En ese sentido, se pueden identificar diferentes tipos de metodologías innovadoras que van desde el aprendizaje basado en competencias hasta el uso de inteligencia artificial en el aula. Miroshnikova (2020) expone que las metodologías innovadoras impulsan el desarrollo de la creatividad y el pensamiento crítico en los estudiantes.

Por otra parte, el proceso de enseñanza aprendizaje ha ido cambiando con el tiempo; antes se adquirían conocimientos, hoy en día se necesitan habilidades (Corvalan et al., 2015). No obstante, Ordoñez-Olmedo y Mohedano-Sánchez (2019) exponen que a pesar de la implementación de metodologías innovadoras, muchas IES le siguen apostando a las metodologías tradicionales de enseñanza aprendizaje.

El modelo de enseñanza aprendizaje de la educación superior ha ido evolucionando, implicando según Corvalan et al. (2015) un ajuste en los diseños curriculares en sus seis dimensiones: epistémica, cognitiva, interaccional, medicional, afectiva y ecológica. Es así como las

instituciones de educación superior se vieron en la tarea de rediseñar y adecuar sus currículos e implementar metodologías innovadoras en los campus virtuales. Dentro de esa adecuación se dio la incorporación de la tecnología en los entornos de aprendizaje, tanto presencial como virtual. Los entornos de aprendizaje apoyados por tecnologías de la información y comunicaciones son fuentes de múltiple información que los estudiantes pueden aprovechar para adquirir diferentes competencias, incluso tecnológicas (Kapp et al., 2020).

La tecnología es una herramienta que permite desarrollar diversidad de metodologías innovadoras, pero, al mismo tiempo, traen consigo retos en las nuevas formas de construir conocimiento incluyendo nuevas dinámicas en las aulas de clase (Pérez-Higuera et al., 2020). Dentro de las nuevas estrategias pedagógicas basadas en tecnología se destacan los simuladores que ayudan a potencializar los beneficios de las tecnologías de la información y comunicaciones en los entornos virtuales (Aguilar-Acevedo et al., 2022). Por otra parte, Pano y Gjika (2020) sugieren el uso e incorporación de plataformas digitales como herramientas que estimulan la innovación en los jóvenes; mientras que Samašonok et al. (2020) y Bagheri et al. (2019) coinciden en que los simuladores y la gamificación son metodologías innovadoras por medio de las cuales los estudiantes tienen más experiencias reales y mejoran las habilidades de toma de decisiones.

El propósito de la investigación es conocer la percepción de los estudiantes y docentes de las asignaturas gerencia financiera y finanzas corporativas alrededor del simulador de finanzas utilizado en el aula. Para ello, se diseñó una metodología mixta, en donde, por un lado se aplicó una encuesta, a una población objeto de estudio de 2200 estudiantes de los programas de administración de empresas, economía, contaduría pública y negocios internacionales virtual del Politécnico Grancolombiano. De ese total, se tomó una muestra probabilística intencional de 218 unidades muestrales (con $1-\alpha=95\%$ y $e=+/-6,9$), estudiantes que cursaban las asignaturas gerencia financiera y finanzas corporativas; y por el otro, se realizó una entrevista a 7 docentes de los programas que hacen uso de simuladores en sus clases.

El alcance estaría dado por el análisis de los datos tomados de las encuestas respondidas; la limitación es que la encuesta se aplicó a los estudiantes de manera voluntaria, a los que actualmente estaban inscritos en las dos asignaturas mencionadas anteriormente.

1.1. Uso de simuladores en la educación superior virtual

La palabra simulador hace referencia a representar, fingir o imitar algo que no es real. En otras palabras, se puede entender como una herramienta interactiva que permite capacitar a los estudiantes en entornos reales, gracias a su lenguaje de programación (Villalba-Hernández et al., 2022). Cunguan (2019) lo define como un entorno dinámico que permite experimentar y llevar a cabo aproximaciones de situaciones reales, llevando la teoría a la práctica. Esta estrategia pedagógica contribuye al aprendizaje desde las situaciones de práctica y toma de decisiones y ayuda a potenciar la capacidad de reflexión frente a diversas situaciones. La definición anterior coincide con Romero-López y de Benito-Crosetti (2020) quienes apuntan que un simulador es un programa digital que tiene como objetivo representar situaciones posibles de la vida real, en donde el estudiante tiene la posibilidad de cambiar variables o parámetros, ejecutar un nuevo modelo y analizar los diferentes resultados; mientras que Micó-Amigo y Bernal-Bravo (2020) señalan que lo simuladores son desarrollados basados en la realidad, pero con la intención de generar en el estudiante sentimientos, percepciones y emociones que le ayuden en el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera lúdica.

Los simuladores tienen el propósito de ofrecer al estudiante la posibilidad de realizar una práctica muy parecida a la realidad creando diferentes escenarios (Bentivenga et al., 2019); de esta forma, esta herramienta es útil porque permite que el estudiante construya su propio conocimiento (Díaz-Pinzón, 2018). De igual manera, facilitan la aplicación de conocimientos en aquellos escenarios que requieren resultados o decisiones en tiempo real (García et al., 2020); promoviendo así, la participación de los estudiantes, ya que favorece la retroalimentación directa, incrementando la calidad de los egresados (Guzmán-Duque, 2022).

En la educación superior, los simuladores permiten a los estudiantes tener un entorno de experiencia y los acerca a contextos reales, dándoles la oportunidad de desarrollar habilidades para comprender y actuar en determinadas situaciones (Vidal et al., 2019). Para Espejo y González (2022), los simuladores se pueden entender como plataformas o herramientas diseñadas bajo unas condiciones y un contexto previo, para que los estudiantes desarrollen competencias de toma de decisiones en temas financieros, operativos, comerciales, administrativos, entre otros.

El uso continuo de simuladores en la educación superior ha demostrado múltiples beneficios para los estudiantes, entre los que se pueden destacar manipulación de variables para probar hipótesis, realizar experimentos un número ilimitado de veces en un ambiente seguro y con bajo riesgo (Rodríguez et al., 2021). De acuerdo con Guerrero-Gochicoa (2021), los simuladores aumentan el interés de los estudiantes por aprender, enfocándose en los elementos más llamativos del contenido del programa, a los que les prestará mayor atención.

Los simuladores son herramientas tecnológicas que les brinda a los estudiantes un enfoque más práctico de interacción, que los motiva a participar de forma competitiva y promueve el desarrollo de habilidades gerenciales de forma didáctica; les da la oportunidad de poner en práctica la toma de decisiones según la teoría aprendida en clase, bajo escenarios supuestos y no reales (Brito-Aguilar et al, 2020).

Cada vez más instituciones de educación superior incorporan dentro de sus modelos pedagógicos el uso de simuladores de alta confiabilidad. Por eso, los planes académicos deben estar adaptados a esta nueva realidad, promoviendo el diseño de programas y asignaturas que utilicen metodologías basadas en el uso de TIC; de esta manera, los estudiantes adquieren las competencias necesarias para convivir en la sociedad del conocimiento.

Piña-Jiménez y Amador-Aguilar (2015) explican que el uso de simuladores en las aulas es una tendencia mundial, tanto en programas de pregrado como en posgrados, porque ofrecen nuevas posibilidades de enseñanza-aprendizaje basados en la creación de diversos escenarios con los que se puede encontrar el estudiante en el mundo real.

No obstante, el docente juega un rol importante a la hora de participar en el proceso de diseño, creación e implementación de herramientas tecnológicas como simuladores; es labor del docente conocer la herramienta, motivar a los estudiantes a utilizar la herramienta, realizarle los ajustes necesarios y las adaptaciones para su correcta aplicación (Carrión-Candel, 2019). De igual manera, el docente tiene como tarea propiciar en el estudiante el uso correcto de todas estas nuevas estrategias didácticas, por eso es indispensable una adecuada planeación y desarrollo de los simuladores para lograr en el estudiante el aprendizaje y competencia esperada (Ñique-Carbajal, 2020).

2. OBJETIVOS

Analizar la percepción de estudiantes y docentes frente al uso de simuladores en el aula, como herramienta de enseñanza-aprendizaje.

3. METODOLOGÍA

El propósito de la investigación es conocer la percepción de los estudiantes y docentes sobre el uso y aplicación de simuladores financieros en el aula.

El tema propuesto tuvo como población objeto de estudio, por un lado, los estudiantes matriculados en las asignaturas gerencia financiera y finanzas corporativas del Politécnico Grancolombiano; y por el otro 7 docentes que utilizan simuladores en sus asignaturas.

En total, la muestra de estudiantes estuvo conformada, al momento de llevar a cabo este trabajo exploratorio por 218 estudiantes. La escogencia de esta muestra se debió a los siguientes motivos:

1. Los estudiantes pertenecen a las asignaturas gerencia financiera y finanzas corporativas.
2. Los programas de administración de empresas, negocios internacionales y economía deseaban medir la percepción de sus estudiantes, en torno al uso del simulador de finanzas en el aula de clase.

Un segundo grupo de estudio estuvo conformado por 7 docentes que utilizan simuladores en el aula, a quienes se les aplicó una entrevista estructurada. La selección de esta muestra se basó en los siguientes criterios:

1. Docentes de las asignaturas finanzas corporativas y administración financiera
2. Docentes que utilizan o han utilizado simuladores en sus asignaturas.

La recogida de datos inicialmente se concentró en recopilar información de edad y sexo de los estudiantes, para luego aplicar un instrumento único, una encuesta de percepción del alumnado con variables que incluyen competencias básicas y ciudadana, todas ellas en escala Likert (calificación de 1 a 5).

El procedimiento para obtener los datos se realizó con el apoyo de los estudiantes de las asignaturas gerencia financiera y finanzas corporativas. Por ello, se les informó el objetivo de la investigación, consultando su intención de participación de forma voluntaria, aclarando que los datos serían tratados de forma anónima y que la información recolectada sería analizada de forma general. Después de informados los estudiantes, se realizó la aplicación del instrumento de forma online durante el período abril-mayo del 2023.

4. RESULTADOS

4.1. Caracterización sociodemográfica

Los datos de los 218 estudiantes encuestados demuestran que el 66% de la muestra se encontraba en rangos de edades entre los 22-35 años. A su vez, el 30% de los estudiantes pertenecían al programa de negocios internacionales, mientras el 49% del programa de administración de empresas y el 21% restante pertenecían al programa de contaduría pública.

A nivel académicos, el 95% de los estudiantes encuestados se encontraban cursando entre 8-10 semestre, lo que permitió inferir que la

mayor proporción de respuestas fue de estudiantes con nivel académico avanzado y con amplia trayectoria académica.

Una vez realizada la caracterización socioeconómica y académica, se presentan resultados de los instrumentos aplicados (encuesta, entrevista) en torno al objetivo planteado en este trabajo de investigación.

Percepción de los estudiantes en relación con el uso de simuladores

En este primer resultado es importante aclarar que la institución cuenta con diferentes tipologías en las asignaturas de modalidad virtual. Existen tipologías teóricas, teórico-práctica y por proyectos; dentro de las tipologías, la teórico práctica es la que incluye el uso de simuladores. Los datos recopilados en la encuesta dejan claro que el 85% de los estudiantes reconocen las diferentes tipologías de sus módulos virtuales.

Los resultados de la encuesta mostraron una alta percepción de los estudiantes frente a la importancia del uso de simuladores en el aula como herramienta para potenciar su aprendizaje, representado en un 87%, especialmente en las asignaturas relacionadas con el área financiera, donde el 50% de los encuestados mostró una alta favorabilidad frente al uso de simuladores como estrategia de enseñanza-aprendizaje.

En los módulos de tipología por proyectos, el 88% de los estudiantes encuestados resaltan que el uso de actividades didácticas como simuladores también contribuyen a la adquisición de habilidades gerenciales.

Esto coincide con el 43% de las respuestas positivas en relación con la facilidad de uso de los simuladores en el aula de clase y con el 48% que destaca la importancia de contar con simuladores en otros módulos y asignaturas diferentes a las que se manejan en la actualidad.

Si bien los datos obtenidos en la encuesta presentan un escenario de favorabilidad frente al uso de simuladores, el 50% de los estudiantes señalaron que se pueden realizar ajustes y mejoras a los simuladores existentes. Dentro de esos ajustes se destacan que el simulador pueda tener diferentes escenarios, que permita interactuar varias veces que sea más fácil el trabajo en equipo y que pueda ser utilizado desde los equipos celulares.

Percepción de los docentes en relación con el uso de simuladores

Desde otro punto de vista, la percepción de los docentes entrevistados dejó en evidencia que los simuladores son herramientas que promueven el aprendizaje desde un escenario diferente y didáctico:

> Estos simuladores son una excelente herramienta porque creo que cumplen con el tema didáctico y diferente de evaluarlos. Cumple con el tema de evaluación de conceptos puntuales que necesitamos como tal en la materia. Y sí se ve aplicado, veo que sí cumple con ese objetivo. (Testimonio docente entrevistado Politécnico Grancolombiano).

> De acuerdo con la pregunta, pues esa es la experiencia donde el estudiante va a comprender el error, puede aprender y puede tener nuevo, digamos que llevar esa metodología, pues permite que tenga un conocimiento más práctico, entonces hace que se puedan comprender mejor los temas y no tan teórico. (Testimonio docente entrevistado Politécnico Grancolombiano).

Otro aspecto para tener en cuenta es que los docentes pueden y deben proponer actividades que potencialicen el uso y el correcto aprovechamiento de los simuladores en el aula de clase. De ahí que los docentes entrevistados sean conscientes de la labor que ejercen en la promoción del uso de simuladores en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Así lo manifestaron en sus respuestas:

> Los docentes tenemos un papel importante como acompañamiento. ¿En qué sentido, en qué? Pues somos los expertos. Entonces somos los que estamos guiando al estudiante. (Testimonio docente entrevistado Politécnico Grancolombiano).

> Es fundamental el papel del docente en el simulador porque es la manera cómo se vincula la parte teórica frente a la parte práctica, la forma como lo guía, como lo acompaña, como lo orienta sobre los posibles resultados, los posibles errores. (Testimonio docente entrevistado Politécnico Grancolombiano).

La labor del docente no solamente es orientar, sino motivar al estudiante a realizar las diferentes actividades. (Testimonio docente entrevistado Politécnico Grancolombiano).

5. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos de la caracterización de estudiantes y de profesores respecto al uso de simuladores en procesos de aprendizaje en estudiantes de modalidad virtual del Politécnico Grancolombiano, nos permiten interpretar lo siguiente:

El 75% de los estudiantes son personas menores a 35 años y, al ser un público joven, permiten la adopción de este tipo de herramientas con menor resistencia, además que las valoran como herramientas útiles para la transferencia de conocimiento. La clasificación de las tipologías de los diferentes módulos que deben cursar los estudiantes según el programa académico son claras y pertinentes según el 84% de la muestra, y al revisar la importancia que le dan a la tipología teórico-práctica dentro de su proceso de formación, tenemos que el 62% concibe esta tipología como la más relevante dentro de su proceso de formación, un 19% la clasifica como de relevancia media, permite indicar que este tipo de tipología es la de mayor relevancia para estudiantes de área administrativas y de negocios.

El uso de simuladores toma mayor importancia para asignaturas con enfoques teórico-prácticos, donde es necesario que el estudiante comprenda la aplicabilidad de los diferentes conceptos, en especial, los que están asociados a la toma de decisiones, esto se apoya al encontrar que un 82% de los estudiantes están muy de acuerdo con el uso de simuladores, y solo un 3% no lo consideran adecuado, este porcentaje de aceptación, toma mayor importancia al comprender que la población encuestada son estudiantes de virtualidad que en su gran mayoría ya cuenta con un empleo o con un negocio propio, y que valoran la práctica como un elemento valioso en el proceso de aprendizaje.

El 60% de la muestra, ya ha tenido experiencia con los simuladores del área financiera, y de esta población el 79% valoran positivamente el uso de simuladores en el área financiera y un 81% considera pertinente seguir desarrollando este tipo de herramientas que apoyen el aprendizaje; sin embargo, es necesario hacer ajustes en los instrumentos de apoyo para un uso adecuado de los simuladores, esto debido que un 28% considera que su uso no es de fácil comprensión, y aunque es un

porcentaje bajo, desde el diseño mismo de los instrumentos, se pensó fue en los usuarios, abriendo la oportunidad de mejora en especial en el acompañamiento durante su uso y comprensión del ejercicio, que facilite la experiencia de uso por parte de todos los estudiantes.

En lo referente a mejorar la experiencia del usuario en el uso de simuladores, se identificaron varios aspectos donde se debe mejorar, el 38% consideran que se pueden plantear diferentes escenarios, y aunque la simulación permite generar diferentes resultados en cada uno de los estudiantes, el plantear diferentes escenarios debe mostrar diversas aplicaciones de los conceptos en el mundo real, un 25% desea tener la posibilidad de interactuar varias veces como ejercicio que permita afianzar el conocimiento; sin embargo, este aspecto, va en contra del proceso de evaluación con el cual se crearon los simuladores, pero sería un aspecto a considerar, finalmente el 20%, hace énfasis en facilitar el trabajo en grupo dentro del simulador, aquí, al conocer los objetivos que se consideraron al momento de la concepción y elaboración del simulador, que busca brindar herramientas de apoyo al aprendizaje individual de cada uno de los estudiantes dada la modalidad de estudio, los simuladores no contemplan el trabajo en grupo, esta competencia hace parte es del proceso de evaluación, y nunca fue concebido más que en brindar un insumo con el cual deben trabajar los estudiantes en un trabajo colaborativo.

6. CONCLUSIONES

Después de realizar esta investigación se puede concluir que el trabajo logra identificar en la población objeto del estudio la relevancia de uso de simuladores en procesos de aprendizaje en el área financiera. Hay una alta relación entre la tipología de los módulos y el uso de simuladores para el caso de los módulos en el área financiera.

El promedio de edad de los estudiantes de modalidad virtual ha venido descendiendo, y al contar con personas más jóvenes, el uso de la tecnología es una herramienta fundamental en los procesos de aprendizaje

Los tutores comprenden de manera clara su rol en los procesos de aprendizaje con uso de simuladores, en especial, su apoyo en el uso y

acceso de este, así como en resaltar la relevancia de la herramienta como experiencia inmersiva y su relación con el mundo empresarial.

El uso de simuladores, desde un punto de vista académico puede generar algunas dinámicas repetitivas en las simulaciones, además de mostrar escenarios limitados, que pueden sesgar el aprendizaje. Otros problemas son la concurrencia, ya que la dinámica en los momentos de cierre de evaluaciones, donde los estudiantes esperan hasta último momento para hacer las actividades, puede generar problemas de acceso para todos los estudiantes dada la capacidad de tráfico de datos en la web.

Es necesario, hacer una mayor difusión de la relevancia y rol del tutor en un uso exitoso y agradable por parte del estudiante en su interacción con el simulador.

Es necesario hacer algunos ajustes a los simuladores, que les permita percibir a los estudiantes, una experiencia más enriquecedora, en especial en su aplicabilidad y accesos ilimitados, ya que el proceso de aprendizaje en cada estudiante se da a ritmos diferentes.

7. REFERENCIAS

Aguilar-Acevedo, F., Flores-Cruz, J., Hernández-Aguilar, C., & Pacheco-Bautista, D. (2022). Diseño e implementación de un simulador basado en realidad aumentada para la enseñanza de la física en educación superior. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 80*, 66-83.

Bagheri, A., Alinezhad, A., & Sajadi, S. M. (2019). Gamification in Higher Education: Implications to Improve Entrepreneurship Education. *Conference: 13th European Conference on Game Based Learning At: The University of Southern Denmark Odense, Denmark* (págs. 48-57). Dinamarca: University of Southern Denmark. doi:10.34190/GBL.19.062

Bentivenga, M., Giorgini, D., & Bombelli, E. (2019). VI Jornadas Nacionales. IV Jornadas Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación. *Uso de simuladores como recurso educativo para facilitar la enseñanza y aprendizaje de las Leyes de Newton. Análisis descriptivo preliminar.* (págs. 1-13). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires-Facultad de Filosofía y Letras.

Brito-Aguilar, J. G., Vasco-Mora, F. A., Brito-Aguilar, K. F., & Troncoso-Mora, B. M. (2020). Influencia del uso de simuladores en el mejoramiento del desempeño académico. *UCV-Scientia 12(2)*, 1-15.

Carrión-Candel, E. (2019). El uso del juego y la metodología cooperativa en la Educación Superior: una alternativa para la enseñanza creativa. *Educación y Pedagogía, 71(23)*, 70-97.

Corvalan, O., Tardif, J., Montero, P., & Rangel, H. (2015). Metodologías para la innovación curricular basada en el desarrollo de competencias. *Perfiles Educativos, 37(147)*, 228-234.

Cunguan-Toromoreno, M. (2019). *Modelización de las Leyes de Newton en el cuerpo humano y la enseñanza interactiva mediante el uso del simulador PhET en los estudiantes de primero de bachillerato técnico en mecánica automotriz (EMA) de la Unidad Educativa Rumiñahui.* Quito: Universidad Central del Ecuador.

Díaz-Pinzón, J. E. (2018). Aprendizaje de las Matemáticas con el uso de Simulación. *Sophia, 14(1)*, 22-30. doi:https://doi.org/10.18634/sophiaj.14v.1i.519

Espejo, A., & González, J. (2022). Metodología para la innovación de simuladores de negocios. *Company games & business simulation journal*, 17-29.

García, A., Romero, M. G., & Elizondo, M. (2020). Cambio paradigmático como plataforma para las oportunidades tecnológicas en la educación superior: un caso real a partir del uso de un simulador de gestión de negocios como técnica de enseñanza a nivel país. *Retos XXI, 4(1)*, 1-22. doi:DOI https://doi.org/10.33412/retosxxi.v4.1.2785

Guerrero-Gochicoa, A. J. (2021). Aportes del uso de Simuladores educativos en aula como una herramienta para mejorar la calidad del aprendizaje de los alumnos de la Faculta de Psicología de la UAQ. *Revista Salud y Bienestar Colectivo, 5(3)*, 1-20.

Guzmán-Duque, A. (2022). Adaptación de los universitarios a plataformas digitales y el uso de simuladores gerenciales a partir del COVID 19. *Company Games & Business Simulation Academic Journal, 2(1)*, 87-94.

Kapp, S., Thees, M., Beil, F., & Weatherby, T. S. (2020). The Effects of Augmented Reality: A Comparative Study in an Undergraduate Physics Laboratory Course. *Proceedings of the 12th International Conference on Computer Supported*, 197-206. doi: https://doi.org/10.5220/0009793001970206

Micó-Amigo, E., & Bernal-Bravo, C. (2020). Investigación evaluativa de la innovación docente con simuladores en el área de Tecnología en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa*, 134-146.

Miroshnikova, T. (2020). Innovative Technologies in Education. *E3S Web Conference Vol. 210*, 1-9.

Ñique-Carbajal, C. (2020). Una nueva forma de aprender bioquímica: metodología del caso. *Educación Médica, 21(1)*, 40-44.

Ordoñez-Olmedo, E., & Mohedano-Sánchez, I. (2019). El aprendizaje significativo como base de las metodologías innovadoras. *Revista Educativa Hekademo, 26*, 18-30.

Pano, N., & Gjika, I. (2020). Fostering Students Entrepreneurship through Digital Platforms. *Universal Journal of Educational Research 8(7)*, 3179-3188. doi:10.13189/ujer.2020.080747

Pérez-Higuera, G. D., Niño-Vega, J. A., & Fernández-Morales, F. H. (2020). Estrategia pedagógica basada en simuladores para potenciar las competencias de solución de problemas de física. *Aibi revista de investigación, administración e ingeniería, 8(3)*, 17-23.

Piña-Jiménez, I., & Amador-Aguilar, R. (2015). La enseñanza de la enfermería con simuladores, consideraciones teórico-pedagógicas para perfilar un modelo didáctico. *Enfermería universitaria, 12(3)*, 152-159. doi: https://doi.org/10.1016/j.reu.2015.04.007.

Rodríguez, P., Rodríguez-Hernández, A., & Avella-Forero, F. (2021). Evaluación de simuladores como estrategia para el aprendizaje de la electricidad en la asignatura de física en la educación media. *Revista Redipe 10(8)*, 1-19. doi:DOI https://doi.org/10.36260/rbr.v10i8.1401

Romero-López, D., & Benito-Crosetti, B. d. (2020). Diseño de una propuesta didáctica para el uso de simuladores virtuales en la rama sanitaria de Formación Profesional. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa (RIITE) No. 8*, 1-16.

Samašonok, K., Išoraitė, M., & Žirnelė, L. (2020). Education of entrepreneurship by participation in a business simulation enterprise activities: conditions of effectiveness and opportunities for improvement. *Entrepreneurship and sustainability issues 7(4)*, 3122-3144. doi:DOI: 10.9770/jesi.2020.7.4(36)

Vidal, M., Avello-Martínez, R., Rodríguez, M., & Menéndez, J. (2019). Simuladores como medio de enseñanza. *Educación Médica Superior, 33(4)*, 37-49.

Villalba-Hernández, C. E., Mocencahua-Mora, D., & Sánchez-Gaspariano, L. A. (2022). Influencia de los simuladores en educación superior: una revisión sistémica. *Diálogos Interdisciplinarios en Red*, 1-25.

INNOVACIÓN DOCENTE: PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIALES PARA FAVORECER LA CONVIVENCIA EN EDUCACIÓN INFANTIL

VIRGINIA LÉRIDA AYALA
MARINA ALFÉREZ PASTOR
ISABEL DAMIANA ALONSO LÓPEZ
ROCÍO COLLADO SOLER
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

"El hombre es un ser social por naturaleza". Esta frase de Aristóteles no hace más que constatar la verdadera identidad del ser humano: entidades individuales que precisan de la relación directa con otras personas para vivir, desarrollarse y, quizá lo más importante, gozar de una adecuada salud mental.

Evidentemente, vivir en sociedad conlleva una serie de derechos y de obligaciones, además del cumplimiento de normas socialmente propuestas y aceptadas por la mayoría de individuos. Todo ello, a fin de que la convivencia se adecúe al mayor número de personas posible.

Desde que nacemos, la familia y posteriormente la escuela, como primeros agentes de socialización, se encargan de transmitir normas, valores, formas de actuar, de relacionarse, en definitiva, formas de convivir con los demás. De hecho, autores como Rosa et al. (2002) han encontrado relaciones sólidas entre la competencia social en la infancia y el posterior funcionamiento social, académico y psicológico tanto en la infancia como en la edad adulta. Aun así, ya desde las primeras etapas educativas, encontramos niños y niñas con mayor o menor capacidad de socialización y algunos/as que son capaces o incapaces de mostrar conductas socialmente habilidosas.

Uno de los problemas con el que nos encontramos es que, a nivel educativo, esta transmisión se realiza de manera automatizada e indiscriminada, sin tener en cuenta las capacidades y las necesidades sociales de cada niño/a de manera específica. De esta situación se derivan buena parte de los problemas de indisciplina y convivencia en las aulas, siendo su inicio, por tanto, la falta de habilidades sociales en los menores. Esto, a su vez, conlleva en muchos casos, una incapacidad para relacionarse adecuadamente con los demás y el desarrollo de conflictos como consecuencia final.

Se plantea, de este modo, la necesidad de entrenar y trabajar de manera específica las habilidades sociales más básicas a través del sistema educativo. Todo ello, como parte integral de un currículo que, aunque contempla una formación completa que contribuya al desarrollo de la personalidad de niños y niñas, aún sigue basándose en aspectos eminentemente académicos dejando de lado la importantísima parte emocional y social del alumnado.

1.1. DEFINICIÓN DE HABILIDADES SOCIALES.

Son muchos autores los que han trabajado este concepto a lo largo de la historia, sobre todo en los últimos años, en los que se ha puesto de manifiesto la importancia del mismo para el ser humano. Estos mismos autores coinciden en señalar la dificultad para consensuar una única definición del constructo. Esto se debe, en gran medida, tal y como señala Caballo (1993), en primer lugar, a la cantidad de investigaciones y publicaciones en las que se han empleado términos diversos para referirse a un mismo concepto. En segundo lugar, a que los comportamientos sociales dependen de un contexto que es cambiante. En tercer lugar, las definiciones sobre habilidades sociales se han centrado más en las descripciones de las conductas que dan cuenta de esas capacidades o en las consecuencias que tiene la ejecución de dichos comportamientos.

Aun así, es importante tener en cuenta a distintos autores especialistas en la materia, puesto que sus definiciones se complementan y enriquecen el concepto.

Kelly (2002), por ejemplo, define las habilidades sociales como un conjunto de conductas aprendidas que emplean los individuos en situaciones interpersonales para obtener o mantener el reforzamiento de su ambiente.

Caballo (2005), uno de los autores que más tiempo y esfuerzo ha dedicado a las habilidades sociales, las define como un conjunto de conductas que permiten al individuo desarrollarse en un contexto individual o interpersonal expresando sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación.

Definición más actual es la de Monjas (2021), para quien las HHSS son "herramientas que utilizamos para la interacción" o "los elementos conductuales observables que permiten relacionarse con los demás de manera efectiva y satisfactoria" (p. 134).

1.2. CLASIFICACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES.

Del mismo modo que con el concepto, no existe una única clasificación de las habilidades sociales, ya que cada autor pone el énfasis en determinados aspectos de las mismas. Una de las más actuales es la propuesta por Monjas (2020) en el Programa de Entrenamiento de Habilidades de Interacción Social (PEHIS). En él menciona 30 habilidades sociales que aúna en torno a seis áreas:

Área 1. Habilidades básicas de interacción social.

Área 2. Habilidades para hacer amigos y amigas.

Área 3. Habilidades conversacionales.

Área 4. Habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones.

Área 5. Habilidades de solución de problemas interpersonales.

Área 6. Habilidades para relacionarse con los adultos.

Sin duda, aun siendo de las primeras clasificaciones propuestas, la de Goldstein & col. (1978), es una de las completas al trabajar hasta cincuenta tipos de habilidades diferenciadas en seis grupos:

GRUPO I. PRIMERAS HABILIDADES SOCIALES.

Escuchar. Iniciar una conversación. Mantener una conversación. Formular una pregunta. Dar las gracias. Presentarse. Presentar a otras personas. Hacer un cumplido.

GRUPO II. HABILIDADES SOCIALES AVANZADAS.

Pedir ayuda. Participar. Dar instrucciones. Seguir instrucciones. Disculparse. Convencer a los demás.

GRUPO III. HABILIDADES RELACIONADAS CON LOS SENTIMIENTOS.

Conocer los propios sentimientos. Expresar los sentimientos. Comprender los sentimientos de los demás. Enfrentarse con el enfado de otro. Expresar afecto. Resolver el miedo. Autorrecompensarse.

GRUPO IV. HABILIDADES ALTERNATIVAS A LA AGRESIÓN.

Pedir permiso. Compartir algo. Ayudar a los demás. Negociar. Empezar el autocontrol. Defender los propios derechos. Responder a las bromas. Evitar los problemas con los demás. No entrar en peleas.

GRUPO V. HABILIDADES PARA HACER FRENTE AL ESTRÉS.

Formular una queja. Responder a una queja. Demostrar deportividad después de un juego. Resolver la vergüenza. Arreglárselas cuando le dejan de lado. Defender a un amigo. Responder a la persuasión. Responder al fracaso. Enfrentarse a los mensajes contradictorios. Responder a una acusación. Prepararse para una conversación difícil. Hacer frente a las presiones del grupo.

GRUPO VI. HABILIDADES DE PLANIFICACIÓN.

Tomar iniciativas. Discernir sobre la causa de un problema. Establecer un objetivo. Determinar las propias habilidades. Recoger información. Resolver los problemas según su importancia. Tomar una decisión. Concentrarse en una tarea.

1.3. PROGRAMAS DE HABILIDADES SOCIALES.

Actualmente existen una gran variedad de programas creados para trabajar distintas habilidades sociales en población infantil. De todos ellos, caben destacar los señalados por Monjas y González (1998):

- **Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS)** (Monjas 1993, 1999). Se trata de una intervención psicopedagógica global. Destinado a niños/as y adolescentes, es un completo programa que trabaja treinta habilidades de interacción social desde seis Áreas mencionadas en la tabla 1, a través de fichas para el colegio y fichas para casa.

- **Programa de Educación social y afectiva.** (Trianes, 1996). Se presenta, principalmente para la solución de problemas interpersonales y el aprendizaje cooperativo, así como el desarrollo de competencias y habilidades sociales para evitar agresiones y conflictos en las aulas.

- **Vivir con otros.** (Arón y Milicic, 1996). Es un programa de desarrollo de habilidades sociales y afectivas en los niños/as. Está compuesto por unidades didácticas que trabajan estas habilidades a través de diferentes actividades.

- **Enseñanza de Soluciones Cognitivas para Evitar Problemas Interpersonales (ESCEPI).** (García y Magaz, 1997). Destinado a niños/as entre 4 y 10 años. Está dividido en seis Secciones: Identificar una situación-problema, describir una situación-problema, generar alternativas a una situación-problema, anticipar consecuencias por actuar de determinada manera, elegir una alternativa y diseñar un plan. Gracias a este programa los niños/as adquieren las habilidades cognitivas necesarias para prevenir y/o resolver problemas. Con ellas serán capaces de obtener relaciones más satisfactorias con sus iguales y con mayores, se reducen los comportamientos agresivos y beneficia la atención y concentración en el aula, entre otros muchos aspectos.

1.4. IMPORTANCIA DE TRABAJAR LAS HABILIDADES SOCIALES EN LA ESCUELA.

Ya desde que nacemos, aprendemos a relacionarnos con los demás gracias a la labor que ejercen nuestros padres y madres primero y, nuestro círculo familiar más cercano después. Así, podemos decir que la familia realiza dos funciones primordiales como institución social: asegurar la supervivencia física del recién nacido y construir su identidad a través de los procesos de interacción y vínculos afectivos que en su seno se establecen (Castillo, 2017). Sin embargo, no podemos olvidar que la socialización es un proceso complejo que se debe, en parte, a los múltiples agentes de socialización que afronta el niño: padres, hermanos, iguales y profesores (Gómez- Flores, 2018). Por ello, es imprescindible que familia y escuela trabajen de manera conjunta en pro de facilitar a los niños/as el conocimiento de sí mismos/as y la construcción de su personalidad, de la que forman parte importantísima las habilidades sociales. En los años preescolares que nos ocupan, las habilidades sociales implican interacción con pares, las primeras manifestaciones prosociales, la exploración de reglas, la comprensión de emociones entre otros (Lacunza y Contini, 2009a).

Para trabajar estas habilidades, la escuela constituye un espacio de socialización por excelencia, que propicia el contacto y el encuentro con personas adultas, niños y niñas de diversos orígenes socioculturales, de diferentes religiones, etnias y costumbres, haciendo de esa diversidad un campo privilegiado de la experiencia educativa (Gómez-Flores, 2018).

Jersild (1954) afirma que la escuela permite al niño/a realizar toda una serie de adquisiciones sociales:

- Aumento de la participación en las actividades de grupo.
- Aumento y diversificación de los contactos sociales.
- Disminución del temor ante extraños.
- Mejora en sus hábitos personales.

2. OBJETIVOS

El presente artículo, pretende dar a conocer a profesionales de la educación, así como a ciudadanos interesados, los beneficios obtenidos tras la implementación de un programa para mejorar las Habilidades Sociales en niños y niñas de Educación Infantil.

El **objetivo principal** fue planificar y poner en práctica un programa de Habilidades Sociales básicas para mejorar el clima de convivencia en un aula de Educación Infantil.

Podemos distinguir varios **objetivos generales:**

- Determinar los principales conflictos alumno/a-alumno/a, alumno/a-profesor/a que obstaculizan el ritmo diario en el aula.
- Identificar, si lo hubiere, al alumnado que propicia el inicio de determinados conflictos.
- Concretar y trabajar en el aula aquellas Habilidades Sociales que precisan un tratamiento específico.
- Implicar a las familias afectadas para dar continuidad al trabajo realizado en el aula durante el periodo lectivo.

Finalmente, como **objetivos específicos** pueden destacarse:

- Conseguir que el alumnado pida lo que desea utilizando la expresión de cortesía: "por favor" y, una vez atendida su petición, dé las "gracias".
- Respetar el turno de palabra de los/as compañeros/as y escuchar sus intervenciones de manera activa.
- Reducir las interrupciones innecesarias a maestros/as y compañeros/as.
- Estructurar el contenido de las intervenciones antes de su comienzo.
- Reconocer sus propios sentimientos y los de los demás.

- Comprender el significado de la empatía y utilizarla para favorecer las relaciones interpersonales.
- Reducir y/o eliminar conductas socialmente inadecuadas: pegar, insultar, burlarse de los demás, etc.

3. METODOLOGÍA

Se trata de un estudio cualitativo descriptivo tras el diseño y la puesta en marcha de un programa de Habilidades Sociales en un aula de Educación Infantil. Se aplica a petición de la maestra tutora del grupo, previa aprobación de los organismos competentes y con el consentimiento informado de las familias, tras numerosos y continuos problemas de convivencia en el aula. Aunque ya existen programas para el trabajo de las habilidades sociales, mencionados en apartados posteriores, decidimos crear un programa específico adecuado a las necesidades concretas del alumnado con el que se iba a aplicar.

En una primera fase del proyecto, el especialista entra en el aula como mero observador, manteniendo una posición neutra que no altere el desarrollo habitual de las sesiones. Durante una semana se realiza una observación directa del comportamiento de alumnado y profesorado, desencadenantes de las situaciones conflictivas, persona/s responsables de la misma, formas de resolución de conflictos, etc.

Una vez registrados estos primeros datos, el encargado del programa tiene acceso al informe psicopedagógico de uno de los alumnos y es informado de aquellos aspectos relevantes que pudieran estar causando un comportamiento inadecuado por parte de algunos niños/as.

Se decide entonces aplicar el "Programa de Habilidades Sociales para la mejora del clima escolar" creado por la persona responsable de este proyecto y en el que se trabajarán cinco bloques de contenido que se detallan a continuación.

BLOQUE I. HABILIDADES SOCIALES BÁSICAS

- Escuchar.
- Asertividad.
- Por favor y gracias.
- Recompensarse a uno mismo.
- Pedir un favor.
- Iniciar y mantener conversaciones.

BLOQUE II. HABILIDADES RELACIONADAS CON LA ESCUELA.

- Hacer una pregunta.
- Seguir instrucciones.
- Persistir ante tareas o situaciones difíciles.
- Tolerancia a la frustración.
- Interrumpir en el momento oportuno.

BLOQUE III. HABILIDADES PARA HACER AMISTADES.

- Saludar a otros.
- Interpretar el lenguaje no verbal de los demás.
- Unirse a un grupo.
- Esperar el turno.
- Ofrecer ayuda.
- Pedirle a alguien que juegue.
- Participar en un juego.

BLOQUE IV. INTELIGENCIA EMOCIONAL.

- Conocer los diferentes tipos de sentimientos.
- Identificarlos en uno mismo.
- Manejar el sentirse excluido.
- Empatía.
- Enfrentarse con el miedo.
- Mostrar afecto.

BLOQUE V. ALTERNATIVAS ANTE LA AGRESIÓN.

- Pedir permiso.
- Quererse. Autoestima.
- Compartir.
- Ayudar a los demás.
- Negociar.
- Autorregulación emocional. Autocontrol.
- Defender los propios derechos.
- Responder a las bromas.
- Evitarle problemas a los demás.
- Evitar peleas.
- Enfrentarse al ser molestado.
- Manejar el Enfado

Procedimiento.

Se planificaron dos sesiones semanales (primer mes) de una hora de duración para trabajar los contenidos pertinentes con la totalidad del alumnado. Los siguientes meses se realizó una sesión semanal. Todas

las sesiones estuvieron adaptadas para poder ser realizadas en el aula, moviendo, en su caso, el mobiliario, con el fin de crear un espacio más amplio, seguro y confortable. Se utilizaron recursos materiales del aula tanto fungibles (folios, lápices, colores, rotuladores, etc.) como tecnológicos (pizarra digital, altavoz inalámbrico). El rincón de la asamblea se utilizó al finalizar cada sesión en un tiempo de debate y exposición de lo aprendido.

En prácticamente la totalidad de las sesiones se utilizó el juego como principal método de aprendizaje. Del mismo modo, todos los juegos fueron previamente planificados atendiendo a las capacidades de todos y cada uno de los niños y niñas para favorecer su plena inclusión en los mismos. También se propusieron juegos que daban respuesta específica a las necesidades sociales más acuciantes de este grupo.

El programa comenzó a aplicarse a finales del mes de noviembre durante el tiempo lectivo de manera ininterrumpida hasta la finalización del curso escolar en el mes de junio. Algunas actividades se adaptaron para complementar el trabajo propiamente curricular en fechas especiales como Navidad o efemérides como el día de la paz.

A continuación, se clasifican los juegos utilizados en cada uno de los bloques.

BLOQUE 1. HABILIDADES SOCIALES BÁSICAS.

- Instrucción verbal acerca de la habilidad para pedir ayuda o pedir un favor. Componentes específicos de la habilidad. Modelado. Role-playing y tareas para ponerla en práctica. (Monjas, 1999).
- Delimitación y especificación de la habilidad para iniciar y mantener conversaciones. Técnica de modelado, dramatización y puesta en práctica (Monjas, 1999).
- Pelayo y su familia: “Aprendo a comunicarme”. (Educastur).
- “El mago de las palabras mágicas”. Cuento creado por el propio especialista en el que, jugando a través de un cuento motor, pueden apreciar la importancia y necesidad de pedir las cosas por favor y de dar las gracias.

BLOQUE II. HABILIDADES RELACIONADAS CON LA ESCUELA.

- Escucha activa. A través de juegos como "Hablamos todos a la vez" o "La niña que buscaba un animal para leerle su poesía", conseguimos que los niños/as sean capaces de percibir la diferencia entre escuchar y entender correctamente a los demás y que cuando hablan todos a la vez, no podemos enterarnos de nada y podemos perder información importante.
- Tolerancia a la frustración. Cuentos: Sofía, la vaca que amaba la música. Las jirafas no pueden bailar. La niña que nunca cometía errores.

BLOQUE III. HABILIDADES PARA HACER AMISTADES.

- Modelado de la habilidad de saludar. Role playing y tareas para la práctica de la misma. (Monjas, 1999).
- Instrucciones y modelado de las formas de cortesía y amabilidad. Role-playing y tareas para su práctica fuera del ámbito escolar. (Monjas, 1999).
- El ovillo de lana. (Juego tradicional).
- Pasos conductuales para unirse al juego con otros. Modelado, role-playing, feed back y puesta en práctica fuera de la escuela. (Monjas, 1999).

BLOQUE IV. INTELIGENCIA EMOCIONAL.

- Expresar emociones, sentimientos o afectos. (Monjas, 1999).
- Abrazos musicales. (Juego tradicional).
- A ciegas. Juego tradicional para fomentar la confianza en los demás.
- La caja de las emociones. (Juego tradicional).

- Pelayo y su pandilla: “Mis sentimientos”. (Educastur). Conciencia emocional.

- ABJ. Conecta4 emociones, Twister de las emociones, barbacoa de las emociones, bingo de las emociones.

BLOQUE V. HABILIDADES ALTERNATIVAS A LA AGRESIÓN.

- Buscar soluciones. A través de la instrucción verbal, el diálogo y la discusión. Modelado, dramatización y puesta en práctica. (Monjas, 1999).
- “La caja de los piropos”. De cara al día celebrar el día de San Valentín como el día de la amistad, pusimos una caja preciosa y con un lazo muy grande con una pequeña abertura en la que los niños/as, ayudados algunos de ellos/as por sus papás o la seño, escribían alguna cosa bonita que veían en sus compañeros/as, alguna cualidad o algún aspecto positivo. A cada niño/a le correspondió un compañero/a concreto para que todos/as tuviesen tarjeta el día de la lectura. En esta actividad participaron también las familias, teniendo una excepcional acogida.
- Autorregulación emocional y autocontrol a través de la práctica de técnicas de relajación. A través de juegos como “exprime el limón” trabajamos la tensión y distensión muscular mediante técnicas de visualización. Gran aceptación tuvo el yoga para niños/as y la técnica de Koeppen que les enseñó a reconocer el nivel de tensión que experimentaban en distintas partes del cuerpo y entrenarles para reducir esa tensión y, por ende, la sensación subjetiva de ansiedad.
- Tranquilos y atentos como una rana. (Snel, 2013).
- Yo soy paz. Un cuento de Mindfulness. (Verde, 2019).
- Juego de las estatuas o “congelados”, juego de los contrarios, técnica del semáforo. Juegos tradicionales para trabajar el autocontrol.
- Respira, piensa y actúa. Autoinstrucciones y autorregulación emocional. (Sesame Workshop).

Las sesiones siempre finalizaban, como se ha comentado anteriormente, con una puesta en común en la que los niños/as que querían participar, daban a conocer a los demás su punto de vista acerca de la sesión, qué juego le había gustado más y por qué, si se habían aburrido, si había alguna cosa que no habían podido realizar por su dificultad, etc. El especialista era el encargado de conducir este tiempo de reflexión haciendo preguntas concretas y explicando los términos más complejos para que los niños/as fuesen capaces de extraer, de forma autónoma, las conclusiones más importantes de cada sesión.

En todo momento, se procuró, como parte del programa, que todos y cada uno de los niños y niñas respetasen las intervenciones, opiniones y aportaciones de los demás. De este modo, también aprendían a aguardar su turno y comprender que cada persona es única y hemos de aceptar y respetar la forma de pensar, sentir y actuar de todo el mundo.

Dentro de este apartado es necesario señalar que, el orden de las sesiones fue variado con respecto al que aparece en el programa, puesto que éste comenzó a aplicarse para dar respuesta a los problemas de convivencia que habían aflorado en el grupo. De este modo, la resolución de conflictos y autocontrol se trabajaron en las primeras semanas, concretamente en la quinta sesión.

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos fueron, de acuerdo con el estudio, de tipo cualitativo. Ya desde las primeras sesiones, la tutora advertía cambios comportamentales en la mayor parte del alumnado y, quizá lo más importante, es que esos cambios se estaban produciendo en un niño concreto que presentaba gran cantidad de conductas disruptivas. De manera semanal, se valoraron los cambios apreciados a nivel individual y grupal a través de reuniones con la maestra, el equipo directivo, maestros/as especialistas y la maestra de Pedagogía Terapéutica. En todo momento, la persona responsable de Equipo de Orientación Educativa de la zona, permaneció informado de dichos avances, aportando su punto de vista y nuevas actividades que podrían resultar satisfactorias.

Destacamos, a continuación, los resultados más relevantes conseguidos a nivel grupal:

- La mayor parte del alumnado, tras la aplicación de la sesión correspondiente, pedía las cosas por favor, tanto a adultos como a sus iguales. Estos resultados perduraron hasta la finalización del curso escolar.

- La totalidad del alumnado daba las gracias a los demás, después de haber recibido una respuesta positiva a su petición. En ambos casos, por favor y gracias, estos resultados fueron informados también por las familias fuera del contexto escolar.

- Se apreció una notable mejora en el respeto del turno para hablar de cada niño/a y, sobre todo, se apreció una escucha más activa y respetuosa de las intervenciones realizadas por los compañeros/as.

- En cuanto a las habilidades relacionadas con la escuela, tanto el especialista como la tutora apreciaron cambios significativos en la mayor parte de los niños y niñas. Éstos/as, fueron capaces de reducir la impulsividad en la intervención y, ante una duda, eran capaces de parar, pensar y estructurar previamente la pregunta que querían realizar de una manera más adecuada. También se apreció un cambio importante en cuanto a las interrupciones cuando otro compañero/a estaba interviniendo y, sobre todo, se redujeron las interrupciones innecesarias durante el tiempo de explicación de la maestra.

- En lo relativo a las habilidades para hacer amistades, se trabajó teniendo muy en cuenta las características del alumnado, complementando la extroversión de algunos niños/as con aquellos que tienen más dificultad para hacer amistades o, simplemente unirse a un juego. El trabajo de ambas habilidades, unido al de la empatía, hizo que los niños/as más extrovertidos fuesen capaces de darse cuenta de la dificultad que presentan los niños/as más introvertidos para relacionarse con los demás y, por tanto, que tuviesen más en cuenta a este segundo grupo a

la hora de realizar alguna actividad conjunta. Del mismo modo, los niños/as más tímidos, mostraron un mayor interés por las actividades grupales y una menor dificultad a lo largo de todo el curso, para solicitar la admisión en un juego.

- Muchos de los contenidos de Inteligencia emocional forman parte del currículo ordinario y, como tal, son tratados en las aulas de educación infantil. La labor de este programa en ese campo fue la de complementar el trabajo del docente, haciendo hincapié en los aspectos en los que los niños/as presentaban mayor déficit. De este modo, el resultado más positivo fue que los niños/as, además de reconocer sus propios sentimientos y los de los demás, eran también capaces de empatizar con la otra persona, por ejemplo, preguntándole cómo se sentían y mostrando mensajes verbales o corporales de apoyo ante la presencia de algún problema o miedo.

- En el último bloque, los resultados más importantes fueron una reducción muy significativa de las conductas inadecuadas (pegar a los demás e insultar) por parte de todos los niños/as. Si bien es cierto que, esta reducción se produjo de forma aguda tras la aplicación de las sesiones de "autocontrol", "evitar peleas" y "resolución de conflictos", se percibieron breves repuntes de tales conductas coincidiendo con la incorporación al centro después de periodos no lectivos (puentes, Navidad, Semana Santa). La autorregulación emocional y el autocontrol, trabajados a través de la técnica de la tortura, el semáforo o la economía de fichas, se desarrollaron de una manera muy positiva en todos los niños y niñas, pero, pudo apreciarse una evolución muy positiva en el niño con sospecha de TDAH.

5. DISCUSIÓN

Con la presente comunicación se han dado a conocer los resultados de la aplicación de un programa de habilidades sociales a los alumnos/as de un aula de educación infantil. Aunque en la actualidad contamos con un buen número de programas que trabajan de manera específica el

desarrollo de habilidades sociales en edad escolar, son pocos los estudios científicos que informen de resultados concretos tras la aplicación de estos programas en las aulas. No sabemos con certeza si es que no se realizan o si no se informa de los resultados obtenidos tras la aplicación de los mismos. Lo cierto es que tras una búsqueda exhaustiva de literatura en las principales bases de datos (Scopus, Web Of Ciencie y PubMed), se encontró un número muy limitado de artículos de investigación relacionados directamente con este asunto, menos aún que apliquen programas en educación infantil. Podemos hacer mención al estudio de Badau y Trifán (2022), cuyos resultados, en consonancia con los nuestros, confirmaron la eficacia del programa de formación DeCo-SE (Programa Educativo para la formación y desarrollo de habilidades socioemocionales) para reducir los problemas de conducta mediante la aplicación de estrategias de regulación emocional de los niños en edad preescolar. Del mismo modo, los resultados de Colomeischi et al. (2022), indicaron la eficacia del programa PROMEHS (Promoción de la Salud mental en las Escuelas) para mejorar las habilidades sociales y emocionales de los niños y adolescentes y para disminuir las dificultades psicosociales, además de reducir los problemas de internalización en los niños de primaria y secundaria y reducir los problemas de externalización en los niños de jardín de infantes y primaria.

6. CONCLUSIONES

Los resultados observados tras la aplicación del programa de habilidades sociales, avalan el trabajo de las mismas dentro del marco del sistema educativo como parte fundamental para conseguir un desarrollo íntegro de la personalidad de nuestros/as pupilos. Así lo apuntan también Monjas y González (1998) que reconocen que las habilidades sociales no mejoran por la simple observación ni por la instrucción formal, sino que es necesaria una instrucción directa. Por ello es tan necesario su trabajo en las aulas. Las habilidades sociales ayudan al alumnado a relacionarse más y de una forma más positiva y adecuada con su entorno más cercano y con sus iguales. Les proporcionan armas para conocerse mejor tanto física como mentalmente, apreciando el valor de su propia persona y de los demás, teniendo en cuenta sus necesidades e

intereses y los del resto de individuos, poniéndose, de este modo, en el lugar del otro/a para así llegar a un mejor entendimiento. Además, les ayudan a gestionar de forma más adecuada sus emociones, pudiendo encontrar por sí mismos la manera de autocontrolarse, calmarse y ofrecer una respuesta adaptativa ante situaciones de estrés, enfado o ira. Esto influye también en la resolución de conflictos sin violencia física o verbal, sino mediante el diálogo, la exposición del propio punto de vista y la comprensión de la forma de actuar de los demás.

Futuras líneas de investigación.

A la vista de los resultados positivos obtenidos en el alumnado gracias al programa, sería de enorme interés poder aplicar el mismo, previa adaptación, a todos los niveles educativos. Son muchos los autores como Overejo (1998) que argumentan que el aprendizaje de habilidades sociales se produce tanto en la infancia como en la vida adulta. La edad escolar, en este caso, es en un periodo crítico en el aprendizaje y en la formación de la personalidad de niños y niñas. Por ello, insistimos en la necesidad de que este tipo de aprendizaje forme parte del currículo ordinario a fin de poder colaborar en el desarrollo íntegro de todos y cada uno de los niños y niñas escolarizados.

También sería importante y necesario, contar con los medios adecuados para poder registrar datos cuantitativos de futuras aplicaciones del programa. De este modo, podríamos obtener una mayor fiabilidad de los resultados.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS.

Agradecemos, como ya se hiciere en su día, en primer lugar, a la tutora de la clase de 5 años A en la que se llevó a cabo el programa. Por su disponibilidad, participación e implicación en la realización de todas las actividades, juegos y dinámicas y, por facilitar, en todo momento, la comunicación con las familias. Al equipo directivo del centro, por permitirnos entrar en la vida creada en el entorno escolar y facilitar la implementación del programa. A todos los especialistas encargados de la educación de estos niños y niñas. A la responsable de zona del EOE,

por revisar y aportar valiosas propuestas para conseguir nuestro fin último, guiar a los niños y niñas en la construcción de su vida social y personal. A las familias implicadas, por acoger de tan buen grado este novedoso programa, por su participación en las actividades en las que se les requería y por dar continuidad a los contenidos trabajados en clase en la vida diaria de sus hijos/as.

No podía faltar nuestro más sincero agradecimiento a la organización del Congreso CIIDEA, por sus aportaciones y por ser un vehículo de comunicación entre profesionales con el que podemos conocer las buenas prácticas de compañeros/as y dar a conocer las propias.

8. REFERENCIAS

Arón, A. & Milicic, N. (1996). Vivir con otros. Madrid: CEPE.

Badau, A., & Trifan, I. M. (2022). Promote Positive Behaviors in Preschoolers by Implementing an Innovative Educational Program for the Training and Development of Social and Emotional Skills (DeCo-S.E.). International journal of environmental research and public health, 19(22), 14931. https://doi.org/10.3390/ijerph192214931

Caballo, V. (1993). Relaciones entre diversas medidas conductuales y de autoinforme de las habilidades sociales. Psicología Conductual, 1. 73-99.

Caballo, V. (2005). Manual de Evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. (6° Edición). Madrid: Siglo XXI.

Castillo, M. A. (2017). La importancia de la Participación Familiar en la Escuela. Málaga: ICB Editores.

Colomeischi, A. A., Duca, D. S., Bujor, L., Rusu, P. P., Grazzani, I., & Cavioni, V. (2022). Impact of a School Mental Health Program on Children's and Adolescents' Socio-Emotional Skills and Psychosocial Difficulties. Children (Basel, Switzerland), 9(11), 1661. https://doi.org/10.3390/children9111661

Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Políticas Educativas, Ordenación Académica y Formación Profesional (2009). Pelayo y su pandilla. http://nea.educastur.princast.es/

García, E. & Magaz, A. (1997). Enseñanza de Soluciones Cognitivas para Evitar Problemas Interpersonales (ESCEPI). Cruces (Barakaldo): Grupo Albor-Cohs.

Gómez-Flores, A.M. (2018). Expresión y comunicación. Málaga: IC Editorial.

Jersild, A. (1954). Children’s ideals, Morals and Religion. Nueva York: Prentice-Hall.

Kelly, J. (2002). Entrenamiento de las habilidades sociales. Bilbao: D.D.B.

Lacunza, A. y Contini, N. (2009a). Las habilidades sociales en niños preescolares en contextos de pobreza. Ciencias Psicológicas, 3 (1), 57-66.

Monjas, M.I. (2020). Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar (12ª edición). CEPE. (Original publicado en 1993).

Monjas, M.I. (2021). El complejo mundo de las relaciones interpersonales. Pirámide.

Monjas, M. y González, B. (1998). Las habilidades sociales en el currículo. España: Centro de Investigación y Documentación Educativa- CIDE. España, No 146.

Ovejero, A. (1998). Las habilidades sociales y su entrenamiento en el ámbito escolar. En Gil, F. y León, J. (coord.) (1998). Habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención (pp. 169-185). Madrid: Síntesis Psicológica.

Rosa, A.I., Inglés, C., Olivares, J., Espada, J.P., Sánchez, J., & Méndez, J. (2002). Eficacia del entrenamiento en habilidades sociales con adolescentes de menos a más. Psicología Conductual, 10(3), 543:561.

Snel, E. (2013). Tranquilos y atentos como una rana. Barcelona. Editorial Kairos.

Trianes, M. (1996). Educación y competencia social. Archidona, Málaga: Aljibe.

Verde, S. (2019) Yo soy paz. Un cuento de Mindfulness. Colección peque Gaia. Madrid. Gaia Ediciones

DOCENTES Y DISPOSITIVOS MÓVILES: UN ANÁLISIS DE LA ADOPCIÓN DE UNA HERRAMIENTA DE SOPORTE PARA EL DISEÑO, IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE ACTIVIDADES EDUCATIVAS

JUDITH BALANYÀ REBOLLO
Universidad Rovira i Virgili

1. INTRODUCCIÓN

La incorporación de dispositivos móviles en la educación se ha vuelto un aspecto esencial en los últimos años (Brown et al., 2022). A pesar del uso generalizado de estos dispositivos en el aula, muchos docentes aún enfrentan dificultades para integrarlos eficazmente en sus prácticas pedagógicas (Moya & Camacho, 2021; Castañeda et al., 2021; Balanyà Rebollo & De Oliveira, 2022). Para abordar este problema, se desarrolló una herramienta de autoevaluación que ayuda a los docentes a determinar su habilidad en el diseño de actividades con dispositivos móviles (Fombona et al., 2020; Kukulska-Hulme et al., 2020).

En este estudio, se presentan los resultados que buscan examinar los términos de la adopción del uso de los dispositivos móviles a partir de una propuesta de herramienta que puede respaldar a los docentes en el diseño, implementación y evaluación de procesos de enseñanza. Para ello se llevó a cabo análisis cuantitativo sobre los criterios de practicidad y utilidad pedagógica en el marco de la investigación basada en diseño educativo (EDR) con el objetivo de responder a las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuál es el nivel de conocimiento teórico-práctico del aprendizaje móvil percibido por los propios docentes? y ¿Cómo perciben los docentes la usabilidad de la herramienta de autoevaluación en el contexto de aprendizaje móvil?

La usabilidad es un factor clave para el éxito de cualquier tecnología educativa, incluidas las herramientas de autoevaluación para docentes (Salloum et al., 2018; Van Nuland et al., 2017; Nielsen, 2020). La facilidad de uso y eficacia de una herramienta de autoevaluación pueden influir en su adopción y su impacto en el aprendizaje y rendimiento de los docentes. Por lo tanto, es importante evaluar la usabilidad de estas herramientas para garantizar su éxito. La usabilidad se puede medir mediante tres aspectos clave: eficiencia, efectividad y satisfacción. La eficiencia se refiere a la velocidad con la que un usuario puede realizar tareas específicas con una herramienta. La efectividad se refiere a la precisión y calidad de los resultados obtenidos con una herramienta, y la satisfacción se refiere a la percepción del usuario sobre la herramienta y su capacidad para satisfacer sus necesidades (Choo et al., 2016; Dekhane et al., 2016; Nielsen, 2020).

La investigación se llevó a cabo en el programa " Pla Mòbils.edu " (Edu/1464/2019, May 27), dónde a los docentes se les ofreció apoyo en su proceso de formación en dispositivos móviles en educación a través de un entorno virtual “Moodle”. En este espacio, se creó una sección específica dedicada a la investigación, donde los participantes encontraron el cuestionario de autoevaluación que les permitió conocer su nivel de conocimiento e identificar áreas y aspectos para mejorar, y el cuestionario de usabilidad. Además, la investigación realizada está en consonancia con el Plan de Educación Digital de Cataluña 2022-2023 que establece un marco estratégico para el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en el sistema educativo. Su objetivo es promover la inclusión digital y el desarrollo de competencias digitales en los estudiantes, así como mejorar la formación y profesionalización de los docentes.

Además, el informe de 2019 de la Comisión Europea, "Educación Digital en las Escuelas", destaca que muchos docentes aún tienen un conocimiento limitado sobre cómo integrar eficazmente la tecnología en la enseñanza. Aunque la disponibilidad de recursos digitales para la enseñanza está mejorando, todavía existen barreras para su uso, como la falta de acceso a internet de alta velocidad y dispositivos tecnológicos.

2. ADOPCIÓN E INTEGRACIÓN DE LOS DISPOSITIVOS MÓVILES EN LA EDUCACIÓN

En la era digital, la integración de dispositivos móviles en la educación ha transformado la forma en que los docentes planifican, implementan y evalúan las actividades educativas. Estos dispositivos, junto con las aplicaciones y herramientas específicas, ofrecen oportunidades para enriquecer el proceso de aprendizaje y adaptarse a las necesidades cambiantes de los estudiantes. Estos dispositivos, que incluyen smartphones, tablets y otros gadgets, ofrecen una amplia gama de posibilidades para enriquecer las experiencias educativas, adaptándose a las necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Los dispositivos móviles se han convertido en herramientas esenciales para la enseñanza con metodologías innovadoras, como STEAM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Arte y Matemáticas). Estas aplicaciones permiten la integración de diferentes disciplinas y fomentan el aprendizaje práctico y colaborativo (Martinez-Baquero & Rodríguez-Umaña, 2022). Además, la tendencia hacia la utilización de dispositivos móviles en la educación ha mostrado un impacto positivo en la innovación pedagógica. Pascuas-Rengifo et al. (2020) destacan que estos dispositivos no solo ofrecen acceso a una amplia variedad de recursos y materiales educativos, sino que también fomentan la autonomía, la colaboración y la interactividad entre los estudiantes.

Sin embargo, para que la integración de dispositivos móviles sea efectiva, es esencial que los docentes estén adecuadamente preparados. El conocimiento sobre el aprendizaje móvil y la capacidad de integrar estos dispositivos en el aula son cruciales para aprovechar al máximo sus beneficios. La formación docente en este ámbito es, por lo tanto, una prioridad para garantizar prácticas pedagógicas innovadoras y efectivas (Chacón-Ortiz et al.,2017).

El aprendizaje móvil es una metodología de enseñanza y aprendizaje que utiliza dispositivos móviles con conectividad inalámbrica, permitiendo a los estudiantes acceder a la información y aprender en cualquier momento y lugar (Rikala, 2015; Criollo-C et al., 2018; Palalas & Wark, 2020). La herramienta de autoevaluación, evaluada en términos

de su practicidad i usabilidad pedagógica en el artículo, permitió a los docentes autoevaluarse en relación con los siete elementos clave determinados para el desarrollo de actividades educativas con dispositivos móviles. Estos elementos y las cuestiones educativas asociadas a ellos son (Balanyà & De Oliveira, 2021; Balanyà & De Oliveira, 2022):

- El contenido: Se refiere a lo que aprenderán los estudiantes y cómo el docente puede convertir el contenido en conocimiento tecno-pedagógico. Las cuestiones relacionadas incluyen el conocimiento del marco educativo, la disponibilidad de recursos educativos de valor científico y el dominio del contenido por parte del docente.

- Estrategias metodológicas: Se centra en estrategias que fomentan el aprendizaje significativo y la integración de dispositivos móviles. Esto abarca la elección de estrategias que promuevan la adquisición y producción de conocimiento con dispositivos móviles y la propuesta de actividades productivas y vivenciales.

- Actividades: Trata sobre la selección y diseño de actividades adecuadas para trabajar el contenido de manera significativa. Esto contempla la aplicabilidad realista, la racionalidad en el tipo de actividades, la diversidad estudiantil y el diseño basado en taxonomías de dominios cognitivos, procedimentales y actitudinales.

- Evaluación: Examina el tipo de evaluación que respeta el proceso de aprendizaje del estudiante basado en el uso de dispositivos móviles. Esto incluye preguntas como cuándo, qué, por qué, cómo, con qué y a quién evaluar, y la evaluación tanto del proceso de creación como del producto final.

- Recursos móviles: Se centra en la selección de tecnología y recursos óptimos para la usabilidad pedagógica. Esto contempla la funcionalidad tecnológica, la motivación y la accesibilidad.

- Espacios de aprendizaje tecnológico: Se refiere a las características de los espacios que potencian el aprendizaje con dispositivos móviles. Esto incluye el análisis, diseño y preparación de los espacios, la función organizativa del espacio tecnológico y la propuesta de actividades que se pueden realizar en diferentes lugares.
- El docente: Se enfoca en el nivel de competencia digital del docente y el papel que debe desempeñar para potenciar el aprendizaje con dispositivos móviles.

Como se destaca en los siete elementos mencionados, no se trata solo de tener acceso a la tecnología, sino de cómo se utiliza y se integra en el proceso educativo. La formación y autoevaluación de los docentes en este ámbito son cruciales para garantizar que se aprovechen al máximo las ventajas que ofrecen estos dispositivos. Es esencial que tanto docentes como estudiantes estén equipados con las habilidades y conocimientos necesarios para aprovechar al máximo estas herramientas. La formación continua y la autoevaluación son esenciales para garantizar que la tecnología se utilice de manera efectiva y beneficiosa en el aula.

3. METOLOGÍA

La presente investigación se basó en la metodología de Investigación en Diseño Educativo o conocido como "Educational Design Research" (EDR), un enfoque ampliamente reconocido en la investigación educativa como el diseño iterativo, la colaboración interdisciplinaria con expertos y el análisis riguroso de datos empíricos (Castañeda et al., 2021; Lehtonen, 2021; Plomp & Nieveen, 2009).

La elección de esta metodología se alinea con nuestro objetivo principal de analizar las condiciones en las que el uso de la tecnología puede dar apoyo a los docentes en el diseño, implementación y evaluación en los procesos de E/A. Para ello se desarrolló una herramienta de autoevaluación para apoyar a los docentes para el diseño, implementación y evaluación de los dispositivos móviles en el aula. La fase de la investigación que se presenta se centra en comprender cómo los docentes la percibían en términos de usabilidad y utilidad en sus prácticas pedagógicas, tal y como se muestra en la siguiente tabla 1.

***TABLA 1**. Objetivos y preguntas de la investigación de la Fase 2 de la investigación EDR*

OBJETIVO ESPECÍFICO	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	FASE ASOCIADA
Objetivo específico: Diseñar, implementar y evaluar una intervención educativa con tecnologías móviles para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.	¿Cuál es el nivel de conocimiento teórico-práctico del aprendizaje móvil percibido por los propios docentes?	Fase 2
	¿Cómo perciben los docentes la usabilidad de la herramienta de autoevaluación en el contexto de aprendizaje móvil?	
	¿Puede una herramienta de autoevaluación ayudar a los profesores a orientar y diseñar actividades de aprendizaje móvil?	

Siguiendo las premisas de la metodología EDR, se ha diseñado la investigación y la implementación de las herramientas de investigación en las distintas fases siguiendo el modelo metodológico para el diseño. En la siguiente figura 1 se muestra la fase 2 junto a las iteraciones 2 y 3 tratadas en este artículo.

FIGURA 1. *Fases del diseño de la investigación EDR*

Fuente: elaboración propia

2.1. Diseño de la investigación

El diseño de la investigación se llevó a cabo en el contexto de uso y evaluación de la herramienta de apoyo destinada a docentes que

diseñan, implementan y evalúan actividades educativas con dispositivos móviles. Este diseño se desarrolló en fases (EDR) secuenciales con el fin de garantizar la coherencia, utilidad y practicidad pedagógica de la herramienta. La fase 2 presentada se llevó a cabo en tres iteraciones; primero, se validó el prototipo por expertos y docentes. Esto aseguró que la herramienta fuera coherente y estuviera alineado con los objetivos de la investigación. Luego, se refinó en función de las sugerencias de estos expertos y docentes. Una vez refinado, en la iteración 2 se procedió a la implementación de la herramienta de autoevaluación en un contexto educativo real por docentes que estaban en el proyecto de innovación educativa 'Pla Mòbils.edu' del Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña. Aquí, se evaluó la utilidad y la practicidad pedagógica de la herramienta. Finalmente, en la iteración 3, se evaluó la utilidad pedagógica de la herramienta de autoevaluación utilizando el "Cuestionario de Usabilidad SUS que permitió obtener datos cuantitativos sobre la percepción de los docentes con respecto a la usabilidad de la herramienta. En la siguiente tabla 2, resume las iteraciones desarrolladas y se vinculan con los criterios y herramientas metodológicas empleadas.

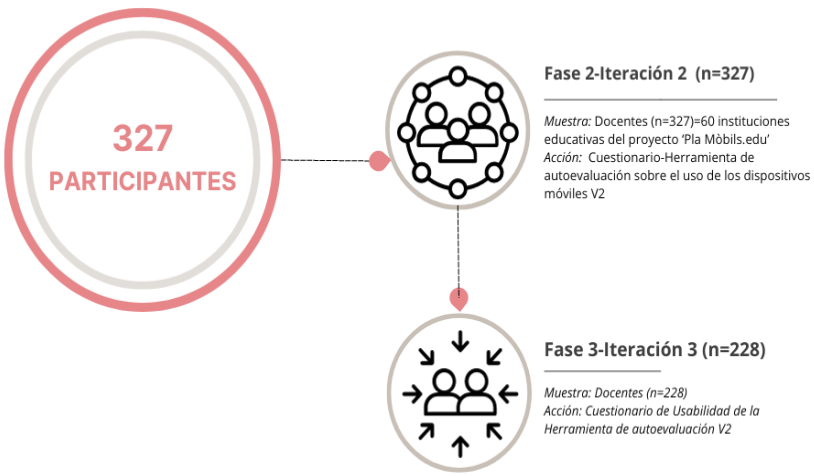
***TABLA 2**. Fases y proceso general de la investigación EDR*

FASE DE INVESTIGACIÓN	PASO	CRITERIO	INSTRUMENTO
Fase 2: Fase de diseño iterativo de diseño y construcción	Iteración 1	Coherencia (contenido)	Juicio de expertos: Cuestionario de validación de la herramienta de autoevaluación
	Iteración 2	Practicidad y utilidad pedagógica	Cuestionario: Herramienta de autoevaluación para docentes en el diseño de actividades con dispositivos móviles. Docentes del Departamento de Educación 'Pla Mòbils.edu'.
	Iteración 3	Utilidad pedagógica	Cuestionario de usabilidad SUS Docentes del Departamento de Educación 'Pla Mòbils.edu'.

2.2. Participantes

Los participantes de la investigación fueron docentes que formaban parte del proyecto de innovación pedagógica "Pla Mòbils.edu" (Edu/1464/2019, May 27), una iniciativa respaldada por el Departamento de Educación de Cataluña. En total, se incluyó un colectivo de 327 docentes procedentes de 60 instituciones educativas. En la figura 2 se muestra la distribución por fases e instrumento.

FIGURA 2. *Participantes de la investigación*



Fuente: elaboración propia

Estos docentes se distribuyeron en distintas etapas educativas, abarcando una variedad de niveles escolares. Para proporcionar un desglose más detallado de la participación por etapa educativa, se puede consultar la tabla 3 del estudio, que ofrece información adicional sobre la distribución de los docentes en cada una de estas etapas.

Del total de la muestra, (n=327) el 34,25% fueron hombres y el 65,75% mujeres. Al examinar la distribución de sexo en relación con las etapas educativas, se observó una predominancia femenina en todas ellas.

***TABLA 3**. Etapa educativa de los docentes participantes*

ETAPA EDUCATIVA	DOCENTES (n)	%
Educación Infantil (3 a 6 años)	20	6,1%
Ciclo Inicial de Educación Primaria (6 a 8 años)	33	10,1%
Ciclo Medio de Educación Primaria (8 a 10 años)	37	11,3%
Ciclo Superior de Educación Primaria (10 a 12 años)	68	20,8%
Educación Secundaria Obligatoria (12 a 16 años)	169	51,7%
Total	327	100%

Específicamente, en las etapas iniciales de educación, la presencia femenina superó a la masculina en una proporción de tres a uno, lo que destaca su participación voluntaria en el estudio. A medida que se avanza hacia la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), la representación masculina experimenta un incremento; sin embargo, las mujeres continúan siendo más numerosas, superando a los hombres en un 30%.

2.3. Instrumentos y aplicación

El proceso de implementación y recopilación de datos para evaluar la usabilidad pedagógica de la herramienta de autoevaluación implicó que, previamente los docentes del proyecto "Pla Mòbils.edu" completaran la herramienta de autoevaluación (alfa de Cronbach = 1,0046) sobre su propio conocimiento en el uso de dispositivos móviles en el aula, para poder acceder a este otro cuestionario de validación de la usabilidad. Estos cuestionarios fueron diseñados y programados con una serie de restricciones que otorgaban acceso a los docentes según sus interacciones en el aula virtual "Moodle" del Departamento de Educación con el fin de asegurar las fases iterativas de investigación, seguridad y gestión de datos.

Es fundamental destacar que la recogida y tratamiento de datos en esta investigación se ha llevado a cabo teniendo en cuenta las normativas vigentes en materia de protección de datos personales para asegurar el cumplimiento del Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016, y la Ley Orgánica 3/2018, de 5

de diciembre, de protección de datos personales y garantía de los derechos digitales. Para el tratamiento de los datos personales de los participantes del estudio se les pidió su Consentimiento Informado de obligatorio cumplimiento y se les brindó la Información del Participante dónde se incluyó toda la información relacionada con la participación en el estudio, finalidad, gestión de los datos, en definitiva, todas las indicaciones precisas sobre la protección de datos.

La herramienta de autoevaluación (iteración 2) estaba dividida en dos partes: dimensión 1 sobre los biodatos y la dimensión 2 sobre los aspectos centrales para el diseño, implementación y evaluación de los dispositivos móviles en el aula. La dimensión dos presenta consta de 7 elementos: 1) El Contenido, 2) Estrategias Metodológicas, 3) Actividades, 4) Evaluación, 5) Recursos Tecnológicos, 6) Espacios de Aprendizaje Tecnológico y 7) Docentes, con 67 ítems evaluados utilizando una escala tipo Likert de 4 puntos, donde 1 significa "totalmente en desacuerdo" y 4 significa "totalmente de acuerdo". Al final del cuestionario, se les asignó una puntuación a los docentes en función de su conocimiento, así como comentarios basados en sus puntuaciones. Estos comentarios les proporcionaron recursos educativos específicos para mejorar su conocimiento pedagógico.

El cuestionario de usabilidad (iteración 3) constó de dos bloques: el primer bloque fue un conjunto de 8 ítems que hacían referencia a la usabilidad del contenido educativo evaluado a través de la escala Likert (Fabila Echauri et al., 2012), y el segundo bloque en relación con la validación de la percepción de la usabilidad a partir de 10 ítems extraídos de la versión positiva de la Escala de Usabilidad del Sistema (SUS), con una confiabilidad de 0.96 (Lewis, 2014), que también se evalúan con una escala Likert de cinco puntos, que varía entre 1 y 5. Ninguna de las preguntas expresa actitudes positivas, mientras que las parejas son negativas.

4. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados principales a través de un enfoque cuantitativo que abordan la percepción de los docentes en

relación con la herramienta de autoevaluación y su usabilidad en el contexto de la enseñanza con dispositivos móviles.

Para comenzar, los datos de la herramienta de autoevaluación (tabla 4) muestran la media general del grupo de docentes (n = 327), indicando un nivel medio-avanzado de uso de dispositivos móviles en la educación.

***TABLA 4**. Resultados generales de la herramienta de autoevaluación*

Docentes	M	Mo	σ2	S	Q1	Q3	g2	A
n=327	7	7	1.865	1.365	6	8	0.061	1.004

La fiabilidad también se identifica en la consistencia interna, ya que la media parcial obtenida con los diferentes ítems es consistente entre sí; ver 1.004 (α). En cuanto a la puntuación y la proporción de los niveles, en orden ascendente, el 2,96% ha obtenido el nivel medio, el 62,71% el nivel avanzado y el 34,32% el nivel experto.

A continuación, se presenta la Tabla 5, que detalla y compara los índices y puntuaciones asociados a los siete elementos centrales en el contexto de la herramienta de autoevaluación. Esta tabla proporciona una visión clara de la percepción y comprensión de los docentes sobre cada uno de estos elementos esenciales.

***TABLA 5**. Análisis y valoraciones de los 7 elementos del cuestionario de autoevaluación*

ELEMENTOS	Mediana	Varianza	Índice de facilidad	Desviación típica	Índice de discriminación	Eficacia discriminativa	Kurtosis
(1) Contenido	7.75	3.803	78.78%	17.42%	53.40%	62.74%	-0.060
(2) Estrategias metodológicas	7.42	4.442	69.80%	19.74%	64.68%	71.10%	-0.299
(3) Actividades	6.83	4.939	66.74%	22.27%	69.63%	75.04%	-0.604

(4) Evaluación	6.40	5.277	63.41%	22.24%	65.46%	71.56%	-0.747
(5) Recursos móviles	7.44	4.357	73.52%	21.52%	62.26%	69.48%	-0.353
(6) Espacios tecnológicos de aprendizaje	6.85	5.285	66.31%	23.47%	65.11%	70.25%	-0.729
(7) Docentes	7.48	4.136	74.78%	20.92%	62.56%	69.78%	-0.414

En relación con los resultados de los siete elementos centrales, se puede observar (Tabla 5) con un Índice de Facilidad (IF) entre el 66 y el 80% es bastante fácil, lo que demuestra que los docentes tienen una buena comprensión de las ideas clave que están en el corazón de las preguntas. El Índice de Discriminación (ID) es superior al 50%, lo que indica una fuerte correlación entre las puntuaciones de los siete elementos y las puntuaciones totales del examen. Los ítems con una puntuación más alta son: 1) Contenido 7.75 (M), 2) Docentes 7.48 (7.48) y 3) Recursos Móviles 7.44 (M). Los elementos que muestran las puntuaciones más bajas, lo que significa que los docentes han tenido una perspectiva más negativa sobre su capacidad educativa son: 1) Evaluación 6.40 (M); 2) Actividades 6.83 (M) y 3) Espacios Tecnológicos de Aprendizaje 6.85 (M). Estos tres elementos a su vez tienen valores de varianza (V) que están más cerca de la media, lo que los hace más representativos. La dispersión (DT) de las puntuaciones con respecto a la media es de alrededor del 20%, un valor bajo que indica que las respuestas están cerca de la media, y de la misma manera, la eficiencia discriminativa (ED) (+20%) indica que las respuestas de los docentes están dentro del patrón. Por tanto, los docentes parecen tener una percepción positiva sobre su papel en el aprendizaje móvil y el contenido que se enseña. Sin embargo, hay áreas, como la evaluación y los espacios tecnológicos de aprendizaje, donde se perciben desafíos.

Después de tener los datos generales de la herramienta de autoevaluación, resulta interesante analizar las puntuaciones de cuestionario de usabilidad SUS específicas de cada ítem para obtener más información y así comprender cuál ha sido la percepción de uso de los docentes y

proponer mejoras en acciones concretas. La puntuación promedio del grupo en la escala de usabilidad SUS fue de 70.65. (ver tabla 6).

***TABLA 6**. Resultados del cuestionario de usabilidad SUS*

Ítems cuestionario usabilidad SUS	Mediana
1.- (+) Creo que utilizaría esta herramienta de autoevaluación con frecuencia.	3.70
2.- (-)Considero que esta herramienta de autoevaluación es innecesariamente compleja.	2.22
3.- (+) Creo que la herramienta de autoevaluación era fácil de usar.	3.11
4.- (-) Creo que necesitaría ayuda de una persona con conocimientos técnicos para utilizar esta herramienta de autoevaluación.	2.11
5.- (+) La funcionalidad de esta herramienta de autoevaluación está muy integrada.	3.04
6.- (-)Creo que la herramienta de autoevaluación es muy incoherente.	1.60
7.- (+)Imagino que la mayoría de la gente aprendería a utilizar esta herramienta de autoevaluación muy rápidamente.	2.97
8.- (-)Considero que esta herramienta de autoevaluación es muy difícil de utilizar.	1.57
9.-(+) Me da confianza utilizar esta herramienta de autoevaluación.	2.98
10.- (-)Tuve que aprender muchas cosas antes de poder utilizar esta herramienta de autoevaluación.	2.24

La percepción general de los usuarios sugiere que ven la herramienta como algo que usarían con regularidad, con una mediana de 3.70 para el ítem que evalúa la frecuencia de uso. Esto indica una inclinación positiva hacia la herramienta. Sin embargo, hay ciertas áreas donde la herramienta podría mejorar. Por ejemplo, aunque la mediana de 2.22 sugiere que no todos los usuarios encuentran la herramienta innecesariamente compleja, hay un segmento que sí lo percibe así. La facilidad de uso es un aspecto crucial para cualquier herramienta, y con una mediana de 3.11, parece que la mayoría de los usuarios encuentran la herramienta de autoevaluación fácil de usar. Sin embargo, este valor también sugiere que hay margen para mejorar la experiencia del usuario. Un aspecto alentador es que la mayoría de los usuarios no sienten la necesidad de buscar ayuda técnica para usar la herramienta, como lo indica la mediana de 2.11. Además, la coherencia y la integración de la funcionalidad de la herramienta son bien percibidas, con medianas de 1.60

y 3.04 respectivamente. A pesar de estos puntos positivos, hay áreas de mejora. Aunque la mediana de 2.97 sugiere que los usuarios sienten que la mayoría de las personas podrían aprender a usar la herramienta rápidamente, todavía hay espacio para hacer la herramienta más intuitiva. Al comparar los promedios de las preguntas positivas y negativas, se observa que las preguntas positivas tienen promedios más altos (Mediana Positiva: 3.76 vs. Mediana Negativa: 2.11). Los promedios de las preguntas positivas indican que los docentes generalmente están de acuerdo con las afirmaciones positivas sobre la herramienta de autoevaluación. Los ítems con los promedios más altos son el Ítem 1 (3.70M) sobre "frecuencia de uso", el Ítem 3 (3.11M) sobre "facilidad de uso" y el Ítem 5 (3.04M) sobre "integración de funciones".

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente apartado se dedica a la discusión y conclusiones derivadas de los datos de la investigación presentada. Se proporciona una síntesis y relación de los resultados con los objetivos planteados sobre la percepción de los docentes en relación con la usabilidad de la herramienta de autoevaluación evaluada para facilitar la integración de dispositivos móviles en sus prácticas pedagógicas.

Como discusión de los datos presentados, es evidente que los docentes tienen una percepción generalmente positiva sobre la herramienta de autoevaluación en el contexto de la enseñanza con dispositivos móviles. La Tabla 4 muestra que la mayoría de los docentes se encuentran en un nivel medio-avanzado en cuanto al uso de dispositivos móviles en la educación. Esta tendencia se refuerza con la alta consistencia interna de las respuestas, lo que sugiere que los docentes tienen opiniones coherentes sobre los diferentes aspectos de la herramienta.

Al analizar la Tabla 5, que se centra en los siete elementos centrales de la herramienta de autoevaluación, se observa que los docentes tienen una buena comprensión de las ideas clave. Los elementos "Contenido", "Docentes" y "Recursos Móviles" reciben las puntuaciones más altas, lo que indica que estos son áreas en las que los docentes se sienten particularmente competentes. Sin embargo, los elementos "Evaluación",

"Actividades" y "Espacios Tecnológicos de Aprendizaje" tienen puntuaciones más bajas, lo que sugiere que estos son aspectos que podrían beneficiarse de más formación o recursos.

La Tabla 6, que se centra en el cuestionario de usabilidad SUS, refuerza la idea de que, en general, los docentes tienen una percepción positiva de la herramienta. La mayoría siente que usarían la herramienta con regularidad y que es fácil de usar. Sin embargo, hay áreas identificadas para la mejora, como la percepción de que la herramienta puede ser compleja o que podría requerir ayuda técnica.

En resumen, los docentes valoran la herramienta de autoevaluación y la ven como un recurso útil en el contexto de la enseñanza con dispositivos móviles. Cabe destacar la importancia de la mediana en las respuestas. La mediana, al ser una medida de tendencia central, nos da una idea de la respuesta "típica" o "central" de los docentes. Por ejemplo, una mediana de 3.70 en la frecuencia de uso sugiere que la mayoría de los docentes se inclinan hacia la idea de que usarían la herramienta con regularidad. Sin embargo, hay áreas específicas, como la evaluación y los espacios tecnológicos de aprendizaje, que podrían beneficiarse de mejoras o de más recursos de formación. Es esencial abordar estas áreas para garantizar que la herramienta sea lo más efectiva y beneficiosa posible para todos los docentes.

A modo de conclusiones, el propósito central de esta investigación ha sido analizar las condiciones en las que el uso de la tecnología puede respaldar a los docentes en el diseño, implementación y evaluación en los procesos de enseñanza-aprendizaje (E/A). Para ello, damos respuesta a la primera pregunta de investigación, "¿Cuál es el nivel de conocimiento teórico-práctico del aprendizaje móvil percibido por los propios docentes?", los datos de la Tabla 4 muestran que los docentes tienen un nivel medio-avanzado de uso de dispositivos móviles en la educación. Esta percepción positiva sobre su papel en el aprendizaje móvil y el contenido que se enseña es coherente con estudios previos que han destacado la creciente integración de la tecnología móvil en la educación (Golenhofen et al., 2020).

Sin embargo, el uso de herramientas de autoevaluación también presenta varios retos. Uno de ellos es garantizar la exactitud y fiabilidad de los resultados de la autoevaluación. Otro reto es la necesidad de que los profesores cuenten con la formación y el apoyo adecuados para utilizar las herramientas de autoevaluación. A pesar de estos retos, las herramientas de autoevaluación ofrecen varias oportunidades a los profesores en entornos de aprendizaje móvil. Por ejemplo, la autoevaluación puede ayudar a los profesores a reflexionar sobre sus prácticas docentes y a identificar áreas de mejora.

La autoevaluación es una herramienta importante para el crecimiento personal y profesional porque permite a una persona evaluar lo bien que lo ha hecho en una determinada tarea o actividad. Bandura (1997) afirma que la autoevaluación es una estrategia eficaz para mejorar el autoconocimiento y la autoeficacia.

En cuanto a la segunda pregunta de investigación, "¿Cómo perciben los docentes la usabilidad de la herramienta de autoevaluación en el contexto de aprendizaje móvil?", los datos de la Tabla 5 y 6 proporcionan una visión detallada. Los docentes parecen tener una percepción positiva sobre la herramienta, especialmente en áreas como la frecuencia de uso, facilidad de uso y la integración de funciones. Sin embargo, también se identifican áreas de mejora, particularmente en la evaluación y los espacios tecnológicos de aprendizaje. Estos hallazgos tienen relación y confirman junto a otras investigaciones que han subrayado la importancia de la usabilidad en la adopción de herramientas tecnológicas en la educación (Lazarinis & Kanellopoulos, 2021; Rodriguez-Paras & Sasangohar, 2017).

Además, la integración de los dispositivos móviles en la educación es un proceso complejo y dinámico que requiere una comprensión profunda de cómo interactúan la tecnología, los contenidos y la pedagogía. Como se refleja en la usabilidad de la herramienta de autoevaluación evaluada, el profesor requiere formación continua y apoyo en la integración de dispositivos móviles, alineando la tecnología con los objetivos educativos y curriculares (Wang & Hannafin, 2021). Además, la diversidad en la percepción y adopción de la herramienta de autoevaluación refleja una complejidad en la integración de la tecnología en la

educación, ya que puede estar influenciada por factores como la confianza en la tecnología, la actitud hacia la innovación, la exposición previa a la tecnología, y una necesidad de formación y apoyo diferenciados para satisfacer las necesidades y expectativas de los diferentes grupos de profesores.

Como acciones futuras a desarrollar ateniendo los datos, se propone: 1) Potenciar ítems con puntuaciones positivas: Los resultados del estudio resaltaron varios atributos positivos de la herramienta. Estos aspectos positivos pueden ser utilizados para mejorar su utilidad. Por ejemplo, promover la facilidad de uso como una característica clave en la promoción de la herramienta entre los docentes, 2) Promoción de la formación y el apoyo técnico: Algunos ítems en la escala SUS resaltaron la percepción de complejidad y la necesidad de asistencia técnica en el uso de la herramienta. Estos resultados subrayan la importancia de proporcionar formación y apoyo continuos a los docentes. La formación podría incluir talleres prácticos, tutoriales en línea y recursos de aprendizaje autodirigido. El apoyo técnico podría ofrecerse a través del mismo proyecto, "Pla Mòbils.Edu", mediante formación y mentores de seguimiento. La combinación de formación y apoyo técnico no solo abordaría las preocupaciones relacionadas con la complejidad percibida, sino que también potenciaría la confianza y competencia de los docentes en el uso de la herramienta.

Por tanto, la validez de la herramienta de autoevaluación propuesta en la investigación en términos de usabilidad se ha demostrado positivamente a través de la prueba SUS y se puede utilizar en el aula como una valiosa estrategia para mejorar la integración de los dispositivos móviles en la educación, ofreciendo a los profesores una guía eficaz y apoyo en su camino hacia una enseñanza enriquecida con tecnologías digitales.

6. REFERENCIAS

Balanyà-Rebollo, J., & De Oliveira, J. M. (2022). Los elementos didácticos del aprendizaje móvil: condiciones en que el uso de la tecnología puede apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 80. https://doi.org/10.21556/edutec.2022.80.2415

Balanyà-Rebollo, J., & Minelli De Oliveira, J. (2021). The crux of mobile learning: key aspects in teaching with mobile devices. International Conferences Mobile Learning. International Association for Development of the Information Society (IADIS).

Ballesteros-Ballesteros, V., López Torres, C. A., Torres Rodríguez, M. R., & Lozano-Forero, S. (2022). La integración de dispositivos móviles en el aula para la enseñanza del álgebra: el caso de la función lineal. Educación y Humanismo, 24(42). https://doi.org/10.17081/eduhum.24.42.4044

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W.H.Freeman & Co Ltd.

Brown, M., Mccormack, M., Reeves, J., D Christopher Brooks, Grajek, S., & Educause. 2020 EDUCAUSE Horizon Report: Teaching and Learning Edition. Educause.

Castañeda, L., Esteve-Mon, F. M., Adell, J., & Prestridge, S. (2021a). International insights about a holistic model of teaching competence for a digital era: the digital teacher framework reviewed. European Journal of Teacher Education, 1–20. https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1991304

Cela, I., Rodríguez, M., Erazo, O., & Chávez, B. (2022). Puzles en dispositivos móviles como herramienta de apoyo al aprendizaje de fundamentos de programación. Ciencias Sociales Y Económicas, 6(2), 70–78. https://doi.org/10.18779/csye.v6i2.607

Chacón-Ortiz, M., Camacho-Gutiérrez, D., & Heredia-Escorza, Y. (2017). Conocimientos sobre aprendizaje móvil e integración de dispositivos móviles en docentes de la universidad nacional de costa rica. Revista Digital de Investigación En Docencia Universitaria, 149–165. https://doi.org/10.19083/ridu.11.507

Choo, S., Kim, J. Y., Jung, S. Y., Kim, S., Kim, J. E., Han, J. S., Kim, S., Kim, J. H., Kim, J., Kim, Y., Kim, D., & Steinhubl, S. (2016). Development of a Weight Loss Mobile App Linked with an Accelerometer for Use in the Clinic: Usability, Acceptability, and Early Testing of its Impact on the Patient-Doctor Relationship. JMIR MHealth and UHealth, 4(1). https://doi.org/10.2196/mhealth.4546

Criollo-C, S., Lujan-Mora, S., & Jaramillo-Alcazar, A. (2018). Advantages and Disadvantages of M-Learning in Current Education. 2018 IEEE World Engineering Education Conference. https://doi.org/10.1109/edunine.2018.8450979

Dekhane, S., Tsoi, M. Y., Johnson, C., Dekhane, S., Tsoi, M. Y., & Johnson, C. (1 C.E.). Mobile Application Development by Students to Support Student Learning. Mobile and Blended Learning Innovations for Improved Learning Outcomes. https://doi.org/10.4018/978-1-5225-0359-0.ch012

Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya. (2019). RESOLUCIÓ EDU/1464/2019.https://agora.xtec.cat/mobilsedu/wp-content/uploads/usu64/2019/06/annex8.pdf

Fabila Echauri, A. M., Minami, H., & Izquierdo Sandoval, M. J. (2012). La Escala de Likert en la evaluación docente: acercamiento a sus características y principios metodológicos. Perspectivas Docentes, 50, 31–40. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6349269

Fombona, J., Pascual, M. A., & Pérez Ferra, M. (2020). Analysis of the Educational Impact of M-Learning and Related Scientific Research. Journal of New Approaches in Educational Research, 9(2), 167. https://doi.org/10.7821/naer.2020.7.470

Golenhofen, N., Heindl, F., Grab-Kroll, C., Messerer, D. A. C., Böckers, T. M., & Böckers, A. (2019). The Use of a Mobile Learning Tool by Medical Students in Undergraduate Anatomy and its Effects on Assessment Outcomes. Anatomical Sciences Education, 13(1), 8–18. https://doi.org/10.1002/ase.1878

Kukulska-Hulme, A., Beirne, E., Conole, G., Costello, E., Coughlan, T., Ferguson, R., Fitzgerald, E., Gaved, M., Herodotou, C., Holmes, W., Lochlainn, M., Nic, M., Mhichíl, G., Rienties, B., Sargent, J., Scanlon, E., Sharples, M., & Whitelock, D. (2020). Innovating Pedagogy 2020 Exploring new forms of teaching, learning and assessment, to guide educators and policy makers. Milton Keynes: The Open University. https://doi.org/10.1109/EXPAT.2017.7984362

Lazarinis, F., & Dimitris Kanellopoulos. (2021). Fostering Student Engagement in a Mobile Formative Assessment System for High-School Economics. Social Education Research, 111–120. https://doi.org/10.37256/ser.222021747

Lehtonen, D. (2021). Constructing a design framework and design methodology from educational design research on real-world educational technology development. EDeR. Educational Design Research, 5(2). https://doi.org/10.15460/eder.5.2.1680

Lewis, J. R. (2014). Usability: Lessons Learned … and Yet to Be Learned. International Journal of Human-Computer Interaction, 30(9), 663–684. https://doi.org/10.1080/10447318.2014.930311

Moya, S. (2020). Designing a framework for mobile learning adoption and sustainable development [Thesis]. http://hdl.handle.net/10803/670904

Nielsen, J., and Levy, J. (1994). Measuring usability — preference vs. performance. Communications of the ACM 37, 4, 66–75.

Palalas, A., & Wark, N. (2020). A Framework for Enhancing Mobile Learner-Determined Language Learning in Authentic Situational Contexts. International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching, 10(4), 83–97. https://doi.org/10.4018/ijcallt.2020100106

Pascuas-Rengifo, Y. S., García-Quintero, J. A., & Mercado-Varela, M. A. (2020). Dispositivos móviles en la educación: tendencias e impacto para la innovación. Revista Politécnica, 16(31), 97–109. https://doi.org/10.33571/rpolitec.v16n31a8

Plomp, T., & Nieveen, N. (2009). An Introduction to Educational Design Research SLO • Netherlands institute for curriculum development. Proceedings of the seminar conducted at the East China Normal University, Shanghai.

Rikala, J. (2015). Designing a Mobile Learning Framework for a Formal Educational Context. [Tesis]. https://bit.ly/3IBzSW2

Rodriguez-Paras, C., & Sasangohar, F. (2017). Usability Assessment of a Post-Traumatic Stress Disorder (PTSD) mHealth App. Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting, 61(1), 1824–1828. https://doi.org/10.1177/1541931213601937

Salloum, R. G., Theis, R. P., Pbert, L., Gurka, M. J., Porter, M., Lee, D., Shenkman, E. A., & Thompson, L. A. (2018). Stakeholder Engagement in Developing an Electronic Clinical Support Tool for Tobacco Prevention in Adolescent Primary Care. Children, 5(12), 170. https://doi.org/10.3390/children5120170

Van Nuland, S. E., Eagleson, R., & Rogers, K. A. (2016). Educational software usability: Artifact or Design?. Anatomical Sciences Education, 10(2), 190–199. https://doi.org/10.1002/ase.1636

Wang, F., & Hannafin, M. J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. Educational Technology Research and Development, 53(4), 5–23. https://doi.org/10.1007/bf02504682

EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS: PROYECTO CURRICULAR PARA LA GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO HUMANISTA EN POSGRADO

MARÍA DEL REFUGIO MAGALLANES DELGADO
Universidad Autónoma de Zacatecas

LAURA RANGEL BERNAL
Universidad Autónoma de Zacatecas

1. INTRODUCCIÓN

El estudio y promoción de los derechos humanos son asuntos apremiantes a nivel global. Este tema ha adquirido relevancia internacional debido a su importancia en la protección de la dignidad humana y la construcción de sociedades más justas y equitativas. En un mundo donde prevalece la desigualdad, la discriminación, la exclusión y la violencia y donde se perciben cada vez más los efectos del cambio climático, el estudio y promoción de los derechos humanos son herramientas esenciales para construir un futuro más justo y sostenible.

En este contexto, la educación desempeña un papel esencial; a través de ella se puede formar individuos conscientes, activos y comprometidos que trabajen para resolver estas problemáticas, pero, para ello, es imperativo contar con profesionales capacitados para educar en derechos humanos a todos los sectores de la población. En consecuencia, la creación de programas de posgrado en esta materia se presenta como una necesidad ineludible.

Partiendo de esta premisa, las autoras de este capítulo desarrollamos un proyecto curricular para la creación de una maestría en educación en derechos humanos (MEDH) que se será parte de la oferta educativa de la Universidad Autónoma de Zacatecas, México, una vez que obtenga el aval del Honorable Consejo Universitario. Aquí se presentan los

resultados preliminares de la investigación que condujo a la creación de dicho programa.

La estructura del capítulo comprende dos partes. En la primera se desarrollan dos tópicos, se enuncia el objetivo y la metodología. En el primer tópico se analiza la potencialidad de la educación en derechos humanos como un componente sustantivo de la educación integral y como medio para la construcción de la cultura universal en esta materia. En el segundo tema se pondera la relevancia del conocimiento humanista y su vínculo con las políticas federales de generar investigación de incidencia social para contribuir en la atención de problemáticas prioritarias a nivel nacional, regional y local.

En la segunda parte se exponen los resultados del análisis de la oferta de programas de maestría en derecho humanos que existen a nivel regional y nacional, los cuales suman un total de veinticinco. Se revisaron sus características y tendencias formativas para delimitar la orientación de la propuesta de MEDH de Zacatecas. Para cerrar el capítulo se discuten las implicaciones de la escasez de programas en educación en derechos humanos en México y de la orientación legal y jurídica de los programas existentes. Finalmente se comenta la estructura curricular de la MEDH, destacando su enfoque interdisciplinario orientado a formar profesionales con las capacidades para educar en derechos humanos a diferentes sectores de la sociedad.

1.1. EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) define a la educación en derechos humanos "como un conjunto de actividades de educación, capacitación y difusión de información orientadas a crear una cultura universal de derechos humanos" (2006, p. 1). Vista desde un enfoque integral, esta educación no solo proporciona conocimiento sobre los derechos humanos y sobre los mecanismos existentes para garantizar su protección, sino que también incide en la dimensión actitudinal y en el ámbito del saber hacer, ya que contribuye a desarrollar "las aptitudes necesarias para promover, defender y aplicar los derechos humanos en la vida cotidiana" (ONU, 2012, p. 2).

Por tanto, se entiende como una educación centrada en la persona como sujeto de derechos, capaz de su autorrealización y socialización (Mujica, 2007), que tiene un claro sentido ético y político (Magendzo y Toledo, 2015), y que dura toda la vida con el fin de fomentar conocimientos y aptitudes con el fin de "aprender acerca de los derechos humanos y adquirir aptitudes para ejercerlos en la vida cotidiana; asimismo, permite "desarrollar o perfeccionar actitudes, valores y creencias que respetan los derechos humanos" y orientar el comportamiento para "adoptar medidas para defender y promover los derechos humanos" (ONU, 2019, 3-4).

En congruencia con el propósito de crear una cultura universal de derechos humanos, este tipo educación engloba tres enfoques interdependientes:

> a) La educación sobre los derechos humanos, que incluye facilitar el conocimiento y la comprensión de las normas y principios de derechos humanos, los valores que los sostienen y los mecanismos que los protegen; b) La educación por medio de los derechos humanos, que incluye aprender y enseñar respetando los derechos de los educadores y los educandos; c) La educación para los derechos humanos, que incluye facultar a las personas para que disfruten de sus derechos y los ejerzan, y respeten y defiendan los de los demás. (ONU, 2011, 3)

Como campo educativo, la educación en derechos humanos persigue varios objetivos, entre ellos destacan los establecidos en el Programa Mundial para la Educación en derechos humanos elaborado por la ONU y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), los cuales consisten en:

> a) Fortalecer el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales; b) Desarrollar plenamente la personalidad humana y el sentido de la dignidad del ser humano; c) Promover la comprensión, la tolerancia, el respeto hacia la diversidad, la igualdad entre los géneros y la amistad entre todas las naciones, los pueblos indígenas y las minorías; d) Facilitar la participación efectiva de todas las personas en una sociedad libre y democrática en la que impere el estado de derecho; e) Fomentar y mantener la paz; f) Promover un desarrollo sostenible centrado en las personas y la justicia social. (ONU y UNESCO, 2017, p. 17)

Así entendida, la educación en materia de derechos humanos es, en sí misma, un derecho humano fundamental. Esto se expresa en el artículo

1º de la Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos, en los siguientes términos: "toda persona tiene derecho a obtener, buscar y recibir información sobre todos los derechos humanos y las libertades fundamentales y debe tener acceso a la educación y la formación en materia de derechos humanos" (ONU, 2011, p. 3). De ahí su importancia y la necesidad de que la educación en derechos humanos se imparta en el ámbito formal, ya sea como una materia específica o de manera transversal, en todos los niveles y sectores de la educativos. En el caso de México, esto incluye el sector público y privado, así como los niveles de educación básica, media superior y superior. Ahora bien, para poder alcanzar una cubertura a nivel nacional se requiere de profesionistas preparados en estos temas, para lo cual es necesario que existan programas donde tengan lugar "la formación profesional, en particular la formación de formadores, maestros y funcionarios públicos [así como] la educación continua". (ONU, 2011, p. 4)

En el ámbito informal pueden desarrollarse actividades de información y sensibilización dirigidas al público en general, así como proyectos educativos comunitarios que promuevan una comprensión más profunda de los derechos humanos y su importancia en la sociedad. En este sentido, es importante reconocer que la educación en derechos humanos es un componente esencial de una sociedad justa y equitativa, y no se limita solo al ámbito formal, como las escuelas y las instituciones académicas, sino que también puede ser promovida de manera efectiva en el ámbito informal y a nivel comunitario, donde es igualmente necesaria la presencia de personas capacitadas y especializadas en estas temáticas.

1.2. Investigación sobre educación en derechos humanos

Uno de los mayores retos de una sociedad que tenga como fundamento ético los derechos humanos es garantizar la protección de estos a toda su población. Se sabe que existe una relación directa entre la desigualdad, la estratificación en términos económicos y las violaciones a los derechos humanos. Como afirma Zajda (2020): "entre más grande sea

la desigualdad social, menos se encontrarán los derechos humanos y la justicia social" (p. 4).[95]

Al ser México un país donde prevalece la desigualdad, las problemáticas vinculadas con la violación a los derechos humanos, desafortunadamente, son una constante. De ahí la necesidad de generar investigación que aborde estas problemáticas con rigor científico y que aporte soluciones viables y específicas para cada contexto y grupo sectorial vulnerado. Este planteamiento se tomó como punto de partida para establecer la orientación del programa de la MEDH.

Se pretende que la conjunción de temáticas y enfoques teórico-metodológicos que se presentan en el plan de estudios de esta maestría promueva, en sus estudiantes, el desarrollo de las capacidades y habilidades para la investigación bajo un enfoque de derechos humanos que fomente los principios de la democracia, la justicia social, la inclusión, la convivencia pacífica, el cuidado del medio ambiente, entre otros, con el objetivo de incidir en la construcción de una cultura ciudadana que resignifique las relaciones sociales, y trabaje en pro de la obtención de la justicia y la paz.

Estos planteamientos son acordes con las políticas federales en materia de investigación que se han implementado en México en años recientes y encuentran sustento en el Artículo 2º de la Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación (2023), el cual establece que el Estado y, por ende, las instituciones públicas de educación superior:

> [tienen] la obligación de fomentar, realizar y apoyar actividades de investigación humanística y científica, desarrollo tecnológico e innovación que redunden en el bienestar del pueblo de México […] y faciliten el ejercicio y goce de [los] derechos humanos, individuales y colectivos de la presente y futuras generaciones. (p. 2)

De igual modo, se tomaron como referentes para establecer la orientación del programa tres de los Programas Nacionales Estratégicos (Pronaces) del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología

[95] Traducción propia.

(CONAHCyT). [96] En primer lugar, el Pronaces-Educación, el cual busca: "fomentar la inclusión social y la autonomía de las personas mediante procesos de fortalecimiento de la […] la educación cívica para la paz" (CONACYT, 2021a, s/p) entre otros, recupera el valor de la construcción de una ciudadanía.

A esto se suma el Pronaces-Cultura, que promueve que se reconozcan las deudas históricas con sectores de la población que han experimentado despojos de todo índole, discriminación, migración forzada, abandono sociocultural y político, y señala, como un aspecto de suma relevancia, valorar los saberes y prácticas ancestrales como parte de la pluriculturalidad nacional, pero en un marco que garantice "la equidad, la diversidad cultural, los derechos humanos, la libertad de expresión y la justicia social" (CONAHCyT, 2021b, s/p).

Otro pilar de este posgrado es el Pronaces-Seguridad Humana que demanda la atención a la violencia estructural y el impacto de la movilidad humana interna y transnacional como problemáticas que requieren, para su solución, del reconocimiento y respeto de los derechos humanos de toda persona en situación de movilidad, transición o permanencia indefinida al país receptor con apego a los ideales democráticos del Estado de derecho; además de la implementación de acciones y estrategias propuestas por las instituciones encargadas de la procuración de la justicia (CONAHCyT, 2021c, s/p).

En adición a lo anterior y en concordancia con las tendencias internacionales en materia de investigación sobre educación en derechos humanos, la MEDH plantea desarrollar vertientes específicas de investigación entre las que se encuentran:

> Teoría de la educación en derechos humanos: esta área de la investigación se relaciona con las metas, conceptos, definiciones y metodologías de la educación en derechos humanos […]

[96] Los Programas Nacionales Estratégicos son diez y cada uno de ellos atiende problemáticas prioritarias en el país: Agentes tóxicos y procesos contaminantes, Salud, Agua, Seguridad Humana, Cultura, Sistemas socio-ecológicos, Educación, Soberanía Alimentaria, Energía y cambio climático, y Vivienda. Estos diez programas impulsan el bien común, el cuidado de bienes sociales, cultuales y patrimoniales, y alientan una política nacional activa, articulada a la realidad social y sus retos.

> Implementación de la educación en derechos humanos: esta investigación incluye presentación de metodologías, políticas, programas de formación, así como de las condiciones que promueven la práctica de la educación en derechos humanos, incluyendo marcos curriculares y de política […]

Resultados de la educación en derechos humanos: esta investigación y estudios de evaluación indagan los resultados de la educación en derechos humanos, incluyendo los resultados del aprendiz, educador, el aula/ambiente aprendizaje, instituciones, comunidad/sociedad. (Tibbits y Kirchschlaeger, 2010, p. 2)[97]

Cabe decir que no se pretende restringir los proyectos de investigación del estudiantado a estas temáticas, lo que se busca es la potencialización de líneas de investigación de incidencia social (LIES) del alumnado con el claustro docente. En el ámbito formativo, las LIES representan una ruptura del modelo de hacer investigación y convoca a la comunidad científica a emprender una práctica transformadora a nivel nacional y regional. Asimismo, generar un cuerpo coherente de investigaciones que se desarrollen en consonancia con los objetivos, misión, visión y valores del programa de maestría que se propone.

1.3. Modernización de la oferta educativa en la Universidad Autónoma de Zacatecas

Además de los puntos que se han desarrollado en páginas anteriores, la elaboración de este proyecto de maestría también se basó en el Plan de Desarrollo Institucional del cuatrienio 2021-2025 de La Universidad Autónoma de Zacatecas "Francisco García Salinas" (UAZ). En este documento se afirma el compromiso de contribuir al desarrollo social, económico y cultural -nacional, regional y local. Hacer efecto este compromiso demanda el crecimiento institucional, por varios motivos, entre ellos está la función social que se le atribuye a la educación superior en México, la cual consiste en plantear soluciones efectivas a los problemas de fondo para disminuir la desigualdad y configurar un bien común entre las personas (Ibarra, 2021, p. 5).

[97] Traducción propia.

Por tanto, se menciona en este plan que una "universidad de vanguardia debe tener la capacidad de observar los principales problemas y necesidades que le rodean". Se afirma también que "en la UAZ existe el recurso humano necesario para reorientar y proponer una nueva oferta educativa" y que "la administración 2021-2025 privilegiará la creación de programas que antepongan como objeto de estudio la solución de problemas pertinentes" (Ibarra, 2021, p. 53).

En el mismo documento se mencionan dos líneas de acción de la vanguardia académica que hacen alusión directa al caso que nos ocupa. La primera consiste en "impulsar la creación de posgrados que contribuyan a la formación de capital humano acorde con las necesidades de los diversos sectores, focalizando los requerimientos de formación de profesionistas y científicos de alto nivel" (Ibarra, 2021, p. 87) y la segunda considera "ampliar en número de convenios, programas y proyectos de colaboración signados con los sectores productivo, social y gubernamental" (Ibarra, 2021, p. 90).

Un último punto a considerar en este marco inicial es la creciente vinculación entre instituciones académicas y gubernamentales que, en México, a partir de la segunda década del siglo XXI, las cuales han hecho suyo el compromiso de construir una cultura universal en derechos humanos. Ejemplo de ello es la colaboración entre la UAZ y la Comisión de Derechos Humanos del Estado de Zacatecas (CDHEZ), la cual se formalizó el 6 de junio de 2023, mediante la firma de un convenio general de colaboración. En dicho convenio se mencionan como parte de las actividades conjuntas de colaboración aquellas relacionadas con la "docencia y la capacitación: consistentes en organizar programas, cursos, seminarios, diplomados y otras actividades comunes" (Convenio General de Colaboración UAZ-CDHEZ, 2023, p. 4).

Sin duda la colaboración entre universidades públicas y los organismos gubernamentales encargados de implementar programas preventivos en materia de derechos humanos es esencial para promover una cultura de respeto y promoción de los estos en la sociedad. Asimismo, tiene un impacto significativo en varios aspectos como son la promoción de la cooperación entre instituciones de educación superior y el gobierno, la mejora en la formación y capacitación, así como la generación de

conocimiento a través del desarrollo de investigaciones que, a su vez, puedan servir como base para el desarrollo de políticas y la formulación de recomendaciones basadas en evidencia para mejorar las prácticas, sobre todo, en el ámbito educativo. Es aquí, precisamente, donde se inserta la MEDH.

2. OBJETIVOS

Este capítulo tiene dos objetivos centrales:

- Determinar la pertinencia de la creación de una maestría en educación en derechos humanos en la Universidad Autónoma de Zacatecas mediante el análisis de la oferta existente de programas de posgrado de universidades públicas, específicamente maestrías en derechos humanos en México, para detectar los vacíos respecto a programas en educación en derechos humanos.
- Diseñar una propuesta curricular innovadora que aborde la deficiencia educativa detectada.

3. METODOLOGÍA

Se realizó un estudio documental con enfoque analítico. En palabras de Castillo (2004) este tipo de investigación supone la "un proceso analítico-sintético, porque la información es estudiada, interpretada y sintetizada minuciosamente para dar lugar a un nuevo documento que lo representa de modo abreviado pero preciso" (p. 1). Para identificar los programas de maestría de universidades públicas que existen en México de revisaron fuentes disponibles en la web. De junio a julio de 2023 se revisaron los planes de estudio para conocer las tendencias en el diseño curricular de los programas identificados. Se aplicaron cinco criterios para la selección de maestrías: 1) Que contara con página web, 2) que la nominación de la maestría hiciera alusión directa a derechos humanos, en primer o segundo orden, 3) que hiciera explícita la orientación del conocimiento generado por el posgrado, esto es, con orientación a la investigación o a la profesionalización (parámetros ratificados por el

Sistema Nacional de Posgrados, 4) enfoque formativo del plan del estudios y 5) modalidad de enseñanza, es decir, escolarizada, semiescolarizada o a distancia.

Asimismo, para ubicar geográficamente a los programas identificados se utilizó la clasificación por regiones establecida por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).[98] Esto permitió apreciar las características de los posgrados situándolos en el contexto de la región a la que pertenecen y advertir el posicionamiento de dichos posgrados en la investigación y profesionalización de derechos humanos. Se excluyó de la localización y el análisis a las especialidades y a los doctorados en derechos humanos, debido a que el proyecto corresponde al nivel maestría.

En lo que respecta al diseño de la propuesta curricular, se siguió el esquema metodológico básico de diseño curricular para programas de posgrado de la Secretaría de Investigación y Posgrado del Instituto Politécnico Nacional (IPN, 2016), donde se define al diseño curricular como "el proceso para la estructuración de programas académicos para atender requerimientos de formación profesional identificados en algún sector de la sociedad" (IPN, 2016, p. 2). Este esquema metodológico plantea en primer lugar, la realización de un estudio de pertinencia en donde se integran referentes internos y externos a la institución educativa, en este caso, el referente externo con el que se inició fue la oferta de maestrías cuya temática central y objeto de estudio son los derechos humanos. En segundo lugar, contempla la definición y diseño del plan de estudios y el mapa curricular con base en el perfil de egreso, el cual "debe incorporar los conocimientos requeridos en el graduado por un sector defino de la sociedad (IPN, 2016, p. 3).

[98] Los consejos regionales articulan el trabajo de las seis regiones ANUIES, que son: 1) Noroeste (Baja California Norte y Sur, Chihuahua, Sonora y Sinaloa), 2) Noreste (Coahuila, Durango, Nuevo León, San Luis Potosí, Tamaulipas y Zacatecas), 3) Centro Occidente (Aguascalientes, Colima, Guanajuato, Jalisco, Michoacán y Nayarit), 4) Metropolitana (Ciudad de México y México), 5) Centro-Sur (Guerrero, Hidalgo, México, Morelos, Puebla, Querétaro y Tlaxcala) y 6) Sur-sureste (Campeche, Chiapas, Oaxaca, Quintana Roo, Tabasco, Veracruz y Yucatán) (ANUIES, s/a, s/p.).

4. RESULTADOS

En términos generales se encontró que existe una oferta considerable de programas de posgrado de programas de posgrado, concretamente de maestrías en derechos humanos, que, en su mayoría, se ubican en el ámbito del derecho y se enfocan en aspectos legales y jurídicos, dejando un vacío en cuanto a la educación en derechos humanos, tal como se explica a continuación.

4.1. Posgrados en derechos humanos en México

A nivel nacional, para el caso concreto del nivel maestría se identificaron 11 programas inscritos en universidades públicas, 7 de instituciones privadas de nivel superior y 4 pertenecientes a organismos gubernamentales. Con base en la división regional de ANUIES, las instituciones de educación superior se agruparon en seis regiones geográficas que están compuestas por un variado número de entidades federativas (estados). Con este referente, las regiones y estados que cuentan con al menos una maestría en derechos humanos son las siguientes:

TABLA 2. *Maestrías en derechos humanos por región, 2023*

	REGIÓN	ESTADOS	MAESTRÍAS
I	NOROESTE	Baja California Sur y Chihuahua	2
II	NORESTE	Coahuila, Durango, Nuevo León, San Luis Potosí y Tamaulipas	5
III	CENTRO-OCCIDENTE	Guanajuato y Jalisco	3
IV	METROPOLITANA	Cd. de México	7
V	CENTRO-SUR	Puebla, Querétaro y Tlaxcala	5
VI	SUR-SURESTE	Chiapas, Oaxaca, Tabasco, Campeche y Veracruz	5

Fuente: elaboración propia

La disposición geográfica de estos posgrados, de acuerdo con la clasificación por regiones de la ANUIES, se muestra en siguiente mapa de la República Mexicana:

FIGURA 3. *Localización geográfica de maestrías en derechos humanos, 2023*

Fuente: elaboración propia

Como se puede apreciar, en el estado de Zacatecas que se ubica en el centro norte del país no existe ningún posgrado cuya temática central sean los derechos humanos. Adicionalmente, el análisis de los planes de estudio permitió identificar que prácticamente la totalidad de programas se ubica en el área del Derecho, por lo que tanto sus perfiles de egreso como sus mapas curriculares se orientan al desarrollo de competencias propias de ese ámbito profesional y académico, con excepción de la Maestría en Relaciones Internacionales y Derechos Humanos de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla que se encuentra en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

TABLA 2. *Maestrías en derechos humanos en México, 2023*

REGIÓN	ESTADOS	MAESTRÍAS	FACULTAD/ÁREA
I	Baja California Sur	Maestría Interinstitucional en Derechos Humanos	Derecho
	Chihuahua	Maestría Interinstitucional en Derechos Humanos	Derecho
II	Coahuila	Maestría en Derechos Humanos con Perspectiva Internacional Comparada	Derecho
	Durango	Maestría en Derechos Humanos	Derecho
	Nuevo León	Maestría en Derechos Humanos	Derecho
	San Luis Potosí	Maestría en Derechos Humanos	Derecho
	Tamaulipas	Maestría Interinstitucional en Derechos Humanos	Derecho
III	Guanajuato	Maestría en Derechos Humanos	Derecho
	Jalisco	Maestría en Derechos Humanos y Paz Maestría en Derechos Humanos, Constitucional y Amparo	Derecho
IV	Cd. de México	Maestría en Derechos Humanos y Garantías Maestría en Derechos Humanos Maestría en Derechos Humanos Maestría en Defensa y Promoción de los Derechos Humanos Maestría Interinstitucional en Derechos Humanos Maestría en Derechos Humanos Maestría en Derechos Humanos y Democracia	Derecho
V	Puebla	Maestría en Relaciones Internacionales y Derechos Humanos Maestría en Derechos Humanos Maestría en Amparo y Derechos Humanos	Ciencias Políticas y Sociales Derecho
	Querétaro	Maestría en Derechos Humanos	Derecho
	Tlaxcala	Maestría Interinstitucional en Derechos Humanos	Derecho
VI	Chiapas	Maestría en Defensa de los Derechos Humanos	Derecho
	Oaxaca	Maestría en Derechos Humanos, Democracia y Justicia Constitucional	Derecho
	Tabasco	Maestría en Métodos de Solución de Conflictos y Derechos Humanos	Derecho
	Veracruz	Maestría en Derechos Humanos y Justicia Constitucional	Derecho
	Campeche	Maestría Interinstitucional en Derechos Humanos	Derecho

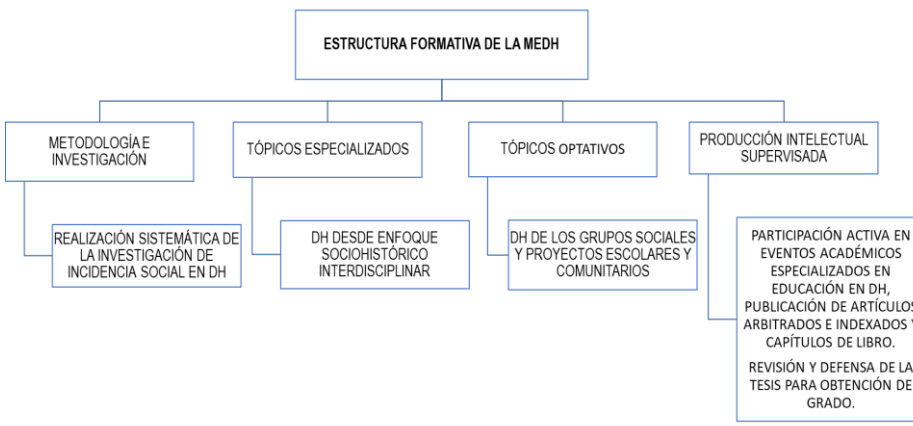
Fuente: elaboración propia

Cabe decir que solamente en uno de los programas, la Maestría en Derechos Humanos de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, se incluye un curso de educación en derechos humanos y uno de pedagogía de derechos humanos como materias optativas, en todos los demás programas predominan las materias de temática legal, jurídica o constitucional.

4.2 Estructura curricular de la MEDH, Zacatecas

La revisión de las características generales de los planes de estudio de las 27 maestrías distribuidas asimétricamente en las seis regiones ANUIES del país, que tienden a la investigación y la formación especializada de perfiles profesionales del derecho, entre ellas, derechos humanos, fue útil en el diseño de la propuesta curricular cuya estructura formativa contempla cuatro elementos rectores en la composición de sus unidades didácticas semestrales: metodología e investigación, tópicos especializados, tópicos optativos y producción intelectual supervisada, tal como se muestra en la siguiente figura:

***FIGURA 4**. Estructura curricular sintética del proyecto de MEDM, Universidad Autónoma de Zacatecas, México*



Fuente: elaboración propia

Los seminarios de metodología e investigación ponderan la realización sistemática de investigación de incidencia en derechos humanos en

cuatro periodos lectivos semestrales consecutivos, desde un enfoque interdisciplinar de las ciencias sociales, las ciencias políticas, las humanidades, ciencias de la conducta y la educación para obtener una visión compleja y critica de las problemáticas sociales en el contexto democrático nacional y global cambiante del siglo XXI.

Tópicos especializados es un conjunto de semanarios que se enfocan en temáticas que analizan la evolución de los derechos humanos como acontecer sociohistórico, interdisciplinar y global de la segunda mitad del siglo XX y las primeras décadas del XXI, que se transversaliza con referentes teóricos, políticas públicas en derechos humanos, educación para el bien común y educación en derechos sociales como la igualdad de géneros, la inclusión, entre otros; estrategias y técnicas de contención socioemocional y uso de recursos de la comunicación en la promoción de los derechos humanos.

Los tópicos optativos posibilitan, desde el enfoque de la pedagogía crítica y los derechos humanos transectoriales de niñas, niños y adolescentes, mujeres y discapacitados, visibilizar a toda persona como sujeto de derechos humanos en tres escenarios o agencias culturales: la familia, la escuela y la comunidad. Espacios en los que es necesario fomentar la ética y los valores humanos, la cultura de paz, la diversidad y la interculturalidad como realidades de las sociedades democráticas; y la aplicación de las tecnologías y los recursos educativos en derechos humanos con el propósito de generar experiencias de aprendizaje en esta materia.

Al tratarse de una maestría orientada a la investigación, la producción intelectual supervisada es un mecanismo de acompañamiento entre docente-estudiante en la realización de productos académicos para la divulgación parcial del tema de investigación y la conclusión del documento de tesis para su defensa.

5. DISCUSIÓN

La oferta de programas de posgrado en México, en particular maestrías en derechos humanos, es un indicador importante de la atención que se presta a este tema y a las problemáticas relacionadas con él en la

educación superior. A nivel nacional se identificaron 11 programas de maestría en derechos humanos inscritos en universidades públicas, 7 en instituciones privadas de nivel superior y 4 en organismos gubernamentales. Sin embargo, en el estado de Zacatecas no existe ninguno. En los demás estados que conforman la región noreste (representada en el Mapa 1 en color anaranjado), existe uno por estado, es decir un total de cinco. Si bien, es un número considerable de programas, es importante que opere un programa en Zacatecas para poder atender la demanda local en la formación en derechos humanos, ya que, la gran mayoría de los programas existentes se imparten en la modalidad escolarizada (presencial) y no todas las personas interesadas en estudiar una maestría de estas características puede estudiar en otro estado, sobre todo cuando las distancias entre uno y otro son considerables y no se cuenta con los recursos necesarios.

En el análisis de los planes de estudio de estos programas y de las facultades o áreas académicas en las que se inscriben, se revela una tendencia significativa: la mayoría de las maestrías en derechos humanos se concentran en el ámbito del derecho y se centran en aspectos legales y jurídicos, lo que sugiere una clara orientación hacia la formación de profesionales en temas legales, sin tener en cuenta un enfoque orientado a la educación en derechos humanos, lo cual es fundamental para formar profesionales capacitados para incidir que puedan incidir desde el ámbito comunitario y educativa con el objetivo de contribuir a la creación de una cultura universal de derechos humanos (ONU, 2006 y UNESCO, 2012).

Como se mencionó, solo un programa incluye materias opcionales relacionadas con la educación en derechos humanos y la pedagogía de derechos humanos, mientras que en los demás, la temática legal prevalece de manera abrumadora. Se entiende que esta tendencia se debe a la naturaleza de los programas y la propia formación de las personas involucradas en su creación y operación. Asimismo, reconocemos que es muy importante que existan estos programas y que el trabajo que se realiza en ellos es fundamental para impulsar la defensa de los derechos humanos y la observancia de la ley en el país, sin embargo, no se puede dejar de lado la necesidad de que existan espacios en el posgrado para

la formación específica de profesionales en el área de la educación en derechos humanos.

Estos hallazgos sugieren la necesidad de una diversificación y enriquecimiento de la oferta de programas de posgrado en derechos humanos en México ya que este tema abarca una gama mucho más amplia de disciplinas y enfoques. Es esencial reconocer que la promoción de una cultura de respeto a los derechos humanos va más allá de la formación de especialistas en Derecho y que se requiere abordar cuestiones sociales, éticas, culturales y educativas. Consideramos que estos datos y argumentos sustentan la pertinencia de la creación de la MEDH en la UAZ.

Por su parte la estructura curricular propuesta, que se basó en un análisis exhaustivo de las características de las 27 maestrías existentes distribuidas en diferentes regiones de México, refleja un enfoque interdisciplinario y holístico para la formación de profesionales en este campo. Esta estructura formativa contempla cuatro elementos rectores que consideramos fundamentales para una educación en derechos humanos efectiva: metodología e investigación, conocimientos disciplinares e interdisciplinares divididos en tópicos especializados y tópicos optativos y la producción intelectual supervisada. El diseño de la propuesta se basó en una metodología específica para el diseño de programas de posgrado sólida que "se basa en la premisa de que la creación o reestructuración de un programa académico fundamentada en conceptos de diseño curricular facilita un adecuado funcionamiento del programa una vez que se inicia su operación" (IPN, 2016, p. 1).

6. CONCLUSIONES

En muchos países, incluyendo México, la falta de programas de formación a nivel de posgrado es una realidad que limita el desarrollo y la expansión de la educación en derechos humanos. La ausencia de programas académicos dedicados a la formación en derechos humanos a nivel de maestría o doctorado dificulta la preparación de profesionales con un profundo conocimiento en esta área, por tanto, la creación y promoción de programas de posgrado en derechos humanos en México y en otros lugares es esencial para abordar esta carencia. Estos

programas pueden atraer a estudiantes interesados en convertirse en expertos en derechos humanos y desarrollar sus habilidades para trabajar en diversos campos, como la academia, organizaciones no gubernamentales, dependencias gubernamentales y el sector privado. Además, la formación en el ámbito de la educación en derechos humanos a nivel de posgrado contribuye al desarrollo de la investigación y a la generación de conocimiento lo cual, en la actualidad, es una de las prioridades del posgrado en México.

Asimismo, reconocemos que, para abordar esta falta de programas de posgrado en derechos humanos, es importante que los gobiernos, las instituciones académicas y las organizaciones de derechos humanos trabajen juntas para desarrollar y promover programas de posgrado específicos. La inclusión de materias relacionadas con la educación en derechos humanos en los planes de estudio, es un paso en la dirección correcta, pero se necesita un esfuerzo más amplio para llenar la brecha en la formación en educación en derechos humanos en el nivel de posgrado, para lo cual es necesario crear programas específicos, como la maestría que proponemos.

Respecto a la estructura curricular de la MEDH, se puede decir que demuestra un enfoque integral pues considera tanto la investigación como la aplicación práctica de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores propios de la educación en derechos humanos en diversos contextos, lo que es esencial para la formación de profesionales comprometidos en la promoción y protección de los derechos fundamentales en la sociedad contemporánea.

7. REFERENCIAS

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) (2021a). Datos estadísticos. Datos Abierto PNPC, 2021. http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/datos- abiertos-pnpc.php

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) (2021b). Programas Nacionales Estratégicos. https://conahcyt.mx/pronaces/

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) (2021c). Pronaces educación. https://conahcyt.mx/pronaces/pronaces-educacion/

Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnologías (CONAHCyT) (2022). Investigadores vigentes 2022. https://conahcyt.mx/sistema-nacional-de-investigadores/archivo-historico/

Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCyT) (2021a). Cultura. https://conahcyt.mx/pronaces/pronaces-cultura/

Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías(CONAHCyT) (2021c). Seguridad humana. https://conahcyt.mx/pronaces/pronaces-seguridad-humana/

Convenio General de Colaboración que celebran la Universidad Autónoma de Zacatecas "Francisco García Salinas" y la Comisión de Derechos humanos del Estado de Zacatecas (6 de junio de 2023).

Del Castillo, G. y Bobes, V. (2020). Flacso México: la agenda de las ciencias sociales. Revista mexicana de sociología, 82, Número especial, 57-77. DOI: http://dx.doi.org/10.22201/iis.01882503p.2020.0.60003

Ibarra, R. (2021). Plan de desarrollo institucional. Administración 2021-2025. Universidad Autónoma de Zacatecas. https://mcpi.uaz.edu.mx/wp-content/uploads/2021/08/PDI-UAZ_2021-2025.pdf

Instituto Politécnico Nacional (2016). Metodología básica para el diseño curricular de programas académicos de posgrado. https://www.ipn.mx/assets/files/posgrado/docs/buenas-practicas/diseno-curricular.pdf

Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación, del 8 de mayo de 2023. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGMHCTI.pdf

Magendzo-Kolstrein, H. y Toledo-Jofré, M. (2015). Educación en derechos humanos: Estrategia pedagógica-didáctica centrada en la controversia. Educare, 19(3), 1-16. http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.2

Mujica, R. M. (2007). ¿Qué es educar en derechos humanos? Revista DEHUIDELA, 15(7), 21-36. https://biblioteca.corteidh.or.cr/documento/59337

Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2011). Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos. https://bibliotecadigital.indh.cl/items/c3eba5ff-d2bc-42e7-9128-ebadf9993f97

Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2019). Proyecto de plan de acción para la cuarta etapa (2020-2024) del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos. https://www.ohchr.org/es/resources/educators/human-rights-education-training/world-programme-human-rights-education/phase4

Organización de las Naciones Unidas (ONU) y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), (2017). Programa Mundial para la educación en educación en derechos humanos. Plan de acción. Tercera etapa. https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/ThirdPhaseWPHREducation_SP.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Oficina de la Alta Comisionada de las Naciones Unidad para los Derechos Humanos (OHCHR) y Gobierno de México (2004). Declaración de México sobre Educación en derechos humanos en América Latina y el Caribe. Derechos Humanos. Órgano Informativo de Derechos Humanos del Estado de México, 67, 149-156. http://historico.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/derhum/cont/67/pr/pr36.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Oficina de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (OHCHR) (2006). Plan de acción. Programa Mundial para la educación en educación en derechos humanos. Primera etapa. https://www.ohchr.org/es/publications/human-rights-education-series/plan-action-first-phase-world-programme-human-rights

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Oficina de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (OHCHR) (2012). Programa Mundial para la educación en educación en derechos humanos. Plan de acción. Segunda etapa. https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/WPHRE_Phase_2_sp.pdf

Tibbits, F. y Kirchschlaeger, P. (2010). Perspectives of research on human rights education. Journal of Human Rights Education, 2(1), 1-31 https://www.researchgate.net/publication/290605330_PERSPECTIVES_OF_RESEARCH_ON_HUMAN_RIGHTS_EDUCATION

Zajda, J. (2020). Current research on human rights education globally. En Zadja, J. (Ed.). Human rights education globally (pp. 1-12). Springer.

ANÁLISIS DEL DISCURSO DE LOS PROFESORES QUE PARTICIPAN EN PROYECTOS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

FRANCISCO JAVIER ORTEGA MUÑOZ
C.S.E.U. La Salle (Universidad Autónoma de Madrid)
JAVIER HERRERO MARTÍN
C.S.E.U. La Salle (Universidad Autónoma de Madrid)
MÓNICA RAMÍREZ GARCÍA
C.S.E.U. La Salle (Universidad Autónoma de Madrid)
SILVIA RODRIGUEZ ALONSO
C.S.E.U. La Salle (Universidad Autónoma de Madrid)

1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo pretende describir el discurso interpretativo que elabora el profesorado que participa en un proyecto de innovación educativa en su centro de escolar.

Es necesario definir el concepto de innovación ya que encontramos otros conceptos afines que hacen referencia a procesos diferentes como reforma, mejora, etc. Podemos entender la innovación como un proceso de cambio intencional, sistemático y planificado que pretende alterar ideas, concepciones, metas, contenidos y prácticas escolares en alguna dirección renovadora de lo existente (Paredes, Murillo, Ejido 2005)

1.1. IMPORTANCIA DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

La relevancia de la innovación educativa en la actualidad es indiscutible. Una de las claves de la educación del siglo veintiuno es la asignación de expectativas de innovación y transformación muy superiores a ningún otro momento en la historia (Rodríguez de las Heras, 2016; Schröder & Krüger, 2019) del mismo modo que la propia sociedad ha

adoptado estos dos conceptos, innovación y transformación, como dos fuerzas motrices para la generación de bienestar y riqueza. (Trujillo, F. ; Segura, A. ; González, A., 2020).

La UNESCO en el informe de la Comisión Internacional sobre Los futuros de la educación del 2022 destaca que la educación debe intentar unirnos en torno a los esfuerzos colectivos y proporcionar el conocimiento, la ciencia y la innovación necesarios para formar un futuro sostenible para todos que se base en la justicia social, económica y medioambiental. Debe reparar las injusticias del pasado y prepararnos para los cambios medioambientales, tecnológicos y sociales que se avecinan.

Las nuevas características y necesidades de nuestra sociedad reclaman nuevos modelos educativos, donde los procesos vayan dirigidos al autoaprendizaje, al manejo y al empleo de la información de forma adecuada, al uso de las tecnologías de la información y la comunicación y, a tomar conciencia social parar ayudar al crecimiento colectivo. (Ramírez-Montoya 2022)

La innovación educativa es un elemento que se constituye como necesario en la mejora del aprendizaje y del desarrollo de los niños y los jóvenes permitiéndoles adaptarse a los cambios sociales. En el centro de los sistemas de aprendizaje para los jóvenes están las escuelas y los sistemas que los unen. Estos están entrelazados con un conjunto rico y creciente de otras formas de enseñanza y aprendizaje. El crecimiento y el mantenimiento del aprendizaje innovador generalizado deben ubicarse en la comprensión de esta complejidad. (OCDE 2017)

Las universidades y otras asociaciones tendrán un papel clave en la investigación y la innovación para apoyar la renovación de la educación como bien común y la construcción conjunta de un nuevo contrato social para la educación. (UNESCO 2022).

1.2. El modelo sistémico y las organizaciones inteligentes

El modelo para la innovación de las instituciones educativas que nos sirve de referencia es el modelo sistémico propuesto por Roberts y Kleiner (2014). Estos autores destacan varios rasgos para explicar la visión dinámica de un sistema, en este caso un colegio que debe ser abierto, social, de proceso y ser considerado como un sistema vivo. Es importante la continua interacción y transformación de las entradas hasta alcanzar el desarrollo integral del conjunto de sus componentes en las tareas que desempeña en interacción con el medio (Domínguez M.C., Antonio Medina A. y Ruiz A. 2015). La propuesta del modelo de Nuevo contexto de aprendizaje (NCA) desarrollado por la red de colegios La Salle es coherente con este paradigma ya que tiene su origen en la reflexión sobre cómo el aprendizaje y por lo tanto la enseñanza deben cambiar debido a la evolución del contexto social y cultural.

Por otra parte, la Quinta Disciplina de Peter Senge (1990) se ha convertido un referente para las instituciones que pretenden mejorar la escuela. Con este autor se popularizó el concepto de "Organizaciones que aprenden, organizaciones inteligentes"; ésta focalizó gran parte de la literatura sobre desarrollo organizativo en los últimos años de la década de los 90 y en los primeros del nuevo siglo (Argyris, 1992, Senge, Roberts, Ross, Smith y Kleiner, 1994; Bolívar, 2000).

La propuesta del NCA desarrollado por los colegios La Salle puede enmarcarse dentro del modelo sistémico para la innovación de las instituciones educativas propuesto por Roberts y Kleiner (2014) y los planteamientos de Peter Senge (1990) sobre todo en lo referente a la apertura de la escuela al entorno sociocultural cambiante y a la importancia concedida a la dimensión social de las organizaciones, a las relaciones sociales y a las percepciones que se generan entre los implicados en los procesos de cambio.

1.3. La necesaria implicación de los profesores

Como hemos planteado en el punto anterior desde los modelos comentados se reconoce que la calidad de un sistema educativo depende de la calidad de su profesorado y por lo tanto en toda innovación uno de los

elementos fundamentales es el papel, la percepción y la implicación del profesorado. Al centrarse en la importancia de las pedagogías es posible argumentar que, para ayudar al alumnado a hacer frente a los nuevos desafíos educativos, los docentes necesitan reflexionar y actualizar su repertorio de prácticas. (OCDE 2017)

La calidad del profesorado es crucial para la innovación educativa Como plantea Pacheco-Salazar (2020) de la OEI se requiere de docentes con sensibilidad, compromiso, constancia, creatividad, empatía y capacidad para motivar y emocionar a sus estudiantes. Docentes con apertura, autocrítica y flexibilidad para permanentemente reinventarse y transformar sus prácticas de enseñanza acorde a las necesidades específicas de cada grupo de estudiantes. Asimismo, docentes en procesos de autoformación y reflexión sobre su accionar, para lo cual necesitan disponer de horas para el estudio y la investigación.

El proceso institucional impulsado por los colegios La Salle por sí mismo, constituye una innovación, pues son escasas las experiencias institucionales en red que instrumentalizan procedimientos técnicos y válidos para hacer el seguimiento de sus propuestas de innovación metodológica, coherente con los planteamientos de De Jong et al (2022) así, las estructuras educativas constituidas en red, institucionales, privadas o públicas se enfrentan al reto de la innovación y la necesidad de argumentar y objetivar el feedback individual (de cada centro escolar o nodo de la red) en el proceso de acompañamiento. Cetindamar (2016) pone el énfasis en desarrollar estas acciones al menos, durante los primeros años del despliegue metodológico.

El papel del profesorado en el proceso de cambio es una variable esencialmente crítica, no solo en cuanto a la relevancia del rol del educador en la propuesta general de centro sino respecto al análisis combinado de la interacción con el resto de dimensiones intervinientes (Jacobson et al., 2019), a saber, cuando menos, propuesta metodológica, resultados de aprendizaje, propuesta de desarrollo humano, sentido de comunidad educativa, garantía de la calidad y organización, y gestión y planificación estratégica (Herrero-Martín et al., 2021).

Los cambios en educación son eficaces si y solo sí son asumidos por los docentes de forma individual y como colectivo en una escuela (Paredes, Murillo, Ejido, 2005) de lo cual se infiere la necesidad de conocer la interpretación que hacen los profesores de los procesos innovadores.

1.4. El análisis del discurso del profesorado

En un sistema complejo, el clima escolar es una de esas propiedades emergentes, definida con un carácter multifacético, sobre el que influyen múltiples variables, siendo una de ellas la percepción de las relaciones interpersonales dentro de la escuela (Chirkina & Khavenson, 2018). A su vez, un elemento básico para analizar la forma de la relación es comprender cómo las personas perciben el sistema en el que se introduce la innovación. Desde una perspectiva sistémica Senge et alt. (99) plantean que el mayor potencial para el cambio (de una entidad) se encuentra en los elementos intangibles, como las actitudes y creencias de las personas implicadas.

La percepción del profesorado muestra una singular relevancia en la investigación educativa actual, bien sea porque facilita y predispone al cambio (Karsantik, 2021), y porque permite alinear las diferentes interpretaciones de los agentes implicados (Jaskyte et al., 2009) o porque facilita a autoconciencia sobre su propio protagonismo en el proceso (Calkins y Seidler, 2011), entre otros factores. Todos estos elementos combinados sugieren la importancia del análisis sistémico, pues la acogida de la implantación es un factor crítico para el balance entre inversión y resultado de la innovación (Herrero-Martín et al., 2023)

El análisis de las emociones es fundamental ya que la acción derivada de los repertorios interpretativos, creencias, planteamientos y discursos (dimensión cognitiva) está totalmente interrelacionado con la dimensión afectiva a ellos asociados.

2. OBJETIVOS

- Generar un procedimiento válido y fiable para analizar el discurso interpretativo del profesorado implicado en los procesos de innovación educativa.

– Identificar los elementos más relevantes de los repertorios interpretativos del profesorado ante los procesos de innovación educativa.

3. METODOLOGÍA

3.1. Contexto de la investigación

Este artículo se incluye dentro del Proyecto de investigación de análisis de la percepción de los educadores sobre la implementación de un proyecto de innovación integral desarrollado en los colegios La Salle. En octubre de 2018 la red nacional de centros educativos La Salle inicia un proceso progresivo y global, para todas las etapas educativas, de transformación y actualización del proyecto pedagógico. La propuesta es conocida como Nuevo Contexto de Aprendizaje (en adelante, NCA) y su propósito general es poder dotar a un conjunto de 98 centros y dos campus universitarios de un marco común de referencia educativa en consonancia con las necesidades sociales actuales. En total la apuesta tiene una cobertura de 71.000 destinatarios entre alumnado y perfiles diversos de usuario y 5.900 educadores y personal asociado. Nuestro artículo difiere de muchas investigaciones previas sobre innovación que se han centrado en analizar el perfil de los profesores innovadores desde una perspectiva más individual ya que como podemos apreciar es una propuesta institucional con un despliegue global.

El proyecto de investigación desarrollado por el Centro Superior de Estudios La Salle responde a la demanda realizada por la Delegación Estatal de educación de los colegios La Salle de un plan encaminado a identificar las variables de percepción del profesorado a lo largo del proceso de despliegue metodológico de la innovación. Este plan definido para cuatro años, se dirige, en una primera fase hacia el análisis de la situación en las etapas que iniciaron el despliegue a partir del curso 2020-2021 en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria que se completarán en los sucesivos cursos con el resto de las etapas educativas.

3.2. Diseño contexto de la investigación

En la primera fase del proceso general de trabajo que tuvo lugar el primer año de la investigación, se procedió a crear y validar una escala de percepción de educadores sobre el despliegue metodológico. (Herrero-Martín et al., 2023)

En el análisis de los datos obtenidos en esta escala de percepción hemos seleccionado aquellos colegios en los cuales el profesorado mostraron un mayor, índice de aceptación (IA), y un menor apoyo al despliegue del proyecto de innovación, índice de rechazo (IR, porcentaje de elecciones de segmento inferior, según baremo). Para ello se diferenciaron tres grupos de centros educativos, aquellos en los cuales los profesores tuvieron unas respuestas en la escala en el límite inferior (20%) que fueron interpretadas como no aceptación o rechazo, las correspondiente al 80% de elecciones positivas asociadas al límite superior de aceptación de los ítems del baremo y el rango 20%-80% se consideró como intervalo de equilibrio y normalidad en la percepción del despliegue.

En la segunda fase de la investigación se procedió a realizar grupos de discusión con el profesorado de siete centros de los cuales cuatro se encontraban en el grupo de centros con elecciones de rechazo, del límite inferior y tres en el grupo de valoración superior, de aceptación.

3.3. Participantes

En la primera fase correspondiente a la evaluación a través de la escala de percepción la muestra de educadores estuvo constituida por 314 profesores pertenecientes a 32 centros educativos repartidos por el territorio nacional. De ellos, 215 desarrollan su actividad, al menos, en educación infantil (existen perfiles de combinación múltiple) y 110, al menos, en la etapa primaria.

En la segunda fase se realizaron 7 grupos de discusión en los que participaron 52 profesores: 29 de educación infantil y 23 de educación primaria de la red nacional de centros educativos La Salle.

3.4. Técnicas de recogida de información

En la fase uno se utilizó la Escala de percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria sobre el despliegue metodológico. (Herrero-Martín et al., 2023) El cuestionario consta de 38 preguntas anónimas y mediante el análisis factorial de los ítems se han descrito nueve factores:

1. Cobertura del material
2. Información y apoyo en el despliegue
3. Distribución adecuada (tiempo y planificación) de los ámbitos didácticos
4. Conocimiento de principios y ámbitos
5. Implicación del profesorado en el desarrollo individual
6. Sistema de evaluación
7. Estilo docente mediador
8. Estilo docente directivo
9. Autopercepción general

En la segunda fase del estudio el principal instrumento de investigación han sido los grupos de discusión. El punto de partida para la elaboración de los grupos de discusión ha sido la escala con la intención de complementar y profundizar sobre la información obtenida con esta herramienta. En cada uno de los siete centros seleccionados se realizó, se grabó y transcribió un grupo de discusión con los profesores de la etapa educativa Educación Infantil o Primaria que fue seleccionada según su apoyo o resistencia a la innovación extraída del análisis de la escala.

3.5. Análisis de datos

El análisis factorial de la escala de percepción de educadores sobre el despliegue metodológico de NCA nos permite obtener las tasas de satisfacción (frecuencia de elecciones de límite superior) y de rechazo (frecuencia de elecciones de límite inferior) por cada uno de los nueve factores. Se identificaron, como límite inferior de percepción (20%), las elecciones individuales que fueron interpretadas como no aceptación o rechazo respecto al ítem y como límite superior de aceptación vino establecido por la puntuación correspondiente al 80% del baremo referido

a las elecciones positivas respecto a la percepción del ítem. El rango 20-80 se consideró como intervalo de equilibrio y normalidad en la percepción del despliegue.

La herramienta Atlas.ti nos ha permitido organizar la información obtenida en los grupos de discusión y analizar los repertorios interpretativos de los profesores sobre la innovación que están desarrollando.

El análisis desarrollado en nuestra investigación se fundamenta en la perspectiva discursiva del modelo de repertorios interpretativos de Potter y Wetherell (1987). En él se entiende el discurso como un sistema de términos utilizados para construir versiones de la realidad, valorar acciones, eventos y diversas subjetividades por medio del uso del lenguaje como herramienta que generan consecuencias para la acción. Esencialmente, el análisis del discurso, del repertorio interpretativo implica el desarrollo de hipótesis sobre los propósitos y las consecuencias del lenguaje. (Ortega, 2015)

En estos repertorios interpretativos se muestra cómo el discurso se ensambla, genera efectos y funciones (Potter y Wetherell, 1987). En este sentido, los discursos son vistos como un conjunto de prácticas lingüísticas que mantienen y promueven ciertas relaciones sociales que actúan en el presente, manteniendo y promoviendo ciertas interacciones (Flores, G.; Íñiguez, L. y Martínez, A, 2015).

El proceso de análisis desde la serendipia propuesta por la herramienta Atlas.ti como perspectiva hermenéutica supone la codificación preliminar de los datos recogidos en los grupos de discusión para, a continuación, organizar las respuestas obtenidas en función de los objetivos de la investigación, en nuestro caso la aceptación o rechazo de los diversos aspectos fundamentales del despliegue metodológico de NCA. Posteriormente se seleccionan los subgrupos de datos relevantes y y se realizó la búsqueda de patrones recurrentes y de coocurrencia. El análisis de coocurrencia ha arrojado información sobre aquellos aspectos que se correlacionan. De esta manera, se pueden identificar un conjunto de repertorios interpretativos respecto a cada uno de los subtemas de la investigación.

4. RESULTADOS

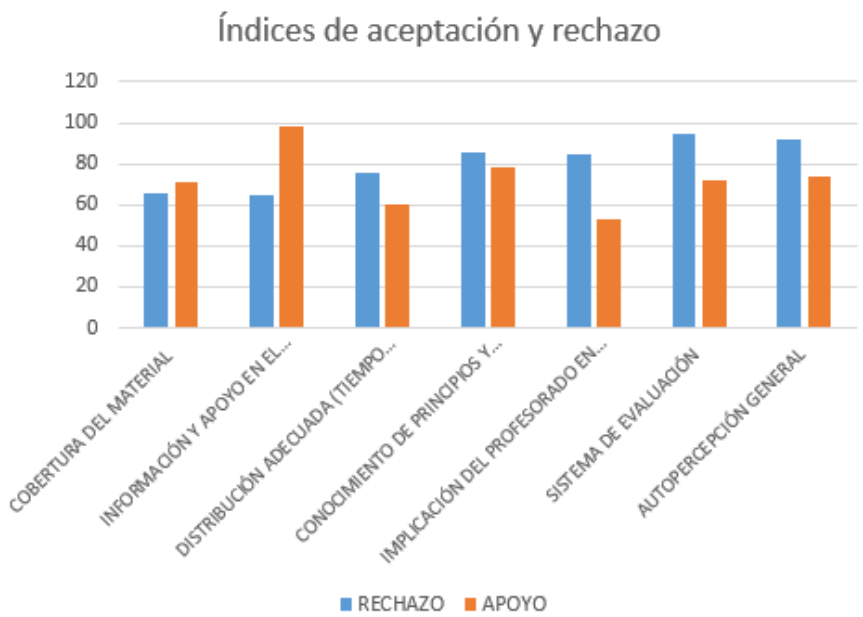
Los resultados obtenidos en nuestra investigación se basan en los datos obtenidos en la fase 1 mediante la escala y se enriquecen y se profundizan con los discursos interpretativos de los profesores obtenidos en la segunda fase mediante el análisis de los grupos de discusión.

En la primera fase de la investigación y mediante el análisis factorial de la escala hemos identificado los factores más relevantes y de ellos hemos seleccionado los que son más aceptados y los que son menos apoyados mediante el índice de aceptación (IA, porcentaje de elecciones de segmento superior, según baremo) y el índice de rechazo (IR, porcentaje de elecciones de segmento inferior, según baremo). Los factores más relevantes para nuestra investigación son los siguientes:

- Cobertura del material
- Información y apoyo en el despliegue
- Distribución adecuada (tiempo y planificación) de los ámbitos didácticos
- Conocimiento de principios y ámbitos.
- Implicación del profesorado en el desarrollo individual
- Sistema de evaluación
- Estilo docente mediador
- Estilo docente directivo
- Autopercepción general

El gráfico 1 muestra los índices de aceptación y rechazo de los factores en los que hemos encontrado mayores diferencias.

***GRÁFICO 1**. Resultados de participación. Escala de percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria. Índices de aceptación y rechazo por factor.*



El análisis de los índices de aceptación y rechazo nos muestra que el factor 2 referido a la percepción sobre la información y el apoyo recibido durante el proceso de implementación tiene la mayor frecuencia y con un signo de aceptación (IA= 31,84). El siguiente factor en frecuencia se refiere a la satisfacción con el sistema de evaluación y a diferencia del anterior con un índice de rechazo (IR= 30,25) siendo la principal preocupación del profesorado. La Percepción del grado de implicación del profesorado tiene un índice de rechazo (IR= 27,07) y el Grado de conocimiento conceptual y aplicado de los principios pedagógicos del proyecto ofrece un índice (F4, IR= 27,38).

El factor percepción general sobre la marcha del proyecto de innovación arroja unos índices elevados de aceptación y de rechazo (IR= 29,29; IA= 23,56). Este factor tiene una correlación directa con el resto de factores y muestra las diferencias existentes en la percepción del profesorado.

Estos resultados se desarrollan en el artículo de Herrero-Martín J., Ramírez M., Rodríguez C., Rodríguez S. (2023) Percepción de educadores sobre la transformación metodológica y didáctica. Claves para la interpretación de los procesos de cambio en educación.

La segunda fase nos facilita profundizar en los repertorios interpretativos que ha elaborado el profesorado sobre la innovación educativa realizada en sus centros, su implementación, sus resultados y todos los cambios asociados al proceso de mejora desarrollados con la nueva metodología NCA. Los recursos semánticos más utilizados en el discurso han sido la comparación, debido al objeto de análisis de la transformación de un modelo educativo anterior a uno actual, la antítesis que permite acentuar las diferencias y también la hipérbole, como forma de expresión asociada a valoraciones que pretenden ser más rotundas y con más connotación emocional.

Hemos podido identificar un **discurso general del profesorado ante la innovación educativa** en la que están participando y contiene los siguientes aspectos más relevantes:

Podemos afirmar que en general reconocen la mayor coherencia e idoneidad pedagógica del método NCA ya que favorece un mejor desarrollo de los alumnos, un incremento en su motivación por aprender y una mejora en las relaciones interpersonales entre los alumnos y entre estos y el profesorado: "es que estamos jugando con ellos todo el tiempo. Y claro, y tiene mucha agilidad mental, o sea, en cuanto al cálculo mental y operatorio, es que realmente adquieren muchas estrategias." "Los niños son más protagonistas, con más iniciativas, les damos más oportunidades a todos de distintas formas. Ellos están mejor y están aprendiendo mejor y se relacionan mejor."

Para poder participar activamente en un proyecto de innovación entienden que deben estar abiertos al cambio, aceptando la necesidad de la adaptación, y en un proceso continuo de aprendizaje y cambio profesional y personal, y aunque reconocen que cambiar es necesario valoran que también es complicado: "todos los cambios son difíciles. Es un proceso largo y en ese proceso también tenemos que ir interiorizando y dando lo mejor de cada uno"

La labor docente del profesor ha sufrido un gran cambio con el nuevo modelo educativo que se basa fundamentalmente en cinco principios: construcción del pensamiento, conducta y actividad autorregulada, interioridad y dimensión social del aprendizaje, mente, cuerpo y movimiento: "ahora te sientes todavía más protagonista, aunque tu papel como profesor a lo mejor ahora es un poco más secundario del de antes."

La innovación supone un esfuerzo importante para el profesorado, un incremento en el tiempo dedicado a la preparación y sobre todo a la evaluación, aunque en términos globales valoran positivamente los cambios logrados. "Nos supone mucho más trabajo, pero bueno…, (los alumnos) están contentos, dolores de cabeza, preocupación, miedos, temores, porque hemos salido a cambiar, a intentar cambiar, pero volver a la metodología antigua y digo que no."

Manifiestan tener dudas sobre la idoneidad del nuevo método, destacando lo que consideran déficits en el aprendizaje de los alumnos y se muestran expectantes ante los resultados académicos futuros. Junto a esto algunos profesores afirman no tener una visión global del proyecto y presentan carencias en la comprensión de la fundamentación pedagógica de todas las nuevas propuestas. Esto contribuye a influir en la menor adhesión al desarrollo del proyecto.

> "Yo llevo 20 años en este centro. Me da miedo de que si hacemos las cosas tal y como se nos plantean que baje el nivel (de los alumnos)."
> "Queremos ir un poco hacia una visión globalizada, para tener un poco el control y que no se nos pierda nada y tener todo como bien integrado."

Estas dificultades planteadas las afrontan manteniendo algunas actividades que se corresponden al método educativo anterior y que consideran como "parches" ante lo que perciben como carencias del nuevo proyecto. "Hacemos fichas, porque vemos un poquitín la necesidad de los niños, pero a lo mejor no hay que hacerlas."

En el proceso que genera esta incertidumbre e inseguridad el apoyo de la institución y de los profesores es fundamental. "Por mis compañeros me siento escuchada, me siento arropada por mi directora, me siento escuchada."

Sin embargo, un número reducido de profesores afirman no sentirse suficientemente partícipes y viven el proyecto innovador como una imposición que les da poco margen para la iniciativa individual. “Sé que algunas cosas, que tú piensas que se tienen que hacer de una manera se pueden hacer en muchas otras no, pero no ha habido ese diálogo.”

Reconocen que esta innovación es una apuesta institucional en la que está implicados todos los centros educativos La Salle confiriendo de esta manera una mayor legitimidad al proyecto. “Me da la impresión que ya no somos La Salle …. (colegio concreto), que somos muchos La Salles”.

Además, entienden que debe seguirse un proceso de implantación en el cual en el primer curso el profesorado debe esforzarse más ante los nuevos métodos, materiales y actividades y que progresivamente se irá asimilando y viviéndose con más seguridad e incorporando todas las innovaciones a su labor docente habitual en los cursos posteriores. “Es verdad que vamos mucho más relajados que el año pasado (primer año de implantación), que hay materiales que ya tenemos hechos y demás. Pero, pero lo cierto es que son cosas que, hace falta un rodaje y hace falta tener las cosas más trilladas.” Ante las dificultades percibidas plantean que su afrontamiento es profesional, es decir adoptan una actitud de colaboración y las disconformidades no transcienden a su labor docente en el aula.

El **análisis de coocurrencia** nos ha permitido analizar las correlaciones que aparecen entre las percepciones sobre cuestiones concretas y los sentimientos asociados. Los sentimientos que destacamos en los discursos del profesorado son mayoritariamente de satisfacción: ilusionados, motivados, realizados, disfrutando, enriquecedor… “Yo estoy disfrutando como un enano, como creo que no lo he hecho nunca…Que te vuelvas a reír con las barbaridades que te dicen, que te vuelves a ilusionar.”

Del total de sentimientos negativos emergentes en el discurso los factores que los contienen con más frecuencia son los relacionados con la complejidad del nuevo sistema de evaluación (108), el cuestionamiento del beneficio global del nuevo método (78), las dificultades y la premura en el proceso de implantación (70) y la valoración general de los

cambios NCA (64). También aparecen sentimientos asociados al malestar debido sobre todo al esfuerzo que supone para el profesorado acometer todos los cambios planificados. A este sentimiento se le añade el de agobio, ya que manifiestan que no da tiempo a hacer todo lo programado en clase.

La inseguridad es otro de los sentimientos que aparecen y se relaciona con la falta de visión global del proyecto de innovación, de los fundamentos pedagógicos que subyacen a las actividades propuestas o de la evaluación de los aprendizajes y la incertidumbre y la desconfianza ante los resultados académicos futuros. Estos sentimientos los llevan a buscar la seguridad mediante la realización de actividades del modelo anterior como complemento de las carencias que perciben.

En el gráfico 2 podemos apreciar los sentimientos más frecuentes en los discursos.

***GRÁFICO 2**. Frecuencia de sentimientos en el discurso (El tamaño de la letra es proporcional a la frecuencia de aparición).*

La selección de los centros educativos con un mayor índice de aceptación y un mayor índice de rechazo nos permite identificar las **diferencias en el discurso del profesorado de los distintos colegios**.

En la interpretación de los profesores de los centros educativos que muestra más apoyo podemos destacar la importancia que le dan a los beneficios del nuevo método para el desarrollo de los niños. Valoran más el método activo basado en la manipulación y la experimentación, el incremento del juego que permite desarrollar competencias transversales y el incremento de la interacción social, de la inteligencia emocional que favorecen una relación más cooperativa entre los niños y más cercana y personalizada en la relación entre el profesor y el alumno. "Ya no aprendes porque te toca. Podemos tener dos o tres diferentes contenidos y tienes esa posibilidad de tener varias formas de aprender: por espacios, a ritmos diferentes. Puedes hacer diferentes propuestas, puedes tener varios niños que uno está haciendo la actividad del menú que uno está escribiendo, otro está buscando, te sientas con otro a hacer otra cosa. La autonomía, el respeto del tiempo es lo que te da este método." Reconocen que hay un esfuerzo añadido, pero no le dan una connotación negativa entendiendo que es un requisito necesario para afrontar los cambios que deben realizar en su labor docente.

Los profesores de los centros con menos adhesión hacia el proyecto en general también reconocen las mejoras, pero destacan otras cuestiones que influyen en que su valoración general no sea tan positiva. Inciden en las carencias de aprendizaje que consideran que tienen los alumnos según su comparativa con el sistema anterior en cuestiones como la escritura, o en tener materiales adaptados a los niños con necesidades educativas. Tienen más dudas más sobre los beneficios del método y plantean un posible impacto negativo en los resultados académicos futuros, critican más el nuevo sistema de evaluación, por entender que supone mucho esfuerzo respecto a la información que aporta. Respecto a la forma en que se ha implantado el proyecto señalan la falta de diálogo con el profesorado, la imposición de los proyectos y las actividades que no permite que el profesor decida libremente las actividades que va desarrollar en el aula, además del exceso de las tareas educativas propuestas que les resulta muy difícil realizar en el aula.

Valoran el método tradicional que se centra en el desarrollo de las destrezas matemáticas, de la lectoescritura y de la adquisición de conocimientos.

El elemento que más destacan es el esfuerzo extra que les supone preparar las nuevas actividades del método que están implementando.

Diferencia entre educación infantil y educación primaria.

Los resultados de la investigación hacen referencia a las dos etapas educativas, pero hemos encontramos diferencias entre los repertorios interpretativos de los profesores de cada una de ellas. En educación infantil el método NCA es valorado como más coherente con el curriculum actual de esta etapa educativa y los cambios se perciben como menos intensos: importancia de lo manipulativo y experiencial, la globalización del aprendizaje, el método de evaluación… Sin embargo, en Primaria las diferencias entre el método tradicional y el innovador se valoran como mucho más rupturista destacando los cambios en el sistema de evaluación, el incremento de la experimentación, el aprendizaje cooperativo y por competencias...

El modelo sistémico de gestión escolar

Apreciamos que el contexto de nuestra investigación, la red de Colegios La Salle, determina la percepción del profesorado sobre la innovación. Esta institución educativa con una gestión coherente con la gestión sistémica de los centros escolares promueve desde hace tiempo una cultura de innovación desarrollando diversos programas (Ulises, Lectura eficaz, Hara…) que se han integrado en el actual NCA. Esta dinámica institucional predispone a que el profesorado esté abierto a la innovación y les permita tener una percepción más receptiva ante las propuestas de mejora.

Hemos apreciado también lo que plantea el modelo sistémico al afirmar que los elementos de un sistema se retroalimentan y se influyen mutuamente. El profesorado del mismo colegio comparte elementos comunes del repertorio interpretativo ante la innovación. Esto evidencia la importancia de la dimensión interpersonal en los procesos de mejora educativa, aunque puede hacer referencia a la importancia de formación y acompañamiento realizado desde cada centro educativo, si bien en este proyecto de innovación estas labores están bastante coordinadas desde la dirección de la red de centros educativos.

5. DISCUSIÓN

Como resultado de nuestra investigación podemos confirmar la importancia de conocer la percepción del profesorado implicado en proyectos de mejora educativa como plantea Karsantik (2021) o específicamente en lo referido a la a autoconciencia sobre su propio protagonismo en el proceso (Calkins y Seidler, 2011). Todos estos elementos combinados sugieren la importancia del análisis sistémico de las entidades educativas y contemplar el modelo organizativo según los planteamientos de Peter Senge (1990).

Podemos afirmar que los factores intra e inter personales son un elemento fundamental a considerar en los proyectos de innovación y por lo tanto la relación existente con las eventuales reacciones de los diversos agentes implicados en el proceso (Stoloff & Goyette, 2022). Esto supone que todo proceso de innovación educativa debe contemplar la formación de conocimientos conceptuales y procedimentales incluyendo también aspectos volitivos y actitudinales. Los resultados obtenidos y analizados plantean la necesidad del acompañamiento del profesorado durante la implementación del proyecto con la intención de ayudarles a resolver cuestiones fundamentales y a orientar las percepciones que les surgen.

A diferencia de investigaciones previas como la realizada por Paredes, Murillo y Egido (2005) en nuestra investigación se da una condición importante para el proceso de innovación y es la *cultura innovadora* de la organización, que coincide con el planteamiento de Hosseini y Haghighi Shirazi (2021) que plantea que la adecuación de la formación y la educación a la constante realidad cambiante exige una cultura propia orientada también al cambio y su evaluación. Los resultados refrendan la tesis de la relevancia de la cultura organizacional como soporte del cambio en la cultura individual e interindividual del profesorado.

6. CONCLUSIONES

El procedimiento de investigación mixto que combina el método cuantitativo de análisis factorial de la escala de percepción y la metodología

cualitativa de análisis del discurso obtenidos mediante los grupos de discusión es adecuado para conocer de forma fiable y profunda la percepción y el discurso interpretativo del profesorado.

El discurso que elabora el profesorado ante un proyecto de innovación podría resumirse en que reconocen las ventajas de la innovación para el aprendizaje y desarrollo del alumnado, aunque supone una transformación importante de la labor docente y un incremento del esfuerzo y el tiempo dedicado a la preparación de las tareas educativas. Un número significativo de profesores se muestran cautelosos ante los resultados académicos y la evolución del alumnado y por ello recurren a realizar algunas actividades del método anterior lo cual les confiere seguridad. La falta de una visión global del proyecto y de los fundamentos pedagógicos de cada actividad educativa también les genera inseguridad, sin embargo, el que sea una apuesta institucional junto al apoyo recibido de los compañeros les permite afrontar el proceso de implantación con mayor satisfacción.

La colaboración ente los centros educativos y la universidad es fundamental para poder conferir fundamentos sólidos a la innovación educativa mediante la evaluación y el análisis de los proyectos de innovación y su repercusión en el aprendizaje y el bienestar de los alumnos y en la percepción y el cambio del rol del profesorado. Por otra parte, la universidad se ve enriquecida con las experiencias educativas prácticas que les permite contrastar los modelos que utilizan en la formación de los futuros maestros. Las instituciones educativas precisan de proyectos sólidos y viables de colaboración entre todas las etapas educativas, incluida la universidad en aras de obtener evidencias relevantes y fiables que les permitan discernir sobre la validez y el fundamento pedagógico de sus propuestas de innovación.

7. AGRADECIMIENTOS

La presente investigación ha sido financiada a través del programa de financiación interno de programas y proyectos de investigación de La Salle Campus Madrid (CSEU La Salle-UAM), con el código asignado 20193603)

8. REFERENCIAS

Calkins, S., & Seidler, A. (2011). Faculty Perceptions of Relevance in Teaching and Learning. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 23(2), 215-225. https://eric.ed.gov/?id=EJ946146

Cetindamar, D. (2016). A new role for universities: Technology transfer for social innovations. 2016 Portland International Conference on Management of Engineering and Technology (PICMET), 290-295. https://doi.org/10.1109/PICMET.2016.7806591

Chirkina, T. A., & Khavenson, T. E. (2018). School Climate. Russian Education & Society, 60(2), 133-160. https://doi.org/10.1080/10609393.2018.1451189

De Jong, W., Lockhorst, D., de Kleijn, R., Noordegraaf, M., & van Tartwijk, J. (2022). Leadership practices in collaborative innovation: A study among Dutch school principals. Educational Management Administration & Leadership, 50(6), 928-944. https://doi.org/10.1177/1741143220962098

Flores, G., Íñiguez, L. y Martínez, A. (2015). Discurso y materialidad: pensar las prácticas semiótico-materiales. Alpha.

González, A., Segura, A., Trujillo, F. (2020) Claves de la innovación educativa en España desde la perspectiva de los centros innovadores: una investigación cualitativa. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Herrero-Martín, J., Canaleta, X., Fonseca, D., Rodríguez-Merino, C., Kinnear, L., & Amo, D. (2021). Designing a multi-scale and multi-dimensional assessment for a new national educational context. Eighth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality, 791-796. https://doi.org/10.1145/3434780.3436567

Herrero-Martín J., Ramírez M., Rodríguez C., Rodríguez S. (2023) Percepción de educadores sobre la transformación metodológica y didáctica. Claves para la interpretación de los procesos de cambio en educación. (documento inédito)

Hosseini, S., & Haghighi Shirazi, Z. R. (2021). Towards teacher innovative work behavior: A conceptual model. Cogent Education, 8(1), 1869364. https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1869364

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2020) Teaching In Focus 21: ¿Cómo es la innovación en pedagogía? Ministerio de Educación y Formación Profesional. Publicaciones - Ministerio de Educación y Formación Profesional (educacion.gob.es)

Jacobson, M. J., Levin, J. A., & Kapur, M. (2019). Education as a Complex System: Conceptual and Methodological Implications. Educational Researcher, 48(2), 112-119. https://doi.org/10.3102/0013189X19826958

Jaskyte, K., Taylor, H., & Smariga, R. (2009). Student and Faculty Perceptions of Innovative Teaching. Creativity Research Journal, 21(1), 111-116. https://doi.org/10.1080/10400410802633673

Karsantik, İ. (2021). Teacher's perceptions of readiness for change and innovation management in their schools. IOJET, 8(1), Article 1. http://search/yayin/detay/425209

Medina, A. et alt (2015) Innovación de la educación y la docencia. Editorial Universitaria Ramón Areces. https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cat07429a&AN=ulpgc.682198&lang=es&site=eds-live&scope=site.

Nóbile, C. I., Domínguez, C. del V. G., Berozonce, M. P. A., & Pérez, J. (2021). Metodologías activas y gestión del conocimiento para promover la creatividad y la innovación en el aula. Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation, 7(1), Article 1. https://doi.org/10.24310/innoeduca.2021.v7i1.9887

OECD (2017), The OECD Handbook for Innovative Learning Environments, OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264277274-en

Ortega F.J. (2015) Los profesionales de la intervención social: función y su representación subjetiva. Universidad Complutense de Madrid https://docta.ucm.es/entities/publication/7027faee-2a06-4b82-bdfe-10b2d229b784

Pacheco-Salazar B. (3 de agosto de2020) Siete claves para la innovación educativa. El Pais https://elpais.com/elpais/2020/07/31/planeta_futuro/1596204508_015285.html

Potter, J. y Wetherell, M. (1987). Discourse and Social Psychology. Sage.

Ramírez-Montoya M. S. (2022) Estrategias de innovación para ambientes de aprendizaje. Síntesis.

Senge, P., Roberts, C., Ross, R., Smith, B. y Kleiner, A. (1994). The fifth discipline fieldbook. Strategies and tools for building a learning organization. Doubleday/Currency.

Senge, P., Roberts, C., Ross, R., Smith, B. y Kleiner, A. (1999). La quinta disciplina en la práctica: cómo construir una organización inteligente. Granica.

Stoloff, S., & Goyette, N. (2022). Hybrid Teaching in Schools: Pedagogical Innovation and Professional Well-Being in a Time of Pandemic. Journal of Education and Learning, 11(3), 1-13. http://dx.doi.org/10.5539/jel.v11n3p1

UNESCO (2022) Reimagining our futures together: A new social contract for education. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707

APLICANDO EL APRENDIZAJE MÓVIL EN LA UNIVERSIDAD: CONCEPTOS, MODELOS EJEMPLOS DE APLICACIÓN

AITANA GONZÁLEZ ORTIZ DE ZÁRATE
Universidad a Distancia de Madrid

ARINA GRUIA ANGHEL
Universidad a Distancia de Madrid

ISABEL ADRADOS MORÁN
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas se han producido grandes cambios derivados del desarrollo tecnológico, y la tendencia a la transformación digital se ha extendido prácticamente por todos los sectores, incluyendo el de la educación superior (Abad-Segura et al., 2020). La tecnología, aquella que nos sirve para mantenernos interconectados, y que nos facilita el aprendizaje digital (Mahlow y Hediger, 2019), emerge como potencial aliado de los profesores para reforzar el proceso de enseñanza aprendizaje. Este desarrollo tecnológico, que nos ofrece la posibilidad de digitalizar la enseñanza, emerge como una necesidad en los sistemas de educación. En primer lugar, porque se sitúa como alternativa sostenible que reduce el consumo de energía. En segundo lugar, porque permite mantener el curso de la enseñanza en situaciones en las que la distancia física no lo permitiría, o en las que las restricciones sociales y de contacto se ven restringidas, como ocurrió ante la situación de emergencia sanitaria ocasionada por el COVID-19.

Por otro lado, el desarrollo tecnológico también nos permite hacer frente al reto de desarrollar competencias en los estudiantes en un mundo global y digital. En este escenario, los alumnos han de mostrar creatividad, capacidad de resolución sistemática de problema, y crítica

racional (Sophonhiranrak, 2021). La tecnología podría servir de ayuda a los profesores ofreciendo un canal a través del cual desarrollar este tipo de habilidades.

En este escenario, el uso de los dispositivos móviles con fines pedagógicos se ha visto aumentado considerablemente (Gan y Balakrishnan, 2017). Esta progresión se tornó súbita con la irrupción de la pandemia ocasionada por el COVID-19, que forzó la transición de la educación a la era digital (Aguilera-Hermida et al., 2021). La educación superior fue mediada por la tecnología y pasó a realizarse en el mundo virtual (Aguilera-Hermida, 2020; Hodges et al., 2020). De manera síncrona o asíncrona, la educación se volcó al mundo virtual, en muchos de los casos, sin la planificación necesaria para este tipo de instrucción, ni las competencias requeridas por parte del profesorado (Hodges et al., 2020). Esta situación supuso un gran impulso para la educación online o en línea, y visibilizó y generó oportunidades para aplicar el uso, no solo de los ordenadores y las aplicaciones de videoconferencia, sino también el uso de los dispositivos móviles y sus muchas aplicaciones a la enseñanza y a la educación superior.

Los dispositivos móviles, como los smartphones, los móviles, las tabletas, y otros dispositivos portables, se mostraron como una herramienta disponible para la enseñanza y el aprendizaje (Grant, 2019), facilitando el aprendizaje en cualquier momento y desde cualquier lugar, y ofreciendo un sinfín de aplicaciones cuyo uso educativo se encuentra en periodo de estudio.

La velocidad en la implantación tecnológica precisa de reflexión por parte de la comunidad académica sobre los nuevos medios tecnológicos de aprendizaje, los modelos de aceptación de esta tecnología y la efectividad de la impartición de docencia por medios tecnológicos móviles.

2. OBJETIVOS

El objetivo de este trabajo fue acercar al lector los conceptos, los modelos y algunos ejemplos de aplicación de los dispositivos móviles en la docencia universitaria vinculados al desarrollo de competencias. Para ello, definimos tres objetivos específicos.

- Objetivo específico 1: Definir los conceptos de *mobile learning* (m-learning), *elearning, distance learning* (d-learning) y microlearning (ML).
- Objetivo específico 2: Identificar modelos teóricos actuales.
- Objetivo específico 3: Identificar ejemplos de aplicación de los dispositivos móviles en docencia universitaria, vinculados al desarrollo de competencias.

3. METODOLOGÍA

Dado que el objeto de estudio había sido conceptualizado de manera diferente y estudiado por varios grupos de investigadores procedentes de diversas disciplinas, optamos por realizar una revisión semi-sistemática o narrativa de la literatura (Snyder, 2019). Para ello, acudimos a la base de datos Web of Science. Las palabras clave que utilizamos fueron: *mobile teaching, mobile learning, higher education, college, university, mobile-based teaching, teaching and mobile technologies, m-learning, d-learning, u-learning, microlearning.*

Debido al ámbito de estudio de este trabajo, en el que el desarrollo tecnológico avanza de manera rápida, optamos por limitar la búsqueda en base al año de publicación de las obras (2017-2023). Entre los criterios de inclusión, estipulamos incluir publicaciones que trataran sobre enseñanza presencial, *blended* y/o *online*, y cuyo año de publicación fuera posterior a 2016. Con la intención de obtener ejemplos procedentes de diferentes culturas, incluimos publicaciones con un ámbito territorial global. Por último, dado que la revisión no se centraba en la enseñanza de la tecnología, sino en la aplicación de la tecnología en la enseñanza, optamos por incluir publicaciones que trataran sobre la enseñanza, ya fuera esta tecnológica o no, utilizando, tanto aplicaciones específicas, como aplicaciones de uso generalizado, como pueden ser WhatsApp o LinkedIn).

4. RESULTADOS

La sección de resultados se estructura en línea con los tres objetivos específicos: en primer lugar, definimos los conceptos de aprendizaje a distancia, aprendizaje en línea, aprendizaje móvil y *mircolearning*; en segundo lugar, identificamos modelos teóricos actuales; y en tercer lugar, describimos de ejemplos de aplicación de los dispositivos móviles en la docencia universitaria, vinculados al desarrollo de competencias.

4.1. Definición de conceptos: dlearning, elearning, mlearning, y microlearning

Comenzamos con la distinción entre cuatro conceptos relacionados: el aprendizaje a distancia, el aprendizaje en línea, el aprendizaje móvil y el microlearning.

4.1.1. Aprendizaje a distancia (*d-learning*)

En primer lugar, el aprendizaje a distancia o *distance learning (d-learning)* puede ser definido en contraposición al aprendizaje que se produce de manera presencial en el campus. Sería, por tanto, el aprendizaje que se produce fuera del campus, de manera distante al mismo (Traxler, 2018). Así, una universidad podría ofrecer formación únicamente presencial, formación únicamente a distancia, ofrecer un modelo mixto o *blended*, y ofrecer ambos modelos en función de las necesidades de los estudiantes.

4.1.2. Aprendizaje en línea (*eLearning*)

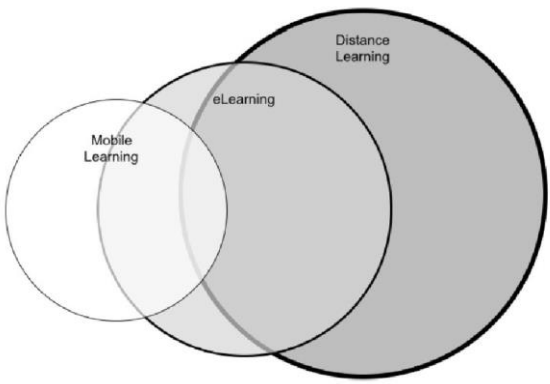
En segundo lugar, el aprendizaje en línea u *online learning (elearning)* ha sido denominado, también, aprendizaje digital y aprendizaje virtual. Este tipo de aprendizaje conforma el método de instrucción más utilizado en el aprendizaje a distancia (Traxler, 2018), y ha sido definido como aquella enseñanza que se realiza a través de dispositivos tecnológicos e internet (Ozuorcun y Tabak, 2012).

4.1.3. Mobile learning (*m-learning*)

En tercer lugar, abordando ya el concepto de aprendizaje móvil o mobile learning (m-learning), parece que la característica más distintiva de este tipo de aprendizaje es que implica el uso de la tecnología móvil para facilitar el aprendizaje online desde cualquier lugar y en cualquier momento (Días y Víctor, 2017).

Para ilustrar la relación existente entre los tres conceptos mencionados, So elaboró, en 2010, la figura que aparece en pantalla.

FIGURA 1. *Representación visual de los conceptos aprendizaje a distancia, aprendizaje en línea y aprendizaje móvil.*



Fuente: So (2010)

Dias y Víctor (2017) defienden que el aprendizaje móvil, además de su relación con el aprendizaje en línea y el aprendizaje a distancia, tiene otras características, como la utilización de una tecnología específica, la mediación de esta tecnología, y su naturaleza nómada.

En esta línea, el aprendizaje móvil implica, en primer lugar, la utilización de aparatos y tecnología móvil. Ya en el año 2000 Quinn había proporcionado una de las definiciones más relevantes para el aprendizaje móvil; lo definió como la intersección entre la informática y el *elearning*. Quinn (2000) defendió que el aprendizaje móvil proporcionaba recursos allá donde se encontrara el aprendiz, proporcionando grandes capacidades de búsqueda, una interacción rica, un apoyo

potente y efectivo del aprendizaje, y una evaluación basada en el desempeño.

En segundo lugar, en base a la mediación de la tecnología, la Red de Aprendizaje Móvil (2009) lo definió como aquel aprendizaje que se produce a través de *hardware* portátil ubicuo, sin cables, y de telefonía móvil, para facilitar, sostener, impulsar y extender el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje.

En tercer lugar, atendiendo a la naturaleza nómada que detectaban Días y Víctor (2017) el aprendizaje móvil sería aquel que se produce, gracias a los dispositivos móviles, en cualquier momento y en cualquier lugar, gracias a esa naturaleza móvil de los dispositivos. Sería así el aprendizaje que se produce a través de un dispositivo móvil (Herrington y Herrington, 2007; 2009), o a través de dispositivos portables tales como *smartphones*, tabletas y otras consolas (Kearney et al., 2015). Este tipo de dispositivo permite, por tanto, la movilidad y la ubicuidad (la capacidad para ser utilizados en cualquier momento y desde cualquier lugar), además, tienen un peso reducido, un precio asequible y una gran capacidad para generar conectividad (Arain et al., 2019).

Los dispositivos móviles que median este tipo de aprendizaje permiten el envío de deberes y actividades, la visualización y la escucha de material audiovisual, la reflexión o el aprendizaje a través de experiencias inmediatas, o la compartición de ideas. Además, el uso del aprendizaje a través de estos dispositivos contribuye a la transformación del aprendizaje (Boude, 2019), y permite un tipo de enseñanza basado en el estudiante. Diversos estudios han mostrado la efectividad del uso de dispositivos móviles en el aprendizaje (Bai, 2019; Fox, 2019) y han indicado que favorece la autorregulación del estudio (Hossain et al., 2019; Lim et al., 2019). Sin embargo, la implementación del aprendizaje móvil implica un reto, el del desarrollo de las competencias digitales en los docentes (Fuentes et al., 2019; Pinto et al., 2019). A la hora de optar por esta modalidad de enseñanza, es importante, que los profesores tengan en cuenta tres aspectos fundamentales: el nivel de preparación de los aprendices, el nivel de preparación de los propios profesores, y el nivel de desarrollo del sistema tecnológico que permite este tipo de aprendizaje (Sophonhiranrak, 2021).

4.1.4. MicroLearning (ML)

En cuarto lugar, el *microlearning*, ha sido definido como una estrategia de aprendizaje diseñada en base a la creación de una serie de contenidos de aprendizaje cortos y actividades cortas que crea mini-cursos (Alquarashi, 2017). El *micolearning* estaría conformado por un estilo de enseñanza-aprendizaje basado en contenidos breves que se distribuyen en fragmentos o episodios pequeños, que se presentan de manera separada, que se basan en la repetición, la conectividad y el constructivismo, y que pueden ser distribuidos a través de cualquier canal (impreso, online o multimedia) (Hug, 2005). Los canales incluirían la vía presencial, el aprendizaje en línea, el aprendizaje móvil y la distribución a través de redes sociales como *Facebook, Youtube* o *Twitter* (Almazova, 2018). Este tipo de aprendizaje iría destinado a mantener la atención del oyente y a maximizar el uso de la memoria a corto plazo.

4.2. Identificación de Modelos Teóricos en la Adopción del Aprendizaje Móvil

Una vez hemos definidos los conceptos fundamentales, vamos a describir algunos de los modelos teóricos más influyentes en la adopción del aprendizaje móvil.

Estudios como los de Alsharida y Al-Emran (2021) y Rataj y WĂłjcik (2020) identifican varios modelos teóricos como base para la comprensión de los factores que afectan la adopción del aprendizaje móvil. Estos serían el Modelo de Aceptación de la Tecnología (*Technology Acceptance Model*, TAM) (Davis, 1989), la Teoría Unificada de la Aceptación y el Uso de la Tecnología (*Unified Theory of Acceptance and Use of Technology*, UTAUT) (Venkatesh et al., 2003), y la Teoría del Comportamiento Planificado (*Theory of Planned Behavior*, TPB) (Azjen, 1985).

4.2.1. Modelo de Aceptación de la Tecnología (TAM)

En primer lugar, el modelo TAM, debido a su simplicidad, adaptabilidad y solidez, ha sido considerado como uno de los modelos teóricos más utilizados para predecir la adopción del aprendizaje móvil (Kumar

y Chand, 2019). Además, el modelo ha sido puesto a prueba a través de estudios empíricos desde una perspectiva multidisciplinar (Venkatesh y Bala, 2008).

El modelo TAM se creó, originalmente, para determinar por qué las personas aceptaban o rechazaban los ordenadores (Davis et al., 1989). Utilizando el modelo TAM, Hamidi y Chavoshi (2018) muestran siete factores principales relacionados con la adopción del aprendizaje móvil en educación superior: la facilidad de uso, la confianza, las características y cualidades personales, el contexto, la utilidad percibida, la intención comportamental y la cultura de la utilización.

4.2.2. Teoría Unificada de la Aceptación y el Uso de la Tecnología (UTAUT)

En segundo lugar, el modelo más utilizado en el ámbito de la aceptación de la información y la comunicación tecnológica es el modelo UTAUT (Venkatesh et al., 2003). Los factores que conforman este modelo incluyen la expectativa de desempeño, la expectativa de esfuerzo, la influencia social, las condiciones facilitadoras y la intención de comportamiento. Un estudio relacionado analizó los factores que afectan el comportamiento de los estudiantes de medicina ante las tecnologías móviles a través de los modelos TAM y UTAUT, y encontraron que los estudiantes mostraban actitudes fuertes hacia el uso de tecnologías móviles para el aprendizaje (Briz-Ponce et al., 2017).

4.2.3. Teoría del Comportamiento Planificado (TPB)

En tercer lugar, la Teoría del Comportamiento Planificado propuesta por Ajzen (1991) se centra en los recursos percibidos. De esta manera, si una persona cree que cuenta con los recursos personales y organizaciones, como las habilidades, el *hardware* o el *software*, tendrá una mayor intención de adoptar los dispositivos móviles en la educación superior (Gao y Krogstie, 2008).

4.3. Identificación de Ejemplos de Aplicación de los Dispositivos Móviles en la Docencia Universitaria, Vinculados al Desarrollo de Competencias.

Una vez hemos revisado los conceptos fundamentales y los modelos teóricos más relevantes, vamos a explicar ejemplos de aplicación de los dispositivos móviles en la docencia universitaria vinculados al desarrollo de competencias.

4.3.1. *Telegram* en la Formación en Finanzas

En primer lugar, vamos a revisar un estudio sobre la aplicación Telegram en la formación en finanzas.

Telegram, fundada en 2013, es una aplicación de mensajes instantáneos similar a la conocida *WhatsApp*, que permite a los usuarios comunicarse y compartir archivos de diverso tipo, audio y vídeos (Rogers, 2020). Esta aplicación contaba, en 2020, con 400 millones de usuarios.

De los Ríos (2020) analizó el valor pedagógico de Telegram en un curso de formación en finanzas. El curso tenía como objetivo que los alumnos se iniciaran en el estudio de las finanzas personales y los mercados financieros. Tenía una duración de 14 meses y se impartía, de manera íntegra, a través del canal de *Telegram*. A través de esta aplicación, los alumnos recibían los contenidos formativos, que se orientaban al desarrollo de competencias. Los profesores elaboraban el material *ad hoc* para este curso, centrándose, fundamentalmente, en contenidos audiovisuales, y ponían al alumno como protagonista, animando a su participación y autorregulación.

Participaron 1205 alumnos y todos ellos fueron invitados a rellenar la encuesta. Finalmente, 339 estudiantes la cumplimentaron. La encuesta medía, fundamentalmente, dos variables: la usabilidad tecnológica y la usabilidad pedagógica. Para medir la usabilidad tecnológica se optó por una adaptación del cuestionario *System Usability Scale* (SUS) (Tullis y Stetson, 2004), y para medir la usabilidad pedagógica se optó por el Cuestionario de Aprendizaje Pedagógicamente Significativo (*Pedagogically Meaningful Learning Questionnaire*, PMLQ). La encuesta se

elaboró en la plataforma *Google Forms*, y se distribuyó a los alumnos a través de la propia aplicación de *Telegram*.

Los alumnos obtuvieron una nota media de 8,65 y la tasa de abandono se situó en el 3%. Los resultados muestran que *Telegram* es una herramienta válida para mediar el aprendizaje móvil. Supone un buen complemento para los docentes y fomenta la instrucción a través de contenidos audiovisuales. Permite estructurar la formación en función de los criterios de evaluación, permite la trazabilidad del aprendizaje, la ubicuidad, la atención activa del alumnado y la retroalimentación inmediata.

4.3.2. *TikTok* aplicado a las Ciencias Deportivas en Educación Superior

En segundo lugar, vamos a revisar un estudio en el que se analiza el uso de la aplicación *TikTok* en un curso de Ciencias del Deporte en Educación Superior (Escamilla-Fajardo et al., 2021).

TikTok es una aplicación para videos móviles de formato corto. En contraposición a *Youtube, Tiktok* permite subir videos de 6 a 60 segundos. La navegación en la aplicación se realiza hacia abajo, y ha sido creada para atraer el uso y el entretenimiento (Quiroz, 2020). La misión de esta aplicación es inspirar creatividad y brindar alegría, y sus usuarios son, en su mayoría, jóvenes de entre 16 y 24 años. Los usuarios, en lugar de adoptar un papel pasivo, se convierten en protagonistas a través de los desafíos que plantea la aplicación.

Escamilla-Fajardo y su equipo estudiaron, en 2021, cómo esta aplicación, podía ser utilizada como herramienta pedagógica. En el estudio participaron 65 estudiantes españoles de un curso de expresión corporal en un grado de ciencias del deporte. Los alumnos tenían entre 20 y 29 años. Para participar en el curso, era necesario descargarse la aplicación y registrarse en ella. El curso se componía de dos bloques. La actividad ligada a *TikTok* era obligatoria y tenía un valor de un 30% en el bloque de danza y comunicación.

Los alumnos participaban en tres clases presenciales de expresión corporal. Los alumnos enviaban las actividades, y los profesores las evaluaban. En las clases presenciales se abordaba la relevancia de las redes

sociales en el deporte, y se abordaba también, de manera específica, la aplicación *TikTok*, con el objetivo de familiarizar a los alumnos con la aplicación. Se explicaba cómo descargar la aplicación y cómo registrarse. Se explicaba también cómo gestionar los efectos básicos, el sonido y las transiciones.

En las clases presenciales, los alumnos tenían la oportunidad de probar *TikTok* utilizando casos prácticos en presencia de los profesores, que resolvían las dudas que iban surgiendo.

Una vez los alumnos habían adquirido las competencias básicas en el manejo de la aplicación, se explicaba la actividad y se detallaban los criterios de evaluación. La actividad consistía en producir un vídeo de entre 30 segundos y 1 minuto de duración, para el que los alumnos elegían, al menos, una canción para acompañar la coreografía tratando de contar una historia. Para fomentar la creatividad y el desarrollo artístico, no se permitió seguir el hilo de ninguno de los retos que proporcionaba la aplicación en ese momento. Los estudiantes disponían de un mes para completar la actividad y subirla al aula virtual como archivo MP4 o AVI. Finalmente, para motivar a los alumnos, se organizó una competición tras la visualización de todos los videos, en la que los alumnos votaron los 10 mejores videos. Los 10 ganadores obtuvieron medio punto adicional en su nota. Los criterios de evaluación incluyeron el ritmo, la coordinación y expresión, la originalidad y creatividad, el uso de efectos, y el uso del espacio.

Se optó por un estudio longitudinal, en el que los alumnos respondían a un cuestionario en dos ocasiones: una antes de la formación (pre-test), para determinar las expectativas y actitudes ante el uso de redes sociales, y otra una vez habían enviado su actividad (post-test), para determinar las opiniones de los alumnos en relación con la intervención.

Se midió la experiencia educativa a través de un cuestionario elaborado ad hoc para el estudio. Los ítems se basaron en estudios previos, como los de Adams et al., (2018) y Scott y Stanway (2015). El cuestionario contenía 32 ítems, que se respondían a través de una escala Likert de 5 puntos en la que el 1 significaba totalmente en desacuerdo y el 5

significaba totalmente de acuerdo. El cuestionario se subió la plataforma *LimSurvey* para su distribución.

Los resultados mostraron una gran familiaridad y predisposición de los estudiantes hacia las redes sociales y hacia su uso en el contexto de la educación superior. Únicamente el 3% de los alumnos indicó haber aprendido a utilizar la aplicación en la universidad. Estos resultados reflejan un gap entre el uso de las redes sociales por parte de los alumnos en su vida personal, y su uso en el entorno académico, como ya habían identificado autores como Manning et al. (2017) o Soomro et al. (2020). Los autores defienden que sería deseable apoyar a los profesores, tanto desde el punto de vista de la formación, como desde el de los materiales y recursos, para impulsar el uso de las redes sociales en entornos universitarios.

Los resultados, también indicaron que los alumnos utilizaban las redes sociales, principalmente, para divertirse y estar en contacto con amigos. Se propuso la utilización de este tipo de redes y aplicaciones para conectar a los alumnos con su motivación personal. Además, *TikTok* se reveló como una aplicación que acercaba los aprendizajes desde una perspectiva más social, abierta y colaborativa. Por otro lado, se detectaron diferencias entre el pre-test y el post-test en áreas tales como el aprendizaje activo, la curiosidad del estudiante, la motivación y la colaboración. Además, el estudio demostró que la utilización de la aplicación en el curso favoreció la creatividad.

Los autores, recomendaron la utilización de la aplicación como herramienta de enseñanza-aprendizaje, especialmente en cursos de expresión corporal en ciencias del deporte. Esta aplicación se ajustaría a las necesidades de expresión y creatividad a través de la música y el movimiento que requiere este tipo de curso.

4.3.3. *WhatsApp* como Herramienta de Apoyo a la Tutoría

En tercer lugar, vamos a revisar un estudio que analiza la utilización de *WhatsApp* como herramienta de apoyo a la tutoría (Suárez-Lantarón, 2017).

WhatsApp es la aplicación de mensajería instantánea más utilizada en España y en gran parte del mundo (Fondevila i Gascón et al., 2019). A través de ella se envían y reciben mensajes a través de internet, así como imágenes, vídeos, audios, notas de voz, documentos, ubicaciones, contactos, *gifs*, *stickers*, llamadas, videollamadas, etc. Permite la comunicación con una sola persona, o con un grupo de personas.

Suárez-Lantarón estudió, en 2017, si la aplicación WhatsApp podría ser adecuada para el apoyo de las tutorías. Para ello, realizó una investigación en la que participaron 70 alumnos del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Murcia. Se entendía que este grupo de alumnos, al ser del primer curso del grado, precisaba de una labor tutorial más intensa que alumnos de cursos superiores. Los alumnos tenían edades comprendidas entre los 18 y los 43 años, y tenían a su disposición un smartphone con acceso a la red y a la aplicación *WhatsApp*.

Se les propuso la formación de un grupo de *WhatsApp* para la asignatura de Organización Escolar y Recursos Educativos. Además del uso de esta aplicación, se mantuvieron las vías de tutoría presencial y aula virtual.

En el grupo de la aplicación se incluía al profesor, al que se podía formular cualquier consulta que surgiera durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de dicha materia, no solo en las tutorías ya establecidas, sino también a través de dicho grupo de mensajería instantánea. En el grupo de *WhatsApp* se intercambiaba información sobre cuestiones académicas, horarios de clase o incidencias.

El profesor evaluó la creación del grupo, el uso que los estudiantes hacían de la aplicación, y el modo en que lo hicieron. Se evaluó, también, la satisfacción de los alumnos a través de entrevistas.

Los resultados mostraron que la creación del grupo fue bien recibida por los alumnos. Los administradores del grupo fueron el delegado y subdelegado de la clase. El número de consultas se fue incrementando a medida que los alumnos fueron percibiendo que el profesor respondía con inmediatez a las preguntas.

El profesor recibió un mayor número de consultas relacionadas con la elaboración de las tareas y de los contenidos trabajados en el aula de

los que obtenía en formatos tradicionales de tutoría. Además, la calidad de los trabajos se vio mejorada.

El profesor, también indicó que el uso de la aplicación sirvió para promover el uso de tutorías presenciales individuales, dado que, a través de la aplicación, se canalizaban las preguntas acerca de la disponibilidad del profesor.

Los resultados obtenidos a través de las entrevistas realizadas sugirieron un nivel elevado de satisfacción por parte del profesor y de los estudiantes y, por tanto, indicaron que dicha aplicación resultó útil en las labores de tutoría.

4.3.4. *MicroLearning* en la Enseñanza de Sistemas

En cuarto lugar, vamos a revisar un estudio que analiza la aplicación del *microlearning* (ML) en la enseñanza de sistemas (Polasek y Javorcik, 2019).

Como hemos mencionado previamente, el *microlearning* supone una estrategia de aprendizaje diseñada en base a la creación de una serie de contenidos de aprendizaje cortos y de actividades breves que crea mini-cursos o mini-unidades (Alquarashi, 2017).

El estudio al que hacemos referencia presenta los resultados de un proyecto piloto en un curso basado en *microlearning* aplicado a la enseñanza de una asignatura de sistemas operativos básicos y de arquitectura de sistemas. Los estudiantes eran alumnos de primer año del departamento de tecnologías de la información y comunicación.

El curso partía de un formato de *elearning*, en el que los alumnos disponían de documentos en pdf. Este curso fue adaptado al formato de *microlearning* durante un semestre. Para ello, se adaptó el método de instrucción para que cumpliera con las características del *microlearning* que había enunciado Hug (2005). Estas características consistían en que los contenidos fueran breves, que se distribuyen en fragmentos o episodios pequeños, que se presentan de manera separada, y que se basaran en la repetición, en la conectividad y en el constructivismo.

Dado que los estudiantes utilizaban Moodle, se optó por continuar utilizando esta herramienta, añadiendo actividades a través de la opción H5P. Estas herramientas enfatizaban el uso multimedia, la interactividad, y permitían integrar tests y cuestionarios de manera sencilla. Además, se proporcionó *feedback* y se crearon actividades de autoevaluación.

El curso se dividió en diez secciones, y todas ellas incluían imágenes y mini-cuestionarios que permitían la revisión de los contenidos si no se superaban. Es decir, permitían volver a realizar el cuestionario, tantas veces como fuera necesario, hasta que este se realizaba de forma satisfactoria. Además, todas las secciones incluían una revisión final. Se crearon 120 actividades que fueron distribuidas en las 10 unidades.

Se registraron en el curso 26 alumnos, que fueron asignados al azar al grupo control y al grupo experimental. Se eliminaron los datos de aquellos alumnos que no cumplimentaron el pre-test o el post-test de manera completa. La muestra final estuvo conformada por 21 alumnos, 11 en el grupo experimental y 10 en el grupo control. El grupo experimental se enfrentó al curso en formato *microlearning*, y el grupo control se enfrentó al mismo material, en formato de *elearning* tradicional.

La medida pre-test se tomó antes de que comenzara el curso, y la medida post-test se tomó una vez el semestre había finalizado. Tanto el pre-test como el post-test contenían una prueba de evaluación de contenidos en forma de cuestionario, con el orden al azar de las respuestas. Entre las preguntas, se incluían ítems de verdadero y falso, de ordenar, preguntas abiertas cortas y preguntas abiertas largas. Los cuestionarios contenían un total de 28 preguntas, con una nota máxima de 28 puntos. La prueba era la misma, tanto para la medición pre-test, como para la medición post-test. Además, los alumnos del grupo experimental cumplimentaron un cuestionario que se centraba en su percepción del curso. Este cuestionario contenía 21 preguntas relacionadas con su opinión sobre el curso en formato *microlearning*. Las respuestas incluían una escala Likert de 5 puntos, preguntas semi-abiertas y preguntas abiertas.

Los resultados mostraron que no había diferencias en las puntuaciones del pre-test entre el grupo experimental y el grupo control ($U = 53$; $p = 0{,}92$), y que sí las había en el post-test, con unos resultados superiores

en el grupo experimental en comparación al grupo control, indicando que el *microlearning* había sido efectivo.

En cuanto a las precepciones de los alumnos que habían realizado el curso de microlearning, tenían opiniones encontradas. Los alumnos, valoraron el curso de *microlearning* como más positivo en comparación al modelo tradicional de *elearning*.

5. CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo hemos acercado al oyente, como nos propusimos, los conceptos, los modelos y algunos ejemplos de aplicación de los dispositivos móviles en la docencia universitaria vinculados al desarrollo de competencias. Para ello hemos cumplido con los tres objetivos específicos.

El primer objetivo específico marcaba la meta de definir los conceptos de mobile learning (m-learning), elearning, distance learning (d-learning) y microlearning (ML).

El segundo objetivo específico, proponía identificar modelos teóricos actuales. En esta charla, hemos descrito tres modelos: el Modelo de Aceptación de la Tecnología (TAM), la Teoría Unificada de la Aceptación y el Uso de la Tecnología (UTAUT), y la Teoría del Comportamiento Planificado (TPB).

Por último, el tercer objetivo específico, proponía identificar ejemplos de aplicación de los dispositivos móviles en la docencia universitaria, vinculados al desarrollo de competencias. Para cumplir con este objetivo hemos traído una investigación en la que se estudiaba el uso de *Telegram* en la Formación en Finanzas, el uso de *TikTok* aplicado a las Ciencias Deportivas en Educación Superior, el uso de *WhatsApp* como Herramienta de Apoyo a la Tutoría, y el uso de *MicroLearning* en la Enseñanza de Sistemas.

Con todo lo expuesto hemos querido acercar al oyente un poquito de lo que se está estudiando en esta materia. Esperamos que estas reflexiones sirvan para utilizar la tecnología con creatividad, y para animarlo a

darle usos diferentes y a utilizarla en las aulas de educación superior (ya sean estas presenciales o virtuales).

Los resultados de este trabajo sirven para unificar criterios y definiciones en el ámbito de la aplicación de la tecnología en el aula universitaria. Los modelos de aceptación de la tecnología pueden ser útiles para el profesorado y las instituciones de educación superior, dado que tiene el potencial para ayudar a identificar factores clave para el éxito de la aceptación de la tecnología por parte de los agentes implicados. Por último, los ejemplos identificados de utilización de tecnología móvil en el aula universitaria pueden servir de ejemplo e impulso a docentes que estén se planteando la incorporación de estos medios móviles en sus materias.

6. REFERENCIAS

Abad-Segura, E., González-Zamar, M. D., Infante-Moro, J. C., & Ruipérez García, G. (2020). Sustainable management of digital transformation in higher education: Global research trends. *Sustainability*, *12*(5), 2107. https://doi.org/10.3390/su12052107

Aguilera-Hermida, A. P. (2020). College students' use and acceptance of emergency online learning due to Covid-19. *International Journal of Educational Research Open*, 1. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100011.

Aguilera-Hermida, A. P., Quiroga-Garza, A., Gómez-Mendoza, S., Villanueva, C. A. D. R., Alecchi, B. A., & Avci, D. (2021). Comparison of students' use and acceptance of emergency online learning due to COVID-19 in the USA, Mexico, Peru, and Turkey. *Education and Information Technologies,* 1-23. https://doi.org/10.1007/s10639-021-10473-8

Al-Emran, M., Mezhuyev, V., & Kamaludin, A. (2018). Technology Acceptance Model in M-learning context: A systematic review. *Computers & Education, 125*, 389-412. https ://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.06.008

Al-Emran, M., & Mezhuyev, V. (2019, October). Examining the effect of knowledge management factors on mobile learning adoption through the use of importance-performance map analysis (IPMA). In *International conference on advanced intelligent systems and informatics* (pp. 449-458). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-31129-2_41

Alqurashi, E. (2017). Microlearning: A pedagogical approach for technology integration. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 16, 942-947.

Almazova, N. et al.: Prospects of Introduction of Microlearning Into the Process of Teaching Postgraduate Students a Foreign Language. Presented at the 12th International Technology, Education and Development Conference, Valencia, Spain March (2018).

Almazova, N., Rogovaya, Y., & Gavrilova, A. (2018). Prospects of introduction of microlearning into the process of teaching postgraduate students a foreign language. In *12th International Technology, Education and Development Confer-ence* (pp. 3175-3182). IATED.

Arain, A. A., Hussain, Z., Rizvi, W. H., & Vighio, M. S. (2019). Extending UTAUT2 toward acceptance of mobile learning in the context of higher education. Universal Access in the Information Society, 18, 659-673. https://doi.org/10.1007/s10209-019-00685-8

Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. In *Action control* (pp. 11-39). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-69746-3_2

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes, 50*(2), 179-211. https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-t

Bai, H. (2019). Pedagogical practices of mobile learning in K-12 and higher education settings. *TechTrends 63*:611–620. https://doi.org/10.1007/s11528-019-00419-w

Boude, O. R. (2019). How teachers integrate mobile devices in the classroom. *Espacios 40*(29):2. http://hdl.handle.net/10818/42548

Briz-Ponce, L., Pereira, A., Carvalho, L., Juanes-Méndez, J. A., & García-Peñalvo, F. J. (2017). Learning with mobile technologies–Students' behavior. *Computers in Human Behavior*, *72*, 612-620. http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.027

De los Ríos Medina, J. (2021). El valor pedagógico de Telegram como complemento del mobile learning en la formación en finanzas: aplicación práctica a un caso de estudio. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación, (18*), 7-42. https://doi.org/10.51302/tce.2021.567

Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 319-340. https://doi.org/10.2307/249008

Dias, L., & Victor, A. (2017). Teaching and learning with mobile devices in the 21st century digital world: Benefits and challenges. *European Journal of Multidisciplinary Studies, 2*(5), 339-344. https://doi.org/10.26417/ejms.v5i1.p339-344

Escamilla-Fajardo, P., Alguacil, M., & López-Carril, S. (2021). Incorporating TikTok in higher education: Pedagogical perspectives from a corporal expression sport sciences course. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education, 28*, 100302. https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2021.100302

Gao, S., Krogstie, J., & Gransæther, P. A. (2008, August). Mobile services acceptance model. In *2008 International Conference on Convergence and Hybrid Information Technology* (pp. 446-453). IEEE. doi: 10.1109/ICHIT.2008.252.

Hill, R. J., Fishbein, M., & Ajzen, I. (1977). Belief, attitude, intention and behavior: an introduction to theory and research. *Contemporary Sociology, 6*(2), 244.

Fondevila i Gascón, J. F., Polo López, M., Marqués Pascual, J., & Mir Bernal, P. (2019). Usos del WhatsApp en el estudiante universitario español. Pros y contras. *Revista latina de comunicación social, núm. 74, 2019*. https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1332

Fox, E. (2019). Mobile technology: a tool to increase global competency among higher education students. T*he International Review of Research in Open and Distributed Learning 20*(2):242–259. https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i2.3961

Fuentes, J. L., Albertos, J. E., & Torrano, F. (2019). Towards the mobile-learning in the school: analysis of critical factors on the use of tablets in Spanish schools. *Education in the Knowledge Society (EKS), 20*:3. https://doi.org/10.14201/eks2019_20_a3

Gan, C. L. & Balakrishnan, V. (2017). Enhancing classroom interaction via {IMMAP} – an interactive mobile messaging app. *Telematics Inf.* 34, 230–243.

Grant, M. (2019). Difficulties in defining mobile learning: Analysis, design characteristics, and implications. *Educational Technology Research and Development, 67*(2), 361-388. doi:10.1007/s11423-018-09641-4

Gao, S., Krogstie, J., & Gransæther, P. A. (2008, August). Mobile services acceptance model. In *2008 International Conference on Convergence and Hybrid Information Technology* (pp. 446-453). doi:10.1109/ichit.2008.252

Herrington, J., & Herrington, A. (2007). Authentic mobile learning in higher education. In P. L. Jeffery (Ed.), *AARE 2007 International Educational Research Conference*. Fremantle, Western Australia: AARE. Retrieved from http://resea rchre posit ory.murdo ch.edu.au/5413/1/authe ntic_mobil e_learn ing.pdf.

Herrington, A., Herrington, J., & Mantei, J. (2009). Design principles for mobile learning. In J. Herrington, A. Herrington, J. Mantei, I. Olney, & B. Ferry (Eds.), *New technologies, new pedagogies: Mobile learning in higher education* (pp. 129–138). Wollongong: University of Wollongong.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. Educause Review. https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning. Accessed 24 July 2020.

Hossain, S., Abdou, B. O., Kettunen, J., & Gregory, S. (2019). A phenomenographic research study of students' conceptions of mobile learning: an example from higher education. *SAGE Open* 1–17. https://doi.org/10.1177/2158244019861457

Hug, T. (2005). Micro Learning and Narration. Exploring possibilities of utilization of narrations and storytelling for the designing of micro units and didactical micro-learning arrangements. In *Online Proceedings of the International Conference Media in Transition 4: The Work of Stories.* p. 13 MIT, Cambridge (2005).

Kumar, B. A. & Chand, S. S. (2019). Mobile learning adoption: A systematic review. *Educational Information Technoly, 24*(1), 471–487. https://doi.org/10.1007/s10639-018-9783-6

Kearney, M., Burden, K., & Rai, T. (2015). Investigating teachers' adoption of signature mobile pedagogies. *Computers & Education, 80,* 48–57. https ://doi.org/10.1016/j.compe du.2014.08.009.

Lim, G., Shelley, A., & Heo, D. (2019). The regulation of learning and co-creation of new knowledge in mobile learning. *Knowlege Management E-Learning 11*(4):449–484. https:// doi.org/10.34105/j.kmel.2019.11.024

Mahlow, C. & Hediger, A. (2019). Digital Transformation in Higher Education—Buzzword or Opportunity? *eLearning,* 5(13). https://doi.org/10.1145/3329488/3331171

Manning, R., Keiper, M., & Jenny, S. (2017). Pedagogical innovations for the millennial sport management student: Socrative and Twitter. *Sport Management Education Journal, 11*(1), 45–54. https://doi.org/10.1123/smej.2016-0014

Ozuorcun, N. C., & Tabak, F. (2012). Is m-learning versus e-learning or are they supporting each other? *Procedia: Social and Behavioral Sciences, 46,* 299–305. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.110.

Pinto, M., Gómez-Hernández, J.-A., Sales, D., Cuevas-Cerveró, A., Fernández-Pascual, R., Caballero, D., Guerrero-Quesada, D., & Navalón, C. (2019). Aprender y enseñar competencias digitales en un entorno móvil: avances de una investigación aplicada a profesorado y alumnado universitario de Ciencias Sociales. *Revista Ibero-Americana de Ciência Da Informação, 12*(2), 585–596. https://doi.org/10.26512/10.26512/rici.v12.n2.2019.23590

Polasek, R. & Javorcik, T. (2019, July). Results of pilot study into the application of MicroLearning in teaching the subject Computer Architecture and Operating System Basics. In *2019 International Symposium on Educational Technology (ISET)*. 196-201.

Quinn, C. (2000). *mLearning: Mobile, wireless, in-your-pocket learning.* LiNE Zine.

Quiroz, N. T. (2020). TikTok: La aplicación favorita durante el aislamiento. Revista Argentina De Estudios De Juventud, (14), e044. https://doi.org/10.24215/18524907e044

Rataj, M., & WĂłjcik, J. (2020). The Mobile Learning Adoption Model Tailored to the Needs of a Private University. *Electronic Journal of E-Learning, 18*(4), 311-323. https://doi.org/10.34190/EJEL.20.18.4.004

Rogers, R. (2020). Deplatforming: Following extreme Internet celebrities to Telegram and alternative social media. *European Journal of Communication, 35*(3), 213–229. https://doi.org/10.1177/0267323120922066

Soomro, K. A., Kale, U., Curtis, R., Akcaoglu, M., & Bernstein, M. (2020). Digital divide among higher education faculty. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 17*(1), 21. https://doi.org/10.1186/s41239-020-00191-5

Sophonhiranrak, S. (2021). Features, barriers, and influencing factors of mobile learning in higher education: A systematic review. *Heliyon, 7*(4), e06696. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06696

Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, *104*, 333-339. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039

Suárez Lantarón, B. (2017). El WhatsApp como herramienta de apoyo a la tutoría. *Revista de Docencia Universitaria, 15*(2), 193-210. https://doi.org/10.4995/redu.2017.6941

Traxler, J. (2018). Distance learning—Predictions and possibilities. *Education Sciences*, *8*(1), 35. https://doi.org/10.3390/educsci8010035

Tullis, T. S., y Stetson, J. N. (2004). A Comparison of Questionnaires for Assessing Website Usability. *Usability Professional Association Conference,* 1-12.

Venkatesh, V. & Bala, H. (2008). Technology Acceptance Model 3 and a Research Agenda on Interventions. *Decision Sciences, 39*(2), 273–315. https://doi.org/10.1111/j.1540-5915.2008.00192.x

Venkatesh, V., Morris, M., Davis, G., & Davis, F. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS Quarterly*, *27*(3), 425–478. https://doi.org/ 10.2307/30036540.

LA IMPORTANCIA DEL CURRÍCULUM ESCOLAR COMO UN ELEMENTO PRIMORDIAL PARA GARANTIZAR LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DENTRO DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

MARÍA DOLORES PÉREZ ESTEBAN
Universidad de Almería

NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL
Universidad de Almería

ISABEL MERCADER RUBIO
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

Los centros escolares son instituciones que, debido a su estructura y organización, deben satisfacer las necesidades educativas y sociales de todos los estudiantes que forman parte de ellos. De este modo, la creación de entornos educativos inclusivos en el sistema educativo es un proceso esencial para asegurar que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades y puedan acceder a una educación de alta calidad (Guerra, Arteaga & Londoño, 2020).

La inclusión en la educación se basa en el principio fundamental de que todas las personas tienen el derecho de recibir una educación de excelencia, sin importar sus características, capacidades o discapacidades (Escobar et al., 2020). Es crucial garantizar que cada individuo tenga igualdad de oportunidades para acceder a la educación y desarrollar su potencial (Pérez-Esteban, 2022).

Los procesos de enseñanza-aprendizaje son fundamentales en la educación, ya que constituyen el núcleo de la transmisión de conocimientos, habilidades y valores de una generación a otra (Ruiz et al., 2023). La

atención a la diversidad se refiere a la consideración y adaptación de estos procesos para acomodar las diferencias individuales y las necesidades de los estudiantes, lo que tiene un impacto significativo en la efectividad y equidad de la educación (Costa, Costa & Oropeza, 2023).

Es importante recordad que dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la adaptación de contenidos y métodos es primordial, ya que la atención a la diversidad implica la adaptación de los contenidos curriculares y los métodos de enseñanza para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes. Esto puede incluir la simplificación o ampliación de materiales, la incorporación de enfoques pedagógicos diferenciados y el uso de tecnología educativa para personalizar la instrucción (Ortega, Rodríguez & Mateos 2021).

Los estudiantes tienen diversos estilos de aprendizaje, como visual, auditivo, kinestésico, entre otros. La atención a la diversidad implica ofrecer múltiples modalidades de presentación de información y oportunidades para que los estudiantes elijan la que mejor se adapte a su estilo de aprendizaje (García, 2018).

El apoyo a estudiantes con necesidades especiales requiere adaptaciones específicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto puede incluir la provisión de recursos de apoyo, tiempo adicional en exámenes o ajustes en la infraestructura escolar para garantizar la accesibilidad (Redruello et al., 2014).

La inclusión es un principio clave en la atención a la diversidad. Implica la integración de todos los estudiantes, independientemente de sus características, en el mismo ambiente educativo. Esto no solo beneficia a los estudiantes con discapacidades, sino que también promueve una cultura de respeto y comprensión en la comunidad escolar (Hontangas, & de la Puente, 2010).

La evaluación debe ser justa y equitativa, considerando las diferencias en el rendimiento y las necesidades de los estudiantes. Esto puede implicar la adaptación de los criterios de evaluación, la valoración de habilidades específicas y la incorporación de diferentes formas de evaluación, como proyectos, presentaciones o evaluación continua (Cápita, 2009).

Según Valencia-Peris et al (2020) la atención a la diversidad también se extiende al desarrollo de habilidades socioemocionales, como la empatía, la comunicación efectiva y la resolución de conflictos. Estas habilidades son esenciales para una interacción positiva en un entorno diverso y para el éxito en la vida cotidiana.

Esta atención a la diversidad busca garantizar que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades para aprender y prosperar. Esto implica no solo adaptar los procesos de enseñanza, sino también abordar las barreras socioeconómicas y culturales que pueden afectar el acceso a una educación de calidad (Signes et al., 2014).

La atención a la diversidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje es esencial para proporcionar una educación equitativa y efectiva. Requiere una planificación cuidadosa y la flexibilidad por parte de los educadores y las instituciones educativas para asegurar que todos los estudiantes tengan la oportunidad de alcanzar su máximo potencial y contribuir positivamente a la sociedad (Desbrow & Domínguez, 2020).

2. OBJETIVOS

Tras la exposición detallada de los principales antecedentes que han permitido establecer una argumentación sólida sobre el tema que versa esta investigación. Resulta imprescindible determinar cuál ha sido la principal pregunta de investigación que ha originado la realización de este estudio. La formulación de esta cuestión se ha realizado gracias al desarrollo de un profundo análisis sobre los datos e investigaciones que se han presentado en la parte introductoria de este estudio.

De la elaboración de esta pregunta de investigación se ha formulado el objetivo principal de investigación que ha motivado la realización de este trabajo.

A este respecto, se plantea a continuación la pregunta de investigación, la cual pivota en torno a: ¿Cómo debe ser el curriculum para poder atender a la diversidad presentar en el aula y conseguir una educación inclusiva?

Tal y como se ha comentado anteriormente, de esta pregunta de investigación deriva el objetivo principal de este trabajo, el cual se encuentra focalizado en:

- Realizar una revisión bibliográfica para analizar como debe plantearse el curriculum escolar para que se garantice la atención a la diversidad del estudiantado que presenta algún tipo de discapacidad.

3. METODOLOGÍA

Una vez que ha sido expuesto el objetivo principal de este estudio, es momento de detallar minuciosamente cuál ha sido la estrategia de trabajo empleada para su consecución. De esta manera, se ha optado por el empleo de una metodología de corte cualitativo, que se encuentra basada en la realización de una revisión bibliográfica de carácter exploratorio y descriptivo de la literatura, en la que se ha aplicado un enfoque interpretativo de los datos resultantes.

La utilización de este modelo metodológico se argumenta principalmente porque en sus fases de ejecución se posibilita la realización de un estudio en donde poder esbozar una panorámica que refleje aquellos aspectos más significativos que se encuentran estrechamente relacionados con el objetivo principal de este trabajo. Como se ha mencionado anteriormente, la finalidad principal de este estudio es realizar una revisión bibliográfica para poder analizar cómo debe plantearse el curriculum escolar para que se garantice la atención a la diversidad del estudiantado que presenta algún tipo de discapacidad

De este modo, y para la consecución de la revisión bibliográfica de la literatura, ha sido necesario analizar diversos trabajos e investigaciones que se encuentran relacionados con dicha temática, para que, una vez que se hayan obtenido los resultados finales, se procede a realizar un análisis profundo en donde poder esbozar cuáles han sido las conclusiones principales de este trabajo, de manera que se puedan compartir a la comunidad científica y resulten de un gran interés para la mejora de la práctica docente.

Así pues, en la puesta en marcha de esta revisión bibliográfica de la literatura se han desarrollado tres grandes fases que han permitido culminar con éxito dicho trabajo. Estas tres fases se detallarán en profundidad a continuación:

PRIMERA FASE

La realización de la primera fase se caracteriza principalmente por la necesidad de establecer cuáles son las pautas generales que se deben seguir. En el ejercicio de esta fase se debe garantizar que los resultados que se van a obtener son los más acordes con la finalidad principal de este estudio.

De este modo, y dado el carácter multidisciplinar de la temática principal de este estudio, ha sido necesario establecer cuál es el nexo de unión, es decir, cuál es el punto de encuentro común entre las diferentes áreas del conocimiento -educación, psicología, pedagogía- que se encuentran implicadas. Resultando que el eje principal de esta investigación se encuentra centralizado dentro del campo de las Ciencias de la educación ya que, en él confluyen el resto de áreas implicadas. Se permite establecer una visión más amplia de las diversas metodologías analizadas.

Continuando con el desarrollo de esta primera fase, y teniendo presente el carácter multidisciplinar de este estudio, se han seleccionado las principales bases de datos de investigación científica consideradas como las más relevantes dentro del campo de la educación y que además son transversales al resto de áreas, estas bases de datos son: Dialnet, Scopus y Web of Science.

El empleo de estas bases de datos se fundamenta principalmente en que los criterios de elegibilidad hacen que sean las más apropiadas para encontrar información desde las diferentes disciplinas, además, y como característica común a todas las bases de datos seleccionadas, estas se muestran como unas de las más importantes dentro del campo de la educación. De la misma manera, dentro de estas plataformas se puede acceder a una gran variedad de trabajos e investigaciones que posibilita que se pueda realizar una confrontación interesante sobre los principales resultados que se han obtenido en cada uno de los estudios

analizados. Así pues, se enriquecerá el desarrollo de esta revisión bibliográfica lo que redundará en el interés y relevancia sobre el mundo educativo y la comunidad científica.

Siguiendo en el desarrollo de esta primera fase, y con el objetivo de facilitar las búsquedas en las bases de datos seleccionadas, se han establecido cuáles han sido los principales descriptores que se han utilizado en las mismas. De este modo, los descriptores que han sido empleados para poder realizar esta revisión bibliográfica han sido los siguientes: tanto en español, "inclusión educativa", "curriculum", "procesos de enseñanza-aprendizaje" Como en inglés, "education inclusion", "curriculum", "teaching-learning processes". Para poder optimizar las búsquedas realizadas en las bases de datos y para poder establecer diversas combinaciones entre los descriptores, se han empleado los siguientes operadores booleanos; "AND" y "OR"

SEGUNDA FASE

Una vez finalizada la primera fase descrita anteriormente se da paso a la segunda fase para la realización de una revisión bibliográfica de la literatura.

Esta segunda fase está considerada como el núcleo de la revisión, pues se caracteriza principalmente por ejecutar los diferentes procedimientos de búsqueda que se llevan a cabo en las bases de datos que han sido seleccionadas.

De este modo, para la puesta en marcha de esta segunda fase ha sido de vital importancia determinar cuáles son los procedimientos que se deben seguir a la hora de revisar cada uno de los trabajos que van a ser seleccionados. Se ha determinado la necesidad de examinar tanto los títulos, como los abstract y las palabras clave de los trabajos e investigaciones que se han derivado de las búsquedas realizadas con los descriptores principales mencionados. No obstante, para establecer un cribado más exhaustivo y garantizar que los textos seleccionados se encuentran relacionados con la finalidad principal de esta investigación es necesario aplicar unos criterios de inclusión y de exclusión. Los criterios de inclusión como de exclusión son los siguientes:

Como criterios de inclusión se han establecido los siguientes:

- Se han seleccionado todos aquellos trabajos e investigaciones que se encuentren comprendidos en los últimos diez años
- Se han seleccionado todos aquellos trabajos e investigaciones que tuviesen acceso abierto.
- Se han seleccionado todos aquellos trabajos e investigaciones cuyos idiomas fueran inglés y/o castellano.

Como criterios de exclusión se han establecido los siguientes:

- No se han seleccionado aquellos trabajos e investigaciones que se tratasen de tesis doctorales, capítulos de libro y monográficos.
- No se han seleccionado aquellos trabajos e investigaciones que se encuentren duplicados en las bases de datos seleccionadas.

TERCERA FASE

Una vez que se han finalizado tanto la primera fase como la segunda es momento de iniciar la tercera y última etapa de esta revisión bibliográfica de la literatura.

En este momento, los resultados que se han ido obteniendo tras la ejecución de las búsquedas en las bases de datos y tras la aplicación de los criterios de inclusión y de exclusión y el uso específico de los descriptores y los operadores booleanos, ha dado como resultado un conjunto de datos que han sido revisados para su posterior selección.

Para la obtención de los resultados finales ha sido necesario poner en marcha un proceso de cribado específico para poder desarrollar un conjunto de todos aquellos trabajos e investigaciones que mantienen una estrecha relación con la finalidad principal de este estudio.

Así mismo, los resultados obtenidos muestran como en un primer momento la muestra quedó contemplada por un total de 80 trabajos a los cuales fue necesario aplicar los criterios de inclusión y exclusión. Tras esto, la muestra quedó reducida a un total de 10 trabajos de los cuales,

tan solo han sido seleccionaron 6 trabajos para la elaboración de esta revisión bibliográfica.

4. RESULTADOS

En el siguiente apartado se muestran los resultados obtenidos en la realización de este estudio.

La atención a la diversidad en los centros educativos es un proceso complejo que implica una serie de acciones y estrategias diseñadas para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias individuales, tengan igualdad de oportunidades para aprender y desarrollarse (Azorín Abellán, 2017). Aquí se describen algunas de las formas en que se produce la atención a la diversidad en los centros educativos:

1. **Diseño de currículo inclusivo**: Los centros educativos adaptan el currículo para atender a la diversidad de sus estudiantes. Esto implica la selección de contenidos y recursos didácticos que sean accesibles y significativos para todos, teniendo en cuenta diferentes estilos de aprendizaje y niveles de habilidad (Martín, et al., 2017).
2. **Programas de apoyo**: Los centros educativos implementan programas de apoyo académico y emocional para estudiantes que lo necesiten. Esto puede incluir clases de refuerzo, tutorías, orientación académica y servicios de asesoramiento psicológico (Cornejo-Valderrama, 2017).
3. **Adaptaciones pedagógicas**: Los docentes adaptan sus métodos de enseñanza para satisfacer las necesidades de los estudiantes. Esto puede incluir estrategias de enseñanza diferenciada, el uso de recursos multimedia y tecnológicos, y la incorporación de prácticas pedagógicas inclusivas (Olivencia et al., 2019).
4. **Atención a la diversidad cultural y lingüística**: Los centros educativos reconocen y valoran la diversidad cultural y lingüística de sus estudiantes. Esto puede implicar la promoción de programas bilingües, la enseñanza de idiomas y la incorporación de contenidos relacionados con diferentes culturas en el currículo (Olivencia, 2009).

5. **Inclusión de estudiantes con discapacidad**: Se proporciona apoyo y adaptaciones específicas para estudiantes con discapacidad. Esto puede incluir la provisión de recursos de apoyo, la accesibilidad en las instalaciones y la capacitación de docentes en la enseñanza inclusiva (Álvarez-Pérez, Alegre-de-la-Rosa, & López-Aguilar, 2012).
6. **Evaluación justa y equitativa**: Los centros educativos diseñan sistemas de evaluación que son justos y equitativos para todos los estudiantes. Esto puede incluir la adaptación de pruebas y exámenes, la valoración de habilidades específicas y la implementación de evaluaciones formativas (Tejeda Cerda, 2019).
7. **Fomento de la participación activa**: Se promueve la participación activa de todos los estudiantes en actividades escolares y extracurriculares. Esto incluye la inclusión en clubes, equipos deportivos, eventos culturales y proyectos comunitarios (Fernández et al., 2017).
8. **Formación y desarrollo profesional**: Los docentes reciben formación y desarrollo profesional en estrategias de enseñanza inclusiva y en la comprensión de las diferencias individuales. Esto les permite estar mejor preparados para atender a la diversidad en el aula (Shatskaya, 2021).
9. **Colaboración entre docentes y especialistas**: Los centros educativos fomentan la colaboración entre docentes de diferentes disciplinas y especialistas en educación especial, psicología, trabajo social, entre otros. Esta colaboración permite un enfoque más integral en la atención a la diversidad (Mena, 2008).
10. **Participación de la comunidad educativa**: Se promueve la participación activa de los padres, tutores y la comunidad en la planificación y ejecución de estrategias de atención a la diversidad. Esto crea un ambiente de apoyo y colaboración en el proceso educativo (Núñez & López, 2020).

El currículum escolar es un componente fundamental en el ámbito educativo, y su importancia va más allá de simplemente definir los contenidos que se enseñarán en las aulas. En este contexto, la importancia del currículum escolar se concibe como un elemento primordial para

garantizar la atención a la diversidad dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La diversidad se manifiesta en muchas formas, incluyendo diferencias en habilidades, antecedentes culturales, necesidades especiales y estilos de aprendizaje. Abordar esta diversidad de manera efectiva es esencial para promover la igualdad de oportunidades y el desarrollo integral de todos los estudiantes (Costa, Costa & Oropeza, 2023).

El currículum escolar es una herramienta clave para abordar la diversidad en el aula. Permite a los educadores diseñar un enfoque educativo que sea inclusivo y se adapte a las necesidades individuales de los estudiantes. Esto implica la flexibilidad en la selección de contenidos, métodos de enseñanza y evaluación (Almenara, & Pérez, 2016).

Un currículum flexible puede adaptarse para ofrecer oportunidades de aprendizaje diferenciadas, asegurando que todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades, puedan acceder al conocimiento de manera significativa. Por ejemplo, los estudiantes con habilidades excepcionales pueden recibir desafíos adicionales, mientras que aquellos con necesidades especiales pueden recibir apoyo adicional para alcanzar sus objetivos educativos (Escalona Ríos, 2008).

La atención a la diversidad a través del currículum también es esencial para promover la inclusión y la equidad en la educación. Un currículum inclusivo reconoce y valora las diferencias individuales y culturales, promoviendo la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes. Esto ayuda a prevenir la segregación y la discriminación en el sistema educativo (Hontangas & de la Puente, 2010).

Al diseñar un currículum que refleje la diversidad cultural y étnica de la sociedad, se fomenta un ambiente educativo enriquecedor. Los estudiantes pueden aprender sobre diferentes culturas, perspectivas y experiencias, lo que contribuye a la formación de ciudadanos globales que pueden interactuar con empatía y comprensión en un mundo diverso (Olivencia, Alarcón, & Terrón, 2019).

El currículum escolar no se limita a la adquisición de conocimientos académicos, sino que también puede incorporar el desarrollo de habilidades socioemocionales. Estas habilidades, como la empatía, la comunicación efectiva y la resolución de conflictos, son fundamentales para

interactuar en un mundo diverso y complejo. La inclusión de estas habilidades en el currículum prepara a los estudiantes para ser ciudadanos activos y capaces de contribuir positivamente a la sociedad (Pérez-Esteban, 2022).

El currículum también influye en los métodos de evaluación utilizados en el sistema educativo. Es importante que las evaluaciones sean justas y equitativas, teniendo en cuenta las diferencias individuales y no perpetuando desigualdades (Tejeda Cerda, 2019). Un currículum que atiende a la diversidad permite evaluar a los estudiantes de manera adecuada, reconociendo sus logros individuales y proporcionando apoyo adicional a quienes lo necesitan.

5. DISCUSIÓN

En este trabajo se ha realizado una investigación para poner en relieve la importancia del empleo del curriculum escolar como elemento primordial para garantizar la atención a la diversidad dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Ya que es necesario partir de la base de que el currículum escolar desempeña un papel esencial en la atención a la diversidad dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Un currículum bien diseñado y adaptado puede garantizar que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades para desarrollar sus habilidades y alcanzar su máximo potencial, al tiempo que fomenta la inclusión y la comprensión de la diversidad en la sociedad.

Del mismo modo no se puede olvidar que la atención a la diversidad en los centros educativos no es un enfoque estático, sino un compromiso continuo con la mejora y la adaptación a las cambiantes necesidades de los estudiantes. En última instancia, busca promover la inclusión, la igualdad de oportunidades y el éxito académico y personal de todos los estudiantes.

6. CONCLUSIONES

Las conclusiones principales del estudio realizado en esta revisión bibliográfica de la literatura sobre el empleo del curriculum escolar como

elemento primordial para garantizar la atención a la diversidad dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La atención a la diversidad en los centros educativos es un proceso multifacético que abarca una variedad de estrategias, enfoques y prácticas destinadas a garantizar que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades para aprender y desarrollarse plenamente. Este compromiso con la diversidad se manifiesta a través del diseño de currículos inclusivos, la adaptación de métodos pedagógicos, la implementación de programas de apoyo, la promoción de la inclusión cultural y lingüística, y la atención específica a estudiantes con discapacidad, entre otros aspectos.

La atención a la diversidad también implica una colaboración activa entre docentes, especialistas y la comunidad educativa en general, y requiere una formación continua para los profesionales de la educación. Además, es un proceso dinámico que se adapta a las cambiantes necesidades de los estudiantes y se basa en el reconocimiento y la valoración de las diferencias individuales como un activo enriquecedor en el ambiente educativo.

En definitiva, la atención a la diversidad en los centros educativos no solo se traduce en un ambiente inclusivo y equitativo, sino que también contribuye al desarrollo integral de los estudiantes, preparándolos para ser ciudadanos competentes y conscientes en un mundo cada vez más diverso y globalizado.

Del mismo modo, el currículum escolar se erige como un componente central e imprescindible en la gestión de la diversidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Su importancia radica en su capacidad para adaptarse a las necesidades individuales de los estudiantes, promover la inclusión y la equidad, y desarrollar habilidades socioemocionales esenciales. A través de un currículum flexible y diseñado con sensibilidad hacia la diversidad, se puede asegurar que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades para alcanzar su máximo potencial educativo y personal. Además, al reflejar y celebrar la diversidad cultural y étnica, el currículum contribuye a la formación de ciudadanos globales que comprenden y respetan las diferencias en un mundo cada vez más interconectado. En última instancia, la atención cuidadosa a la

diversidad a través del currículum es esencial para el avance y la mejora continua del sistema educativo, promoviendo un entorno educativo enriquecedor y equitativo para todos los estudiantes.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo ha sido posible gracias al contrato predoctoral FPU-18/05887 correspondiente a la primera autora, sin el cual no habría sido posible su realización.

8. REFERENCIAS

Almenara, J. C., & Pérez, M. C. (2016). Inclusión educativa: inclusión digital. Revista de educación inclusiva, 2(1).

Álvarez-Pérez, P. R., Alegre-de-la-Rosa, O. M., & López-Aguilar, D. (2012). Las dificultades de adaptación a la enseñanza universitaria de los estudiantes con discapacidad: un análisis desde un enfoque de orientación inclusiva. RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 18(2), 1-18.

Azorín Abellán, C. M. (2017). Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad. Revista Complutense de Educación.

Cápita, Á. M. (2009). La evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Innovación y Experiencias educativas, 16, 23-36.

Cornejo-Valderrama, C. (2017). Respuesta educativa en la atención a la diversidad desde la perspectiva de profesionales de apoyo. Revista colombiana de educación, (73), 77-96.

Costa, M. R., Costa, S. R., & Oropeza, G. S. (2023). La idiosincrasia educativa española en los procesos de enseñanza-aprendizaje y su impacto en los actores implicados. Revista Científica UISRAEL, 10(2), 61-81.

Desbrow, J. M., & Domínguez, S. C. (2020). El espacio como elemento facilitador del aprendizaje y de atención a la diversidad. Revista de estilos de aprendizaje, 13(25), 1-3.

Escalona Ríos, L. (2008). Flexibilidad curricular: elemento clave para mejorar la educación bibliotecológica. Investigación bibliotecológica, 22(44), 143-160.

Escobar, M. P., Muñoz, D. C., Piñones, C. D., & Cuadra, D. J. (2020). Tiempo escolar e inclusión educativa: un estudio de teorías subjetivas de profesores. Información tecnológica, 31(5), 139-152.

Fernández, B. R., Vela, M. G., Pulido, R. F., & Corbella, M. B. (2017). Influencia de la calidad de vida, la participación y la resiliencia en el desarrollo de alumnos de educación primaria. Revista Española de Discapacidad (REDIS), 5(2), 111-128.

García, A. E. (2018). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico. Revista boletín redipe, 7(7), 218-228.

Guerra, L. M. E., Arteaga, I. H., & Londoño, H. D. U. (2020). Educación inclusiva: una tendencia que involucra a la escuela rural. Delectus, 3(2), 47-57.

Hontangas, N. A., & de la Puente, J. L. B. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. Prisma social, (4), 1-37.

Martín, C. S., Villalobos, C., Muñoz, C., & Wyman, I. (2017). Formación inicial docente para la educación inclusiva. Análisis de tres programas chilenos de pedagogía en educación básica que incorporan la perspectiva de la educación inclusiva. Calidad en la Educación, (46), 20-52.

Mena, M. S. (2008). La colaboración y la formación del profesorado como factores fundamentales para promover una educación sin exclusiones. Contextos Educativos. Revista de Educación, (11), 149-160.

Núñez, Á., & López, M. (2020). Identificación de necesidades de apoyo para el aprendizaje y la participación de estudiantes universitarios con discapacidad visual: un estudio biográfico narrativo. Calidad en la educación, (53), 42-76.

Olivencia, J. J. L. (2009). Educación y conflicto en escuelas interculturales: valores y concepciones pedagógicas del profesorado sobre convivencia y diversidad cultural. Educacion y diversidad= Education and diversity: Revista inter-universitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad, (3), 107-149.

Olivencia, J. L., Alarcón, E. I., & Terrón, A. M. (2019). La Universidad de Málaga ante la inclusión educativa de los estudiantes con diversidad funcional: ideas y actitudes del alumnado universitario. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 33(2), 11-28.

Ortega Ortigoza, D., Rodríguez Rodríguez, J., & Mateos Inchaurrondo, A. (2021). Educación superior y la COVID-19: adaptación metodológica y evaluación online en dos universidades de Barcelona. Revista digital de investigación en docencia universitaria, 15(1).

Pérez-Esteban, M. D. (2022). Educación inclusiva en entornos universitarios para mejorar la atención a la diversidad: propuesta de innovación docente. In Educación siglo XXI: Nuevos retos, nuevas soluciones. Volumen 2 (pp. 339-347). Dykinson.

Redruello, R. A., Quesada, A. A. R., de Andrés Viloria, C., Rueda, E. A., Careaga, S. A., Vela, F. M,.& Gómez, R. M. (2014). La formación del profesorado universitario: mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado con discapacidad. Tendencias pedagógicas, (23), 271-300.

Ruiz, A. P., Zomeño, A. G., Martínez, A. C., & Parra, E. L. (2023). Diseño y validación de un instrumento de evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el desarrollo de la competencia aprender a aprender "Innovaprende". Contextos educativos: Revista de educación, (31), 201-222.

Shatskaya, I. (2021). Evaluación de la calidad del proceso educativo para estudiantes con discapacidad. Apuntes Universitarios, 11(4), 548-559.

Signes, M. T. S., Luz, L. A., Acereda, A., & López, A. (2014). Desarrollo de las competencias emocionales del maestro: eje vertebrador del proceso de enseñanza-aprendizaje. EDU REVIEW. International Education and Learning Review/Revista Internacional de Educación y Aprendizaje, 2(2).

Tejeda Cerda, P. (2019). La evaluación educativa en estudiantes en situación de discapacidad en la universidad: desafíos y propuestas. Estudios pedagógicos (Valdivia), 45(2), 169-178.

Valencia-Peris, A., Alfaro, P. M., & i García, D. M. (2020). La formación inicial del profesorado de Educación Física: una mirada desde la atención a la diversidad. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, (37), 597-604.

LA ASERTIVIDAD DEL ESTUDIANTADO DEL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA: COMPARATIVA DURANTE Y DESPUÉS DE LA PANDEMIA

M. CLAUDIA SCURTU-TURA
Depto. Psicología Social
Universidad de Sevilla

ANNABEL JIMÉNEZ-SOTO
Depto. Psicología Social
Universidad de Sevilla

M. ROCÍO BOHÓRQUEZ
Depto. Psicología Social
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

Desde el nacimiento, el ser humano está inmerso, constantemente, en intercambios comunicacionales mediante la interacción con los demás. Watzlawick (1971) ya planteaba que los problemas de comunicación entre las personas, aparecían por no cumplir determinadas reglas comunicativas que conllevan fallos, en la comprensión mutua y a patrones de interacción patológicos entre los interlocutores. De manera que, la asertividad es un pilar fundamental para el engranaje oportuno de cualquier acto comunicativo y propicia las herramientas necesarias y suficientes para que las personas se desempeñen acertadamente, haciendo valer sus opiniones y puntos de vista sin lacerar al otro. El concepto de asertividad surgió en el contexto clínico, cuando Salter (1949) publicó el libro Terapia del reflejo condicionado, hablando sobre los efectos negativos del condicionamiento emocional y el hecho de no ser asertivos. En 1958 Wolpe acuñó el término de asertividad, quien, basándose en los trabajos de Salter, propone la definición de la conducta asertiva en su libro Psicoterapia por inhibición recíproca: "La conducta asertiva es la expresión adecuada socialmente aceptable dirigida hacia otra persona, de

cualquier emoción que no sea la respuesta de ansiedad" (p. 399). Posteriormente, Alberti y Emmons (2017) proporcionaron una definición más completa de asertividad:

> "La autoexpresión asertiva es directa, firme, positiva - y, cuando es necesario, persistente - acción destinada a promover la igualdad en las relaciones de persona a persona. La asertividad nos permite actuar en nuestro propio interés, defendernos a nosotros mismos, sin sufrir ansiedad, ejercer los derechos personales sin negar los derechos de los demás, y expresar nuestros sentimientos y necesidades (afecto, amor, amistad, decepción, molestia, ira, arrepentimiento, tristeza) de forma honesta y cómoda" (pág. 17).

Desde la psicología social se pone énfasis en la adquisición de habilidades y/o competencias para la comunicación que trasciende el sentido propio del conocimiento del código lingüístico, e incluye también aspectos sociológicos y psicológicos implicados. Se trata de saber qué decir, a quién, cuándo, cómo decirlo y cuándo callar. Como estrategia y estilo de comunicación, la asertividad constituye el grado óptimo de utilización de los diferentes componentes verbales, no verbales y paraverbales de la comunicación (Van der Hofstandt, 2005) y se sitúa en un punto intermedio entre otras dos conductas polares: la pasividad (consiste en permitir que terceros decidan por nosotros, o que pasen por alto nuestros derechos) y la agresividad (vinculada a la incapacidad de ser objetivos y de respetar las ideas de los demás). Como habilidad social, la calidad de ser asertivo implica expresar deseos u opiniones a través de un sistema general que Llacuna y Pujol (2004) titulan D.E.P.A. (D-Describir de manera clara la situación que nos desagrada o que deseamos cambiar; E-Expresar los sentimientos personales en primera persona, evitando acusar al otro; P-Pedir un cambio concreto de conducta y A-Agradecer la atención del otro a nuestra petición).

Dicho de otra forma, la persona asertiva tiene capacidad de transformar el acto comunicativo en un espacio de socialización seguro, de confianza, un clima que favorece las relaciones interpersonales. Además, las relaciones interpersonales mejoran a través de la práctica e implementación de programas de desarrollo de la asertividad y los derechos que implica ser una persona asertiva (Cañas y Hernández, 2019),

sientan las bases para la adecuada expresión de emociones y sentimientos, además de mejorar los canales comunicativos entre interlocutores.

Dentro del ámbito de la enseñanza, la asertividad tiene un rol determinante para la efectividad de los procesos pedagógicos, permitiendo que los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje se comuniquen y actúen de forma idónea. Como actividad formadora y generadora de situaciones de aprendizaje dentro y fuera del aula, la docencia pretende la formación integral y permanente de los estudiantes para que puedan desenvolverse adecuadamente en sus futuras carreras profesionales y en la vida. Por eso es importante desarrollar programas de formación y desarrollo de conductas asertivas como estrategia didáctica, de autocontrol y fomentar un clima positivo en las aulas que favorezcan un aprendizaje interactivo efectivo. Distintas investigaciones han puesto de manifiesto las relaciones entre asertividad y variables vinculadas a la formación de personas y su bienestar: autoestima en el contexto educativo (León et al., 2009; Quevedo Arnaiz et al., 2019), desenvolvimiento escolar (Caso-Niebla y Hernández-Guzmán, 2007; Lujan-Vera et al., 2019), motivación para la transmisión y apropiación de los conocimientos (Sánchez-Bolívar et al., 2022; Solórzano-Soto, 2018), desarrollo de la convivencia escolar (Ángeles, 2017; Collao-Blaz, 2020), toma de decisiones (Melgar-Begazo et al., 2019) y bienestar del alumnado (Cajas-Bravo et al., 2020).

Igualmente, actuando de forma habilidosa socialmente, es decir empleando un estilo de comunicación asertivo y gestionando de forma adecuada emociones e impulsos, las personas tendrán capacidad para establecer relaciones sociales más satisfactorias y beneficiosas. En el contexto universitario, la eficacia de los programas de entrenamiento en habilidades sociales (haciendo hincapié en el desarrollo de la asertividad sobre todo) ha sido demostrada en relación con la ansiedad social (Mendo et al., 2016), el acoso escolar (Méndez et al., 2019), la autoestima (Valdivia et al., 2020), el rendimiento académico (Javier-Napa et al., 2019), las relaciones interpersonales y la convivencia en el aula (Loáiciga-Gutiérrez, 2020) o la estimulación del aprendizaje cooperativo (Guerra-Santana, 2019).

Junto a ello, se aprecia la asertividad como habilidad blanda requerida en los futuros puestos de trabajo de los graduados de educación superior (Del Águila-Álvarez et al., 2022; Vera-Millalén, 2017; Vila, 2005). Más aún, ser profesional asertivo otorga beneficios en el área personal, aumentando la autoestima, la seguridad personal, la autoimagen y el autoconcepto, como también en el área laboral, disminuyendo el número de situaciones estresantes e incrementando la eficacia, calidad y competencia de los cuidados y servicios que se prestan (Cañón-Montañez y Rodríguez-Acelas, 2011).

Sin embargo, a raíz de las restricciones sanitarias impuestas por la COVID-19 el proceso de enseñanza-aprendizaje sufrió cambios en la manera de interactuar, comunicar y socializar en donde más se pueden apreciar las conductas asertivas. La participación del estudiantado en las clases virtuales ha sido afectada negativamente (Pasión et al., 2021) y al afectar a las experiencias de convivencia y aprendizaje colaborativo se propició el desarrollo de sentimientos de inseguridad, melancolía e incertidumbre en el estudiantado (González-Calvo et al., 2020). Igualmente, se registraron dificultades en el compromiso de aprendizaje (Salas-Pilco, 2022), desigualdades (Blaskó, 2022), niveles aumentados de ansiedad académica (Rashid, 2022), e incluso problemas de salud mental como sentimientos de soledad y aislamiento en las interacciones sociales (Maqsood et al., 2021; Vaillancourt et al., 2021; Zhai y Du, 2020). Los propios estudiantes informaron que la experiencia del aprendizaje en línea les supuso niveles significativamente más altos de estrés y aislamiento, así como estados de ánimo negativos, menos interrelación, concentración, enfoque, motivación y rendimiento en comparación con el aprendizaje tradicional cara a cara (Afzal y Crawford, 2022; Besser et al., 2020). De hecho, Sánchez-Bolívar et al. (2022) subrayan la relación positiva entre la motivación intrínseca para el aprendizaje en los estudiantes universitarios y la asertividad, destacando la importancia de desarrollar sus habilidades sociales. Todo ello fundamenta la importancia de contar con herramientas adecuadas para medir la asertividad en el contexto educativo y acto seguido, desarrollar la conducta asertiva en los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje.

A lo largo del tiempo se ha registrado una proliferación de instrumentos para medir la asertividad, entre los cuales: Cuestionario de Asertividad de Wolpe y Lazarus (1966) que mide la expresión de emociones ante diversas situaciones; Escala de Asertividad de Rathus (1973) que evalúa la capacidad del individuo de hacer valer sus derechos ante situaciones de consumo o de servicio, con figuras externas o de negocios, iniciación social y sentimientos hacia otros; Escala de Autoexpresión para Estudiantes (Galassi et al., 1974) que mide 3 tipos de asertividad: positiva, negativa y de autonegación; Inventario de asertividad de Gambrill y Richey (1975) que recoge tres tipos de información: grado de malestar provocado por ciertas situaciones sociales en el sujeto, probabilidad estimada de manifestar una conducta asertiva específica e identificar situaciones en las que a una persona le gustaría ser más asertiva; Escala multidimensional de asertividad (Flores-Galaz y Díaz-Loving, 1995) que aborda tres dimensiones: asertividad indirecta, no asertividad y asertividad, las cuales expresan la habilidad o inhabilidad para autoafirmarse en distintas situaciones sociales.

Puesto que la pandemia y los confinamientos por COVID-19, supusieron una situación excepcional en la que la docencia pasó de ser presencial a realizarse online, los sistemas de entrenamiento de competencias por parte de los estudiantes tuvieron que ser adaptados. Por ello, es interesante conocer la eficacia de los sistemas de entrenamiento de habilidades sociales desarrollados presencialmente frente a aquellos desarrollados online.

2. OBJETIVOS

- Analizar si el entrenamiento en habilidades sociales mejoraría las competencias del alumnado, independientemente de que se implementara online o presencialmente
- Comprobar si el entrenamiento en habilidades sociales desarrollado presencialmente arrojaría mejores resultados que el implementado virtualmente.

Estos objetivos generales se concretan en las siguientes Hipótesis de Investigación:

- El entrenamiento en Habilidades Sociales mejorará esta habilidad blanda en el estudiantado participante.
- El entrenamiento en Habilidades Sociales desarrollado presencialmente facilitará mejores resultados que el desarrollado online.

3. METODOLOGÍA

Se realizó un estudio transversal no probabilístico, descriptivo y comparativo. La variable dependiente es la conducta asertiva de los participantes durante y post pandemia, la variable independiente es el curso académico (durante pandemia en situación de confinamiento versus post pandemia en docencia presencial).

3.1. Participantes

En el estudio participaron 192 estudiantes del Grado en Educación Primaria, 129 estudiantes del curso 2020/2021 (99 fueron mujeres 76.7% y 30 fueron hombres 23,3%), y 63 estudiantes durante el curso académico 2021-2022 (47 fueron mujeres 73.4% y 17 fueron hombres 26.6%). La muestra se aglutina en un rango de entre 18 y 35 años (M = 19.38; DT = 2.03).

3.2. Instrumentos y variables

Se diseñó ad hoc un cuestionario de datos sociodemográficos en el que se preguntaba por los estudios cursados previamente, el sexo (hombre o mujer) y la edad.

Para explorar la conducta asertiva se empleó la Escala de Asertividad RAS (The Rathus Assertiveness Schedule) de Rathus (1973); en el presente estudio se empleó la versión validada al español por León y Vargas (2009) con una escala Likert de seis puntos, desde 1 (Muy característico de mí, muy descriptivo) hasta 6 (Muy raro en mí, nada descriptivo) y evalúa conductas de oposición y defensa, expresión de opiniones

y sentimientos, iniciar y mantener conversaciones, entre otras. Las situaciones se limitan al ámbito familiar y de servicios e incluyen interacciones con extraños, personas de otro sexo y figuras de autoridad. La escala presenta 22 ítems, de los cuales 14 puntúan de forma inversa. Estos ítems se subdividen en 6 factores: capacidad para demostrar disconformidad en situaciones de interacción comercial (4 ítems, por ejemplo: Si dos personas en el teatro o en una conferencia están hablando demasiado alto, les digo que se callen o que se vayan a hablar a otra parte), manifestación conductual de sentimientos, pensamientos, o creencias en situaciones sociales cotidianas (4 ítems, por ejemplo Lucho, como la mayoría de la gente, por mantener mi posición 14, 21), cogniciones acerca de la autoeficacia en interacciones sociales (5 ítems, por ejemplo Mucha gente parece ser más agresiva que yo.), evitación de situaciones que demandan interacción con organizaciones, instituciones o empresas (3 ítems, por ejemplo En caso de solicitar un trabajo o la admisión en una institución preferiría escribir cartas a realizar entrevistas personales.), capacidad para externalizar pensamientos u opiniones ante otros (3 ítems, por ejemplo He evitado hacer preguntas por miedo a parecer tonto/a.), dificultad para expresar negación -o decir no- (3 ítems, por ejemplo Cuando un vendedor se ha molestado mucho mostrándome un producto que luego no me agrada, paso un mal rato al decir "no".). Aunque esta prueba no supone un muestreo completo del universo de las habilidades sociales, puede realizarse un análisis cualitativo de los ítems para tratar de identificar posibles déficit y fortalezas de la persona. La escala global en su versión adaptada al español por León y Vargas (2009) tuvo una fiabilidad de.84, siendo en nuestra muestra de.789.

3.3. Procedimiento

La investigación se llevó a cabo asociada a la docencia de una asignatura obligatoria de 1º curso del grado en Educación Primaria, durante los cursos 2020/2021 y 2021/2022. Durante las sesiones prácticas de la asignatura se evaluó el nivel de asertividad del estudiantado de dicha asignatura.

De forma previa a la cumplimentación de los instrumentos se informó de que la participación en la investigación era voluntaria y anónima. Además, se solicitó a las personas participantes que leyeran la hoja de información de la investigación y posteriormente, si decidían participar en la misma, el consentimiento informado; en la recogida del material se separaron el consentimiento informado y los cuestionarios de cada sujeto para asegurar el anonimato y la imposibilidad de realizar un rastreo de los datos de cada participante.

Durante el curso académico 2020-2021 se cumplimentaron instrumentos y consentimientos a través de sendos enlaces en la plataforma de enseñanza virtual institucional. Durante el curso académico 2021-2022 lo hicieron de forma presencial. Todos los estudiantes se sometieron al entrenamiento en habilidades sociales (7 sesiones de 80 minutos de duración cada una), independientemente de que participaran o no en la investigación.

En ambos cursos académicos la temporalización y contenidos de las sesiones fue la siguiente (ver Tabla 1):

TABLA 1. *Comparación de resultados del entrenamiento en Habilidades Sociales entre los diferentes cursos académicos.*

SESIONES	CONTENIDO	OBJETIVOS
1	Comunicación bidireccional.	Analizar las diferencias entre un sistema de comunicación unidireccional y otro bidireccional. Descubrir el valor informativo de los procesos de retroalimentación.
2	Facilitadores y obstáculos a la comunicación.	Describir los principales facilitadores de la comunicación. Describir las principales barreras de la comunicación. Aplicar los facilitadores e inhibidores de la comunicación a las situaciones expuestas.
3 y 4	Habilidades de comunicación asertiva.	Presentar las características de los tres estilos de comunicación haciendo hincapié en el más adecuado, el asertivo. Enseñar a discriminar entre situaciones agresivas, pasivas y asertivas.
5, 6 y 7	Técnicas de comunicación asertiva.	Enseñar las ventajas, condiciones de aplicación y el proceso de las diferentes técnicas de comunicación asertiva (disco rayado, decir no, el banco de niebla, autorrevelación, afrontamiento de críticas).

Fuente: elaboración propia

3.4. Análisis de datos

Una vez recabados los datos e incluidos en una hoja de cálculo del software de análisis estadístico SPSS Statistics, V.26 (IBM, 2019), se procedió a la codificación y limpiado de la base de datos, no encontrándose valores perdidos u outliers. A continuación, se analizaron la fiabilidad de la escala, así como la distribución de la muestra; se concluyó una distribución no normal de la muestra y por lo tanto se seleccionaron análisis estadísticos no paramétricos. Para poner a prueba las hipótesis de estudio se emplearon pruebas U de Mann Whitney de comparación de grupos independientes. Las indicaciones dadas por Pardo y San Martín (2015) se tuvieron en cuenta para interpretar los resultados.

4. RESULTADOS

La Hipótesis 1 postulaba que el entrenamiento en habilidades sociales mejoraría las competencias del alumnado, independientemente de que se implementara online o presencialmente. Siendo el mismo programa, contenidos y duración de aplicación, se esperaba que los entrenamientos en habilidades sociales desarrollados fuesen efectivos para la mejora de esta competencia, sean prácticas online o presenciales. Los resultados mostraron que ambos entrenamientos fueron efectivos, mejorando el estudiantado su novel de habilidades tras involucrarse en el programa de entrenamiento en habilidades sociales ($U = 1986.50$, $p<.05$).

La Hipótesis 2 proponía que el entrenamiento en habilidades sociales desarrollado presencialmente arrojaría mejores resultados que el implementado virtualmente. Los resultados mostraron que el entrenamiento realizado online durante la pandemia en el curso 2020/2021 facilitó mejores resultados que el entrenamiento desarrollado post pandemia en formato presencial (ver Tabla 2).

TABLA 2. *Comparación de resultados del entrenamiento en Habilidades Sociales entre los diferentes cursos académicos.*

	M	DT	U	Z	sig
Curso 2020/2021	107.63	16.87	1274.00	-6.42	.00**
Curso 2021/2022	40.07	53.72			

Nota: *$p<.01$

Con el objetivo de obtener más información acerca del impacto del sistema de entrenamiento de habilidades sociales (presencial versus online) sobre la asertividad, se compararon los diferentes factores de la misma en ambas situaciones. Los resultados mostraron (ver Tabla 3) que los factores Capacidad de Externalizar pensamientos, opiniones, etcétera y Dificultad para expresar negación puntuaron diferente entre ambas promociones, no así los factores de Capacidad de Mostrar disconformidad durante una interacción comercial, Expresar sentimientos y pensamientos relacionados con situaciones sociales cotidianas, Autoeficacia en las interacciones sociales y Evitación de situaciones de interacción en el contexto organizacional.

TABLA 3. *Comparación de resultados del entrenamiento en Habilidades Sociales, por factores, entre los diferentes cursos académicos.*

	M	DT	U	Z	sig
Mostrar disconformidad durante una interacción comercial					
Curso 2020/2021	3.00	.87	3926.00	-.56	.09
Curso 2021/2022	3.11	.95			
Sentimientos, pensamientos relacionados con situaciones sociales cotidianas					
Curso 2020/2021	3.84	.98	3897.50	-.63	.58
Curso 2021/2022	3.91	.89			
Autoeficacia en las interacciones sociales					
Curso 2020/2021	3.57	.75	3504.50	-1.71	.09
Curso 2021/2022	3.34	.74			
Evitación de situaciones de interacción en el contexto organizacional					
Curso 2020/2021	4.52	.78	3718.50	-1.13	.26
Curso 2021/2022	4.37	.86			
Capacidad de externalizar pensamientos, opiniones, etcétera.					
Curso 2020/2021	3.54	.90	3348.00	-2.15	.03**
Curso 2021/2022	3.29	.61			
Dificultad para expresar negación					
Curso 2020/2021	3.63	.84	3087.50	-2.87	.00*
Curso 2021/2022	3.97	.90			

Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

No cabe duda, acerca de los beneficios de las habilidades sociales para el estudiantado y es por ello que en la memoria de Verificación del título de Grado en Educación Primaria, éstas están incluidas, y así se traslada a los programas docentes. De hecho, en una revisión sistemática sobre la comunicación asertiva en el contexto educativo realizada por Calua-Cueva et al. (2021) encontraron más de 1600 artículos publicados entre 2016-2020 tratando el tema; en la misma, e independientemente de la definición de la asertividad por la que se rigieron los autores de los artículos, de los instrumentos utilizados para medirlo, o del grupo de participantes, está claro que la asertividad y su desarrollo en el estudiantado es un tema clave para las futuras generaciones de personas y profesionales. De igual manera los estudios longitudinales que han medido la asertividad previamente y post entrenamiento en habilidades sociales han demostrado su eficacia con el alumnado de Educación Primaria (véase por ejemplo Bueno et al., 2013), obteniendo resultados coherentes con los encontrados en esta investigación. A pesar de esto, son pocos los estudios que han abordado sistemas de entrenamiento de habilidades sociales en plataformas online, y los que lo han hecho, no siempre han llevado a cabo éstos con la rigurosidad metodológica deseable. Algo más de desarrollo es posible en los estudios de entrenamiento en habilidades sociales para personas diagnosticadas con trastornos del espectro autista (véase por ejemplo Olsson et al., 2017), encontrando en estos casos resultados positivos de las intervenciones.

El análisis por factores reveló que los estudiantes del curso 2020-2021 (que participaron en el entrenamiento en habilidades sociales de forma online), puntuaron significativamente más alto en el factor *Capacidad para externalizar pensamientos, opiniones, etc.* en comparación con los del curso 2021-2022 (participaron de forma presencial al entrenamiento en habilidades sociales, una vez quitadas las restricciones impuestas por la pandemia). Otro hallazgo importante a señalar, es que los estudiantes del curso 2021-2022 que participaron presencialmente en el programa de entrenamiento en habilidades sociales puntuaron significativamente más alto en el factor Dificultad para expresar negación en comparación con los del curso 2020-2021 que realizaron el programa en formato online.

Cabe señalar que los estudiantes del curso 2021-2022 puntuaron ligeramente más alto, aunque no significativamente, que los estudiantes del curso 2020-2021, en los factores *Mostrar disconformidad durante una interacción comercial* y *Sentimientos, pensamientos relacionados con situaciones sociales cotidianas.*

Sin embargo, respecto a los factores A*utoeficacia en las interacciones sociales* y E*vitación de situaciones de interacción en el contexto organizacional,* se observó que los estudiantes del curso 2020-2021 puntuaron ligeramente más alto, aunque no de forma significativa en comparación con los del curso 2021-2022.

Si bien es posible que el entrenamiento online en habilidades sociales, arroje resultados positivos en población con necesidades educativas especiales, del mismo modo que en población general o en población general universitaria (como es el caso de este estudio), que éste obtuviera mejores resultados que los relativos al entrenamiento presencial, resulta sorprendente. Dada la situación excepcional que supuso la pandemia y el (o los) confinamiento impuesto las personas se han visto obligadas a (a) compartir los días durante meses seguidos con los mismos familiares, compañeros de alojamiento, etc., o (b) vivir en la más absoluta falta de compañía o contacto físico con otras personas, y además compaginar sus clases o trabajos en remoto. En estas circunstancias, más que nunca han tenido que mostrarse asertivos, de manera que la convivencia fuera lo más llevadera posible. Adicionalmente, al faltar los contextos, espacios y oportunidades de socialización con contacto cara a cara, las salidas de ocio y estar en frente de las pantallas durante todo el día, quizás las clases online hayan representado la única vía de escape de lo rutinario y cotidiano, y el nivel de implicación en las actividades prácticas se ha visto incrementado. En todo caso, estos resultados invitan a analizar qué factores en concreto pudieron influir de manera significativa en las diferencias encontradas. Para esclarecerlos, se recomienda estudiar en comparación, los entrenamientos en habilidades sociales realizados presencialmente y online con una muestra más grande, que pertenezca a distintos grados universitarios y utilizar por ejemplo diferentes instrumentos de evaluación, que permitan obtener datos relativos a la validez convergente y fiabilidad de las medidas.

6. CONCLUSIONES

El entrenamiento en habilidades sociales ha demostrado su eficacia desde hace años, independientemente de las personas sobre las cuales se aplican y aspectos personales vinculadas a ellas (por ejemplo, edad, estatuto, género, etc.). Estamos hablando de un conjunto de pautas de funcionamiento que les ayuden en sus interacciones sociales, facilitando el conocimiento y autoconocimiento. Consideramos que a parte de la formación adecuada con conocimientos específicos, cualquier carrera universitaria y especialmente en Educación Primaria, debería facilitar el desarrollo de ciertas habilidades que trascienden lo estrictamente académico y que dejen huellas no solo para el éxito profesional, sino también para el desarrollo personal: saber escuchar y comprender el punto de vista de otras personas, tomar iniciativas para entablar conversaciones enriquecedoras, saber hacer solicitudes o pedir información específica, agradecer por el apoyo brindado por otros y a la vez ofrecer apoyo, saber construir y cultivar vínculos afectivos intensos, etc.

El hecho de que durante la pandemia los estudiantes han sido más capaces de expresar sentimientos, opiniones, etc., puede deberse a que la norma social subjetiva era favorable a la expresión emocional, de la angustia y situación de temor como la pandemia.

Respecto al hecho que durante el curso 2021-2022, los estudiantes manifestaron, que tienen más *Dificultad para expresar negación,* puede deberse al hecho de que, al estar en la etapa de volver a establecer de nuevo o nuevas interacciones sociales, a cualquiera le costaba mucho volver a tener lo tenido antes o abrirse a lo nuevo por lo tanto una negación después de todo lo vivido durante el confinamiento, era lo de menos que un ser bio-psico-social podría expresar.

Que los estudiantes del curso 2021-2022 puntuaron ligeramente más alto, aunque no significativamente, que los estudiantes del curso 2020-2021, en los factores *Mostrar disconformidad durante una interacción comercial* y *Sentimientos, pensamientos relacionados con situaciones sociales cotidianas, se observan.* puede deberse al hecho de que en ambos cursos las interacciones comerciales se llevaron al mínimo, llegando incluso a realizarse sólo compras online. Es más, las situaciones

cotidianas cambiaron y, probablemente, era difícil involucrarse en ellas y expresar sentimientos.

Respecto a los factores A*utoeficacia en las interacciones sociales* y *Evitación de situaciones de interacción en el contexto organizacional,* se observó que los estudiantes del curso 2020-2021 puntuaron ligeramente más alto, aunque no de forma significativa en comparación con los del curso 2021-2022. Dadas las circunstancias, en ninguno de los dos cursos investigados, las interacciones se perciben como "normales", y es este sentido es explicable que la autoeficacia variará de un año a otro.

La literatura sobre las competencias sociales (cooperación, responsabilidad, asertividad, empatía, autocontrol, etc.) deja constar que el desarrollo de éstas, incrementa el éxito escolar de los estudiantes e influye en el bienestar y esto es el gran propósito de la docencia y enseñanza que debemos de seguir.

7. AGRADECIMIENTOS

Las autoras desean agradecer al estudiantado que se involucró en esta investigación, su energía y buena disposición, así como prestar desinteresadamente a ser sujetos experimentales.

8. REFERENCIAS

Alberti, R. E., y Emmons, M. L. (2017). Your perfect right: assertiveness and equality in your life and relationships (10Th Ed.). New Harbinger Publications, Inc.

Ángeles, R. B. (2017). La asertividad y el desarrollo de la convivencia en estudiantes universitarios. [Assertiveness and the development of coexistence in university students].Tesis de maestría. Universidad de San Martín de Porres. Recuperado de https://hdl.handle.net/20.500.12727/2792.

Afzal, F., y Crawford, L. (2022). Student's perception of engagement in online project management education and its impact on performance: The mediating role of self-motivation. Project Leadership and Society, 3, 100057. https://doi.org/10.1016/j.plas.2022.100057.

Besser, A., Flett, G. L., y Zeigler-Hill, V. (2022). Adaptability to a sudden transition to online learning during the COVID-19 pandemic: Understanding the challenges for students. Scholarship of Teaching and Learning in Psychology, 8(2), 85–105. https://doi.org/10.1037/stl0000198.

Blaskó, Z., Costa, P. da, y Schnepf, S. V. (2022). Learning losses and educational inequalities in Europe: Mapping the potential consequences of the COVID-19 crisis. Journal of European Social Policy, 32(4), 361–375..

Bueno-Moreno, M. R., Durán-Segura, M., y Garrido-Torres, M. Á. (2013). Entrenamiento en habilidades sociales en estudiantes universitarios de Magisterio de la especialidad de Educación Primaria: un estudio preliminar. Apuntes de Psicología, 31 (1), 85-91.

Cajas-Bravo, V., Paredes-Pérez, M. A., Pasquel-Loarte, L., y Pasquel-Cajas, A. F. (2020). Habilidades sociales en engagement y desempeño académico en estudiantes universitarios. Comuni@ción, 11(1), 77-88. https://dx.doi.org/10.33595/2226-1478.11.1.405.

Callao-Blas, E. C. (2020). Asertividad y convivencia en el aula en estudiantes de sexto grado de primaria de la I.E. 2039, Independencia. [Assertiveness and coexistence in the classroom in sixth grade students of the I.E. 2039, Independencia]. Tesis de Máster. Universidad Cesar Vallejo.

Calua-Cueva, M. R., Delgado-Hernández, Y.L., y López-Regalado, O. (2021). Comunicación asertiva en e l contexto educativo: revisión sistemática. Revista Boletín Redipe 10(4), 315-334. https://doi.org/10.36260/rbr.v10i4.1274. Cañas, D. C., y Hernández, J. (2019). Comunicación asertiva en profesores: diagnóstico y propuesta educativa [Assertive communication in teachers: diagnosis and educational proposal]. Praxis & Saber, 10(24), 143-165. https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8936.

Cañón-Montañez, W., y Rodríguez-Acelas, A. (2011). Asertividad: Una habilidad social necesaria en los profesionales de enfermería y fisioterapia. [Assertiveness: A necessary social skill in nursing and physiotherapy professionals]**.** Texto y Contexto Enfermagem, 20(1), 81-87.

Caso-Niebla, J., y Hernández-Guzmán, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. [Variables that affect the academic performance of Mexican adolescents]. Revista Lationamericana de Psicología, 39(3), 487-501.

Clemente, M., Llavona, L., y Carrasco, J. (1989). Análisis del inventario de asertividad de Gambrill y Richey [Analysis of the assertiveness inventory of Gambrill and Richey]. Estudios de Psicología, 37, 63-74. https://doi.org/10.1080/02109395.1989.10821107.

Del Águila-Álvarez, A. J., Rivas-Soto, L. A., & Cruz-Tarrillo, J. J. (2022). Competencias de Empleabilidad para Futuros Administradores Peruanos. [Employability Competencies for Future Peruvian Administrators]. Comuni@cción, 13(3), 201-212. https://dx.doi.org/10.33595/2226-1478.13.3.732.

Flores-Galaz, M. M., y Díaz-Loving, R. (1995). Development and validation of a multidimensional assertiveness scale for students. Revista Mexicana de Psicología, 12(2), 133–144.

Galassi, J. P., DeLo, J. S., Galassi, M. D., y Bastien, S. (1974). The College Self-Expression Scale: A measure of assertiveness. Behavior Therapy, 5(2), 165–171. https://doi.org/10.1016/S0005-7894(74)80131-0.

Gambrill, E., y Richey, C. A. (1975). An assertion inventory for use in assessment and research. Behavior Therapy, 6, 550-561.

González-Calvo, G., Barba-Martín, R.A., Bores-García, D., y Gallego-Lema, V. (2020). Aprendiendo a Ser Docente Sin Estar en las Aulas. La COVID-19 Como Amenaza al Desarrollo Profesional del Futuro Profesorado [Learning to Be a Teacher Without Being in the Classroom. COVID-19 as a Threat to the Professional Development of Future Teachers]. International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences, 2(9), 152-177. http://doi.org/10.17583/rimcis.2020.5783.

Guerra-Santana, M., Rodríguez-Pulido, J., y Artiles-Rodríguez, J. (2019). Aprendizaje colaborativo: experiencia innovadora en el alumnado universitario. [Collaborative learning: innovative experience in university students]. Revista de estudios y experiencias en educación, 18(36), 269-281. https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191836guerra5.

IBM Corp. Released 2019. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 26.0. IBM Corp.

Llacuna, J., y Pujol, L. (2004). NTP 667: La conducta asertiva como habilidad social [Assertive behavior as a social skill]. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Recuperado de http://www. insht. es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnicas/NTP/Ficheros/601a700/ntp_667. Pdf.

León-Madrigal, M., y Vargas-Halabí, T. (2009). Validación y estandarización de la Escala de Asertividad de Rathus (R.A.S.) en una muestra de adultos costarricenses [Validation and standardization of the Rathus assertiveness scale (R.A.S.) in a sample of Costa Rican adults]. Revista Costarricense de Psicología, 28(41-42), 187-207.

León, A., Rodríguez, C., Ferrel, F., y Ceballos, G. (2009). Asertividad y autoestima en estudiantes de primer semestre de la facultad de ciencias de la salud de una universidad pública de la ciudad de Santa Marta. [Assertiveness and self-esteem in first semester students of the faculty of health sciences of a public university in the city of Santa Marta]. Psicología desde el caribe, 24, 91-105.

Loáiciga-Gutiérrez, J. (2020). Relaciones interpersonales y situaciones de convivencia en el aula universitaria [Interpersonal relationships and situations of coexistence in the university classroom]. Revista Académica Arjé, 3(1), 15-25.207.

Lujan-Vera, P. E., Trelles-Pozo, L. R., y Mogollón-Taboada, M. M. (2019). Asertividad y rendimiento académico en estudiantes de la facultad de ciencias administrativas de la Universidad Nacional de Piura. [Assertiveness and academic performance in students of the faculty of administrative sciences of the National University of Piura]. UCV – Scientia 11(1), 13-20.

Maqsood, A., Abbas, J., Rehman, G., y Mubeen, R. (2021). The paradigm shift for educational system continuance in the advent of COVID-19 pandemic: Mental health challenges and reflections. Current Research in Behavioral Sciences, 2, 100011. https://doi.org/10.1016/j.crbeha.2020.100011.

Méndez, I., Ruiz-Esteban, C., Martínez-Ramón J. P., y Cerezo, F. (2019). Acoso escolar en el ámbito universitario. [Bullying in the university environment]. Behavioral Psychology / Psicología Conductual, 27(1), 55-68.

Mendo-Lázaro, S., León del Barco, B., Felipe-Castaño, E., y Polo del Rio, M. I. (2016). Entrenamiento en habilidades sociales en el contexto universitario: efecto sobre las habilidades sociales para trabajar en equipos y la ansiedad social. [Social skills training in the university context: effect on social skills for working in teams and social anxiety]. Behavioral Psychology/Psicología Conductual, 24 (3), 423-438.

Melgar-Begazo, A. E., Flores-Sotelo, W. S., Arévalo-Tuesta, J. A., y Antón de los Santos, P. J. (2019). Tecnologías educativas, habilidades sociales y la toma de decisiones en estudiantes universitarios. Propósitos y Representaciones, 7(2), 440-456. https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.305.

Miranda, G. C., y Vega, G. C. (2021). La comunicación asertiva. Una mirada desde la psicología de la educación: comunicación asertiva desde la psicología de la educación. Didáctica y educación, 12(3), 131-151.

Napa, A. J., Relaiza, H. R., Figueroa, R. P., y Jara, N. J. (2019). Tutorial Action for the Development of Social Skills in University Students. Propósitos y Representaciones, 7(1), 185-192. https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.261.

Quevedo-Arnaiz, N. V., Melendez-Carballido, R., Beltrán-Ayala, J. M., Teran-Carrillo, W., G., y Montecé-Giler, S. A. (2019). Autoestima y asertividad en estudiantes de la carrera de odontología. [Self-esteem and assertiveness in dental students]. Revista Espacios, 40(21). 27-38.

Pardo, A., y San Martín, R. (2015). Análisis de datos en Ciencias Sociales y de la Salud II. Síntesis.

Pasión, R., Días-Oliveira, E., Camacho, A., Morais, C., y Campos-Franco, R. (2021). Impact of COVID-19 on undergraduate business students: a longitudinal study on academic motivation, engagement and attachment to university. Accounting Research Journal, 34(2), 246-257. https://doi.org/10.1108/ARJ-09-2020-0286.

Rathus, S. A. (1973). A 30-item schedule for assessing assertive behavior. Behavior Therapy, 4(3), 398–406. https://doi.org/10.1016/S0005-7894(73)80120-0.

Rashid, S., Shaikh, S., Mardini, L., y Saad, F. S. (2022). Back to School: COVID-19 Post-Lockdown Classroom Anxiety. Education Sciences, 12(11), 800-811. https://doi.org/10.3390/educsci12110800.

Salas-Pilco, S. Z., Yang, Y., y Zhang, Z. (2022). Student engagement in online learning in Latin American higher education during the COVID-19 pandemic: A systematic review. British Journal of Educational Technology, 53(3), 593–619. https://doi.org/10.1111/bjet.13190.

Salter, A. (1949). Conditiones reflex therapy: the direct approach to the reconstruction of personality. Creative Age Press.

Sánchez-Bolívar, L., Escalante-González, S., y Vázquez, L. M. (2022). Motivación de los estudiantes universitarios de Ciencias de la Educación según género, cultura religiosa y habilidad social durante la pandemia de COVID-19 [Motivation of university students of Education Sciences according to gender, religious culture and social ability during the COVID-19 pandemic]. Educar, 58(1), 205-220. https://doi.org/10.5565/rev/educar.1353.

Solórzano-Soto, R. (2018). El impacto de la comunicación asertiva docente en el aprendizaje auto dirigido de los estudiantes. [The Impact of Teacher Assertive Communication on Students' Self-Directed Learning]. Revista Universidad y Sociedad, 10(1), 187-194.

Vaillancourt, T., McDougall, P., Comeau, J., y Finn, C. (2021). COVID-19 school closures and social isolation in children and youth: Prioritizing relationships in education. FACETS 6(1). 1795-1813. https://doi.org/10.1139/facets-2021-0080.

Valdivia-Bautista, J., Ramos-Zúñiga, B., Pérez-Orta M. A., y Florentino-González, S. (2020). Relación entre autoestima y asertividad en estudiantes universitarios. [Relationship between self-esteem and assertiveness in university students.]. TLATEMOANI Revista Académica de Investigación, 34, 1-26.

Van der Hofstandt, R. (2005). El libro de las habilidades de comunicación: cómo mejorar la comunicación personal [The Book of Communication Skills: How to Improve Personal Communication]. Díaz de Santos.

Vera-Millalén, F. (2017). Infusión de habilidades blandas en el currículo de la educación superior: Clave para el desarrollo de capital humano avanzado. [Infusing Soft Skills into Higher Education Curriculum: Key to Advanced Human Capital Development]. Revista Akadémeia 17(1). 53-73.

Vila, L. (2005). Capital humano heterogéneo y productividad de los graduados de educación superior. [Heterogeneous human capital and productivity of higher education graduates]. Revista económica de Castilla, 7, 61-81.

Watzlawick, P., Beavin, J. H. J., y Don, D. (1971). Teoría de la comunicación humana, Tiempo Contemporáneo [Theory of Human Communication, Contemporary Time]. Lumen.

Wolpe, J. (1958). Psychotherapy by reciprocal inhibition. Stanford University Press.

Wolpe, J., y Lazarus, A. A. (1966). Behavior therapy techniques: A guide to the treatment of neuroses. Pergamon Press.

Zhai, Y., y Du, X. (2020). Addressing collegiate mental health amid COVID-19 pandemic. Psychiatry research, 288, 113003. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113003.

BUSCANDO AUMENTAR EL COMPROMISO DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: UNA REVISIÓN SOBRE EL PAPEL DE LAS NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS

JOSÉ Mª LÓPEZ CHAMORRO
Departamento de Psicología. Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

El compromiso es un concepto fundamental en psicología y sociología que ha recibido una atención significativa debido a su influencia en la vida de los individuos y en distintos contextos, incluyendo el educativo. En el ámbito psicológico, se entiende como la conexión afectiva, cognitiva y conductual que una persona establece con una actividad, organización o relación (Kahn, 1990). Este vínculo tiene importantes implicaciones en la forma en que las personas interactúan con su entorno y toman decisiones en sus vidas diarias. En esta introducción, se explora el concepto de compromiso, sus dimensiones, su relación con otras variables psicológicas y sociales, así como sus consecuencias en la vida de los individuos, centrándonos especialmente en su relevancia para los estudiantes.

1.1. COMPROMISO

El compromiso es un fenómeno multidimensional que se compone de tres dimensiones principales: compromiso cognitivo, compromiso emocional y compromiso conductual (Meyer y Allen, 1991). El compromiso cognitivo se refiere a la creencia y aceptación de los objetivos y valores de una organización o actividad. El compromiso emocional implica una conexión afectiva positiva y fuerte con la entidad en cuestión. El compromiso conductual se relaciona con la disposición y

actitud proactiva hacia la participación y contribución en la actividad o entidad (Meyer y Allen, 1997).

El compromiso está intrínsecamente relacionado con diversas variables psicológicas, siendo una de ellas la motivación. Investigaciones han demostrado que el compromiso puede actuar como un motivador intrínseco, impulsando a las personas a participar activamente en sus roles y responsabilidades (Deci y Ryan, 1985). Además, se ha establecido una correlación positiva entre el compromiso y la autoestima, donde un mayor compromiso se asocia con una mayor percepción positiva de uno mismo (Schaufeli y Bakker, 2003). Asimismo, el compromiso también se vincula con la autoeficacia, la creencia en la propia capacidad para lograr metas y desempeñarse de manera efectiva (Bandura, 1977).

El compromiso no se limita al ámbito individual, sino que también tiene importantes implicaciones sociales. En un contexto social, el compromiso puede fomentar la cohesión grupal y la participación cívica activa. La participación activa en una comunidad, organización o causa está estrechamente relacionada con el nivel de compromiso que una persona siente hacia la misma (Snyder et al., 2000). Por lo tanto, el compromiso se convierte en un componente crucial para la formación de comunidades fuertes y la promoción de un compromiso cívico positivo.

El compromiso también tiene una amplia gama de consecuencias en la vida de un individuo. En el ámbito positivo, un mayor compromiso se asocia con un mayor bienestar psicológico, incluyendo niveles más altos de satisfacción laboral y una mejor calidad de vida en general (Schaufeli et al., 2002). Sin embargo, un compromiso excesivo puede llevar a la fatiga emocional y al agotamiento, lo que tiene implicaciones negativas en la salud mental y física (Bakker y Demerouti, 2017).

Dentro del contexto educativo el compromiso es especialmente relevante, ya que influye directamente en el rendimiento y la satisfacción de los estudiantes. El compromiso académico se refiere a la participación activa y la conexión emocional y cognitiva de los estudiantes con sus estudios y actividades académicas (Fredricks et al., 2004). Los estudiantes comprometidos muestran un mayor nivel de persistencia, dedicación y logro académico (Appleton et al., 2008).

Fomentar el compromiso académico es fundamental para mejorar la experiencia educativa y el éxito académico de los estudiantes. Estrategias como brindar retroalimentación constructiva, crear un ambiente de aprendizaje inclusivo y promover la participación activa en el aula son formas efectivas de aumentar el compromiso académico de los estudiantes (Reeve, 2013).

1.2. Compromiso y motivación

El compromiso y la motivación son dos conceptos fundamentales en la psicología y la educación que han sido objeto de estudio durante décadas. Si bien son conceptos distintos, están intrínsecamente relacionados y desempeñan un papel crucial en la vida de las personas y en el ámbito educativo.

La motivación se refiere a las motivos internos y externos que inician, dirigen y mantienen el comportamiento humano (Ryan y Deci, 2000). En esencia, la motivación impulsa a las personas a actuar y perseguir metas. La relación entre la motivación y el compromiso radica en el hecho de que la motivación puede ser un poderoso motor que impulsa a las personas a comprometerse en una actividad o tarea en particular.

La motivación intrínseca, que proviene de intereses personales y satisfacción personal, está estrechamente relacionada con el compromiso. Cuando las personas están intrínsecamente motivadas para realizar una actividad, tienen más probabilidades de comprometerse plenamente con ella (Deci y Ryan, 1985). Por ejemplo, un estudiante que se siente intrínsecamente motivado por la historia naturalmente se compromete más en sus clases y estudios relacionados con esta materia.

En cambio, la motivación extrínseca, que proviene de recompensas externas o evitar castigos, también puede influir en el compromiso, pero de manera diferente. En este caso, el compromiso puede ser más frágil, ya que depende de factores externos. Por ejemplo, un empleado que trabaja principalmente por un aumento de salario puede tener un nivel de compromiso que varía según las recompensas ofrecidas por la empresa. Si bien la motivación extrínseca puede ser efectiva a corto plazo, no siempre conduce a un compromiso duradero (Deci et al., 1999).

La relación entre la motivación y el compromiso es cíclica y bidireccional. La motivación inicial puede impulsar el compromiso, pero un compromiso sólido también puede aumentar la motivación con el tiempo. Cuando las personas se sienten comprometidas con una actividad, experimentan un mayor sentido de logro y satisfacción, lo que puede fortalecer su motivación intrínseca (Fredricks et al., 2004).

La relación entre el compromiso y la motivación tiene importantes implicaciones psicológicas. Un individuo comprometido y motivado tiende a experimentar un mayor bienestar emocional, una mayor autoestima y un sentido más profundo de significado en su vida (Schaufeli y Bakker, 2003). La satisfacción y la felicidad generalmente se encuentran en mayor medida en aquellos que están comprometidos en actividades que los motivan.

Pero esta relación también tiene implicaciones en el ámbito educativo, donde la relación entre el compromiso y la motivación es especialmente relevante. Los estudiantes comprometidos y motivados tienden a mostrar un mejor rendimiento académico, una mayor persistencia en la educación y una mayor satisfacción con el aprendizaje (Appleton et al., 2008). Los educadores desempeñan un papel esencial en la promoción del compromiso y la motivación de los estudiantes, creando un ambiente de aprendizaje estimulante y utilizando estrategias pedagógicas que fomenten la autonomía y la elección (Reeve, 2013).

1.3. El rol de las necesidades psicológicas básicas

Las necesidades psicológicas básicas son un concepto central en la teoría de la autodeterminación desarrollada por Deci y Ryan (2000). Estas necesidades fundamentales, que incluyen la necesidad de autonomía, la necesidad de competencia y la necesidad de relación, desempeñan un papel crucial en la motivación y el compromiso de los individuos, particularmente en el ámbito educativo. Las necesidades psicológicas básicas se refieren a las aspiraciones innatas que todos los seres humanos tienen y que son esenciales para su bienestar y desarrollo óptimo (Deci y Ryan, 2000). Estas necesidades son:

- Necesidad de Autonomía: Esta necesidad se relaciona con la sensación de tener control sobre nuestras acciones y decisiones. Las personas necesitan sentir que están actuando de acuerdo con sus propios valores y deseos, en lugar de ser controladas por motivos externos.

- Necesidad de Competencia: La necesidad de competencia se refiere a la necesidad de sentirse eficaz y capaz en las tareas que emprendemos. Las personas buscan desafíos que les permitan demostrar sus habilidades y mejorar constantemente.

- Necesidad de Relación: La necesidad de relación implica la necesidad de conectarse con otros, de experimentar relaciones significativas y de pertenecer a comunidades. Las relaciones interpersonales satisfactorias son fundamentales para el bienestar emocional y psicológico.

Las necesidades psicológicas básicas desempeñan un papel esencial en la motivación y el compromiso de los estudiantes en el ámbito educativo. Cuando estas necesidades son satisfechas, los estudiantes tienden a estar más motivados, comprometidos y dispuestos a participar activamente en su aprendizaje. Aquí se destacan algunas de las razones por las que estas necesidades son fundamentales en el contexto educativo:

- Fomento de la Motivación Intrínseca: Cuando los estudiantes tienen la oportunidad de tomar decisiones y ejercer su autonomía en el proceso de aprendizaje, se fortalece su motivación intrínseca (Deci et al., 1991). La sensación de control y elección aumenta el interés y la satisfacción en el aprendizaje, lo que a su vez aumenta la motivación.

- Mejora del Rendimiento Académico: La satisfacción de la necesidad de competencia está estrechamente relacionada con el rendimiento académico. Cuando los estudiantes se sienten competentes en una materia o tarea, están más dispuestos a enfrentar desafíos académicos y a buscar un aprendizaje significativo (Niemiec y Ryan, 2009).

- Creación de un Ambiente de Apoyo: Satisfacer la necesidad de relación es esencial para crear un ambiente de apoyo en el aula. Los estudiantes que se sienten conectados con sus compañeros y profesores son más propensos a buscar ayuda, participar en discusiones y colaborar en proyectos académicos (Ryan y Deci, 2017).

La satisfacción de las necesidades psicológicas básicas tiene un impacto directo en la motivación y el compromiso de los estudiantes en el contexto educativo. Por un lado, las necesidades psicológicas básicas actúan como facilitadoras de la motivación. Cuando los estudiantes experimentan autonomía, competencia y relaciones significativas en el aula, están más motivados para aprender (Deci y Ryan, 2002). La motivación intrínseca, que es una forma de motivación autorregulada y autodeterminada, surge naturalmente cuando estas necesidades se satisfacen (Ryan y Deci, 2000).

Por otro lado, el compromiso de los estudiantes en el proceso educativo podría estar estrechamente relacionado con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. Los estudiantes que sienten que tienen el control de su aprendizaje, que están mejorando en sus habilidades y que tienen conexiones significativas con otros estudiantes y profesores están más comprometidos con sus estudios (Skinner y Pitzer, 2012). El compromiso se manifiesta en la participación activa en clases, la búsqueda activa de conocimiento y la persistencia en el enfrentamiento de desafíos académicos.

Además, la teoría de la autodeterminación postula que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas conduce a la autodeterminación, que es la capacidad de actuar de acuerdo con uno mismo y sus valores (Deci y Ryan, 2000). Los estudiantes autodeterminados son motivados por razones internas y tienen un alto grado de compromiso con su aprendizaje. La autodeterminación es esencial para el logro académico sostenible y la satisfacción en el proceso de educación.

2. OBJETIVOS

Tras la revisión teórica anteriormente realizada, este trabajo se propone como objetivo principal revisar la evidencia con respecto a la relación entre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de estudiantes universitarios y su compromiso con los estudios.

3. METODOLOGÍA

3.1. Diseño y estrategia de búsqueda

El diseño de este estudio se enmarca dentro de las revisiones sistemáticas llevadas a cabo siguiendo las líneas del método PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and MetaAnalyses Protocol; Liberati, 2009). Siguiendo estas líneas de actuación, la búsqueda sistemática se realizó en las bases de datos Web of Science (WOS) y Scopus. Las palabras claves usadas fueron *Commitment*, *University students* y *Basic Psychological Needs*.

3.2. Selección de estudios

Se detectaron y suprimieron los resultados repetidos previamente a avanzar con la revisión de los estudios. Posteriormente, se llevaron a cabo exclusiones de estudios basándose en la información contenida en los títulos y resúmenes, además de la revisión completa del texto en los casos en los que los investigadores consideraron necesario hacerlo.

La búsqueda inicial en ambas bases de datos dio como resultado un total de 47 estudios, 39 en WOS y 8 en la base de datos Scopus. Finalmente, tras aplicar los criterios de selección, los estudios que conforman la base final de esta revisión son 8. Las razones de exclusión en esta última etapa del proceso fueron que los estudios no se habían desarrollado en el contexto universitario (n = 12) o que no estuvieran en un contexto de pandemia (n = 5). Los demás estudios eliminados fueron por estar duplicados o por estar en un idioma distinto al español o inglés.

4. RESULTADOS

El primer estudio analizado fue el de Davidson y Beck (2019). Este estudio confirmó empíricamente las relaciones entre el grado en que los estudiantes satisfacían las tres necesidades psicológicas básicas (competencia, relación y autonomía) y la fuerza de su compromiso con la universidad a la que asistían y con la obtención de un título de licenciatura. Se administró un cuestionario en línea a 1257 estudiantes en dos universidades. El análisis de regresión arrojó asociaciones estadísticamente significativas entre las tres necesidades y el Compromiso Institucional y el Compromiso con el Título, explicando más del 20% de la variabilidad en estas dos variables.

Por otra parte, Koch et al., (2017) diseñaron un estudio con el fin de aumentar el compromiso de los estudiantes desde el inicio de sus carreras universitarias. La Technische Universität Darmstadt, universidad de pertenencia de los autores del estudio, introdujo proyectos de estudio interdisciplinarios que involucran a estudiantes de primer año de las facultades de ingeniería, ciencias naturales, ciencias sociales, historia, economía y/o ciencias humanas. El proyecto didáctico incluía una elaborada planificación de tareas, responsabilidad individual y un sistema de apoyo diferenciado. Utilizando el marco teórico de la teoría de la autodeterminación, este estudio examinó los efectos de los proyectos basados en hallazgos de encuestas realizadas con más de 1000 estudiantes. Los resultados mostraron que los proyectos tuvieron éxito en satisfacer las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes y en promover su compromiso académico. Se encontró que las necesidades psicológicas básicas eran predictores significativos del compromiso académico. Según los autores, estos hallazgos sugerían que los proyectos de estudio interdisciplinarios pueden contribuir potencialmente a mejorar la educación superior, ya que satisfacen las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes de competencia, relación y autonomía, y mejoran su compromiso académico.

El estudio de Collie et al., (2016) se propuso proporcionar un mayor conocimiento sobre el funcionamiento psicológico de los profesores en el trabajo, incluyendo los factores contextuales, la satisfacción de las

necesidades psicológicas básicas y otros factores personales relevantes. Examinaron hasta qué punto el apoyo percibido a la autonomía predice la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y, a su vez, si la satisfacción de las necesidades predice la percepción de bienestar, motivación, satisfacción laboral y compromiso organizacional de los profesores. Los participantes fueron 485 profesores de escuelas canadienses (76% mujeres) que completaron un cuestionario en línea. Después de confirmar el modelo de medición con análisis factorial, se probó el modelo hipotetizado utilizando modelado de ecuaciones estructurales. Los hallazgos indicaron que el apoyo percibido a la autonomía predecía positivamente la satisfacción de las necesidades, y, a su vez, la satisfacción de las necesidades predecía las percepciones relacionadas con el trabajo. De particular importancia fueron los diferentes roles desempeñados por las necesidades psicológicas básicas en la predicción de cada una de las percepciones relacionadas con el trabajo. Análisis adicionales revelaron que el bienestar y la motivación desempeñaron roles mediadores clave en la forma en que la satisfacción de las necesidades se asociaba con la satisfacción laboral (pero menos con el compromiso) y que las características personales de los profesores desempeñan roles moderadores menores en la influencia de las creencias y percepciones laborales de los profesores. En conjunto, los hallazgos del estudio permiten un mayor conocimiento sobre el funcionamiento psicológico de los profesores en el trabajo, lo cual es importante para la salud de los profesores y la enseñanza y el aprendizaje efectivos.

El estudio de Cordeiro et al. (2015) se propuso un marco integrado de los antecedentes del desarrollo de la identidad y el bienestar/malestar para estudiantes de secundaria (N = 462) en la transición a la educación superior o al mercado laboral. Se llevó a cabo un estudio que investigaba los efectos de la satisfacción/frustración de las necesidades psicológicas básicas (como se propone dentro de la teoría de la autodeterminación) y la autoeficacia en la toma de decisiones de carrera (propuesta por la teoría social cognitiva de la carrera) en las dimensiones de la identidad y el bienestar/malestar experimentados. Se probaron tres modelos longitudinales anidados: un modelo de efectos principales de satisfacción de necesidades/autoeficacia, un modelo de efectos

principales de identidad y un modelo de efectos principales recíprocos. Los datos favorecieron los efectos recíprocos entre las variables. La satisfacción de las necesidades básicas y la autoeficacia en la toma de decisiones de carrera predijeron positivamente la exploración proactiva y la toma de compromisos, mientras que la frustración de las necesidades básicas predijo tanto el deterioro del bienestar como el malestar. Recíprocamente, las inversiones en la exploración proactiva predijeron positivamente, mientras que la exploración rumiativa predijo negativamente, la satisfacción de necesidades y la autoeficacia en la toma de decisiones de carrera.

Weigold et al., (2021) pusieron de manifiesto que a pesar de que la universidad representa un momento de desarrollo personal y vocacional, poca investigación ha examinado el uso intencional que hacen las personas de la universidad como una oportunidad de crecimiento. En consecuencia, diseñaron un estudio que evaluó las relaciones entre la iniciativa de crecimiento personal (el deseo activo de una persona de crecer en áreas personalmente relevantes), la satisfacción de las necesidades básicas en la universidad y los resultados positivos en muestras de estudiantes de una institución pública grande, predominantemente blanca (n = 818) y una pequeña institución privada con una mayoría de estudiantes de minorías (n = 195). Utilizando modelado de ecuaciones estructurales, examinaron un modelo hipotetizado en el que la iniciativa de crecimiento personal estaba indirectamente relacionada con los dos resultados (bienestar psicológico y compromiso vocacional) a través de la satisfacción de las necesidades básicas de autonomía, competencia y relación; esto se comparó con un modelo inverso. El modelo hipotetizado obtuvo un mejor ajuste a los datos en la muestra universitaria, y ambos modelos tuvieron un ajuste similar en la muestra de la universidad. Las pruebas de efectos indirectos utilizando el modelo hipotetizado mostraron evidencia de mediación, con similitudes y diferencias entre las muestras. Finalmente, los dos modelos fueron invariantes entre las instituciones a nivel estructural. La iniciativa de crecimiento personal y la satisfacción de las necesidades básicas explicaron más de la mitad de la varianza en el bienestar psicológico y aproximadamente una cuarta parte de la varianza en el compromiso vocacional en ambas muestras.

Por otro lado, Sun et al., (2019) diseñaron un estudio muy interesante sobre los Cursos en Línea Masivos y Abiertos (MOOCs) que atraen a millones de personas. Y es que, según los autores, estos cursos cuentan con una tasa de finalización de la mayoría de ellos muy baja. La mayoría de los estudiantes de MOOCs no están completamente comprometidos en los cursos, lo que los lleva a abandonar en las primeras etapas. De ahí la importancia de investigar el compromiso de los estudiantes en los MOOCs. Basándose en la teoría de la autodeterminación y la teoría de la calidad de la relación, este estudio propuso un modelo que conceptualiza el compromiso en los MOOCs como consistente en compromiso psicológico y compromiso conductual, y explora los antecedentes del compromiso de los estudiantes en los MOOCs. El modelo de investigación utilizó datos recopilados de 374 estudiantes de la Universidad China MOOC. Los resultados muestran que el cumplimiento de tres necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación tiene efectos significativamente positivos en la motivación intrínseca, aumentando el compromiso psicológico de los estudiantes en los MOOCs. La calidad de la relación predice significativamente el compromiso psicológico de los estudiantes, y el compromiso psicológico promueve el compromiso conductual en los MOOCs.

Basándose en investigaciones previas que habían examinado las consecuencias positivas generadas por climas generados por los docentes en las experiencias motivacionales de los futuros docentes, Lopez-García et al., (2023) diseñaron una investigación centrada en las consecuencias motivacionales adversas que afectan a las percepciones de los futuros docentes durante el proceso de formación. El objetivo de su estudio fue explorar el lado negativo de la conceptualización multidimensional de Duda, su influencia en el compromiso académico y la intención de los futuros docentes de convertirse en educadores. Participaron un total de 1.410 estudiantes universitarios en formación inicial de docentes (59,6% mujeres; 40,3% hombres; Edad media = 23,85; DE = 5,13). Se utilizaron las siguientes escalas: clima motivacional desempoderante, frustración de las necesidades psicológicas básicas, motivación académica, compromiso académico y la intención de elegir la enseñanza. Los resultados del modelo de ecuaciones estructurales con variables latentes

mostraron la predicción positiva del clima desempoderante en el lado negativo y su influencia negativa en la intención de ser docente. La motivación controlada precedida por el compromiso académico mediaba significativamente la relación entre un clima desempoderante y la intención de ser docente, aumentando el efecto total en esta última variable. Por lo tanto, esta investigación destacó tanto para los docentes como para los investigadores el impacto de un estilo motivacional desempoderante, así como su influencia en el lado negativo como un promotor negativo en los futuros docentes con respecto a su intención de convertirse en docentes.

Por último, basándose en la teoría de la autodeterminación, Hagenauer et al., (2018) diseñaron un estudio que buscaba explorar si un entorno de estudio que proporciona condiciones relevantes para la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes puede llevar a experiencias emocionales más positivas y menos negativas. También abordaron la pregunta de cómo las emociones experimentadas en el contexto universitario se relacionan con la satisfacción general en la vida de los estudiantes y el compromiso con los estudios. Estudiantes alemanes en programas de formación de profesores (N = 792) participaron en el estudio completando cuestionarios. Los resultados (estimados mediante modelado de rutas) revelaron que las emociones de los estudiantes pueden predecirse por una variedad de condiciones ambientales asociadas con diferentes necesidades psicológicas básicas. En conjunto, el modelo es capaz de explicar el 28,5% de la varianza en emociones positivas y el 39,6% en emociones negativas. El predictor más fuerte de las emociones positivas y negativas de los estudiantes fue la percepción de la relevancia del material de estudio, un factor relacionado con la necesidad de autonomía. Esta percepción de relevancia también tuvo un impacto directo en el compromiso con los estudios. Además, las relaciones positivas con los compañeros resultaron ser importantes para las emociones positivas y negativas, así como para la satisfacción general en la vida. Como se esperaba, las emociones en la universidad predijeron la satisfacción en la vida y el compromiso con los estudios, con una asociación particularmente fuerte entre las emociones positivas y el compromiso con los estudios. Los resultados

señalan la necesidad de apoyar condiciones de estudio que faciliten el cumplimiento de las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes para garantizar el bienestar emocional de los estudiantes y mejorar el compromiso con los estudios.

5. DISCUSIÓN

El objetivo principal que se establecía en este trabajo, era revisar la evidencia con respecto a la relación entre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de estudiantes universitarios y su compromiso con los estudios. En general, se puede destacar que existe una relación significativa entre estos dos conceptos, sugiriendo que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas actúa como antecedente del compromiso de estudiantes universitarios en sus distintas vertientes.

De manera concreta, se ha evidenciado que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas predice el compromiso a varios niveles, el compromiso con la institución con en la que el estudiante está matriculado, el compromiso con sus estudios, el compromiso vocacional con las profesión o profesiones resultantes de sus estudios y el compromiso psicológico y conductual (Davidson y Beck, 2019; Hagenauer et al., 2018; Koch et al., 2017; Sun et al., 2019). Además, existen estudios que encuentran resultados similares respecto a los docentes universitarios (Collie et al., 2016).

Por otra parte, también existe evidencia que, al contrario que el efecto que tiene la satisfacción, la frustración de las necesidades psicológicas básicas tiene efectos contrarios como influir negativamente en el compromiso académico e, incluso, en la intención de ejercer la profesión o profesiones para las que los estudiantes se están formando (Lopez-García et al., 2023). De esta forma, cobra especial importancia no solo la planificación de diseñar metodologías docentes y estudios que puedan satisfacer estas necesidades psicológicas, sino tener especial cuidado en no frustrarlas.

Por último, los beneficios de satisfacer las necesidades psicológicas básicas de estudiantes universitarios no solo radican en la mejora de los niveles de compromiso de estos, sino también en otras variables

deseables para el estudiantado. Así, este estudio muestra hallazgos como que la satisfacción de las necesidades psicológicas influye positivamente como el bienestar psicológico y emocional, satisfacción con la vida, motivación intrínseca y exploración proactiva (Davidson y Beck, 2019; Hagenauer et al., 2018; Koch et al., 2017; Sun et al., 2019).

6. CONCLUSIONES

Este estudio muestra evidencia suficiente para considerar que existe una relación significativa entre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas como antecedentes de los niveles de compromiso en estudiantes universitarios. De esta forma, este estudio apoya el diseño de metodologías de enseñanza y programas educativos universitarios bajo los principios de la satisfacción de estas necesidades, en aras no solo de promover altos niveles de compromiso en los estudiantes sino también de otras variables deseables para el bienestar y el rendimiento de estos.

8. REFERENCIAS

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. Journal of Occupational Health Psychology, 22(3), 273–285.

Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84 (2), 191-215.

Collie, R., Shapka, J., Perry, N., y Martin, A. (2015). Teachers' Psychological Functioning in the Workplace: Exploring the Roles of Contextual Beliefs, Need Satisfaction, and Personal Characteristics. Journal of Educational Psychology, 108(6), 788-799.

Cordeiro, P., Paixão, M., Lens, W., Lacante, M. y Luyckx, K. (2015). Cognitive-motivational antecedents of career decision-making processes in Portuguese high school students: A longitudinal study. Journal of Vocational Behavior, 90, 145-153.

Davidson, W., y Beck, H. (2018). Analyzing the Commitment of College Students Using a Brief, Contextualized Measure of Need Satisfaction From the Perspective of Self-Determination Theory. Psychological Reports, 122, 003329411876945.

Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. Psychological Bulletin, 125(6), 627–668.

Deci, E.L y Ryan, R.M.: (1985) Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Plemuim.

Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The ‘‘what’’ and ‘‘why’’ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. Psychological Inquiry, 11, 227–268.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., y Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. Review of Educational Research, 74(1), 59–109.

Hagenauer, G., Gläser-Zikuda, M., y Moschner, B. (2017). University students' emotions, life-satisfaction and study commitment: a self-determination theoretical perspective. Journal of Further and Higher Education, 42, 1-19.

Koch, F. D., Dirsch-Weigand, A., Awolin, M., Pinkelman, R. J. y Hampe, M. J. (2017) Motivating first-year university students by interdisciplinary study projects. European Journal of Engineering Education, 42(1), 17-31.

López-García, G. D., Granero-Gallegos, A., Carrasco-Poyatos, M., y Burgueño, R. (2023). Detrimental Effects of Disempowering Climates on Teaching Intention in (Physical Education) Initial Teacher Education. International Journal of Environmental Research and Public Health, 20(1), 878.

Meyer, J.P. y Allen, N.J. (1991). A three component conceptualization of organizational commitment. Human Resource Management Review, 1, 61-89.

Meyer, J. P., y Allen, N. J. (1997). Commitment in the workplace: Theory, research, and application. Sage Publications, Inc.

Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. Contemporary Educational Psychology, 25, 54-67.

Schaufeli, W., y Bakker, A. (2003). Utrecht work engagement scale: Preliminary manual. Utrecht: Occupational Health Psychology Unit. Utrecht University.

Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., y Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being, 3(1), 71–92.

Snyder, M., Clary, E. G., y Stukas, A. A. (2000). The functional approach to volunteerism. En G. R. Maio & J. M. Olson (Eds.), Why we evaluate: Functions of attitudes (pp. 365–393). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Sun, Y., Ni, L., Zhao, Y., Shen, X-L., y Wang, N. (2019). Understanding students' engagement in MOOCs: An integration of self-determination theory and theory of relationship quality. British Journal of Educational Technology, 50(6), 3156-3176.

Weigold, I. K., Weigold, A., Ling, S., y Migyeong, J. (2021). College as a Growth Opportunity: Assessing Personal Growth Initiative and Self-determination Theory. Journal of Happiness Studies, 22(5), 2143-2163.

CLIMA MOTIVACIONAL DE CLASE EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

JOSÉ Mª LÓPEZ CHAMORRO
Departamento de Psicología
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

En el ámbito educativo, los estilos de enseñanza desempeñan un papel crucial en el proceso de aprendizaje y en el bienestar de los estudiantes. En este sentido, son esenciales para comprender cómo se desarrolla la enseñanza y el aprendizaje. Asimismo, se considera que los aspectos motivacionales son factores clave para el éxito y el funcionamiento en el contexto educativo (McLachlan y Hagger, 2010).

Una de las teorías motivacionales ampliamente estudiadas en la educación y otros contextos sociales es la Teoría de la Autodeterminación (TAD; Deci y Ryan, 1985, 2000). La TAD se enfoca en los motivos que impulsan a las personas a llevar a cabo acciones o participar en actividades, y se integra en el enfoque cognitivo social de las teorías de la motivación. Su principal interés radica en la medida en que las personas actúan de manera voluntaria y autónoma. En resumen, la TAD sugiere que cuanto más autónomos sean los motivos detrás de las acciones de las personas, mayor será su motivación para comprometerse en esas conductas específicas, lo que conduce a un mayor compromiso, desarrollo y bienestar (Deci y Ryan, 1985, 2008; Ryan y Deci, 2000).

La TAD propone que los motivos se pueden clasificar en un continuo de autodeterminación que abarca desde la motivación intrínseca (la más autodeterminada) hasta la motivación (o falta de motivación) en el extremo opuesto del espectro. Las motivaciones altamente

autodeterminadas fomentan la persistencia, la adherencia y el disfrute en las personas (Taylor et al., 2014).

Un aspecto relevante de la TAD es que el contexto social puede influir en la generación de estos motivos. Según la TAD, las personas participan en conductas o actividades para satisfacer tres necesidades psicológicas básicas: autonomía (el deseo de ser el autor de sus acciones), competencia (el deseo de actuar de manera efectiva en su entorno) y relaciones sociales (la necesidad de conexión con otros en su entorno social). Cuando estas necesidades se satisfacen en un contexto, como el académico, las personas tienen una mayor motivación autodeterminada en ese contexto y experimentan un mayor bienestar y desarrollo.

Por lo tanto, el papel de los profesores y profesoras puede ser fundamental para promover la satisfacción de estas necesidades psicológicas básicas. Numerosos estudios han investigado cómo los estilos de enseñanza basados en los principios de la TAD afectan a variables como la satisfacción de necesidades, la motivación, las emociones y el aprendizaje de los estudiantes (por ejemplo, Vansteenkiste et al., 2004; Jang et al., 2016). En este contexto, el rol del profesorado se convierte en una herramienta poderosa para fomentar resultados positivos en los estudiantes a través de sus estilos de enseñanza (Leenknecht et al., 2017) y, también, en el clima motivacional del aula.

Desde la perspectiva de la TAD, se pueden identificar dos estilos de enseñanza opuestos: el estilo controlador y el estilo de apoyo a la autonomía (Haerens et al., 2015). El estilo de apoyo a la autonomía, al promover la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, tiene efectos positivos en los estudiantes, como un mejor rendimiento académico y mayor bienestar (Adie et al., 2008). Por otro lado, el estilo controlador de enseñanza, al obstaculizar la satisfacción de estas necesidades, puede tener efectos negativos en los estudiantes, como la resistencia al aprendizaje o la falta de atención a los profesores (De Meyer et al., 2016).

1.2. Clima Motivacional

Como se ha comentado anteriormente, la educación es un proceso complejo que va más allá de la simple transmisión de conocimientos. Implica la creación de un ambiente en el cual los estudiantes no solo adquieren información, sino que también se sienten motivados para aprender y crecer. En este sentido, el clima motivacional en el contexto educativo desempeña un papel fundamental. Según la Teoría de la Autodeterminación (TAD), propuesta por Deci y Ryan (1985, 2000), el clima motivacional se refiere al ambiente psicológico y social en el cual se lleva a cabo la enseñanza y el aprendizaje, y puede influir de manera significativa en la motivación de los estudiantes.

La TAD identifica dos tipos principales de climas motivacionales en el contexto educativo: el clima motivacional autodeterminado y el clima motivacional controlador.

Por una parte, en un clima motivacional autodeterminado, se fomenta la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relaciones sociales. Los estudiantes se sienten libres para tomar decisiones relacionadas con su aprendizaje, asumir la responsabilidad de sus acciones y experimentar una conexión positiva con sus profesores y compañeros. En este ambiente, la motivación intrínseca, que es la motivación impulsada por el interés y el disfrute personal, tiende a florecer. Los estudiantes se sienten motivados internamente para aprender y participar activamente en las actividades académicas (Deci y Ryan, 2008).

Por otro lado, en un clima motivacional controlador, los estudiantes pueden sentir que están siendo presionados o controlados para cumplir con expectativas externas, como recompensas contingentes o castigos. En este tipo de ambiente, la motivación tiende a ser más extrínseca, donde los estudiantes realizan actividades principalmente para obtener recompensas externas o evitar consecuencias negativas. Esto puede conducir a una disminución de la motivación intrínseca y a una sensación de falta de autonomía, lo que a su vez puede afectar negativamente el compromiso y el bienestar de los estudiantes (Deci et al., 1999).

El clima motivacional en el contexto educativo tiene un impacto significativo en el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes. Cuando se establece un clima motivacional autodeterminado, los estudiantes experimentan una mayor satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas, lo que a su vez se relaciona positivamente con su motivación intrínseca. Estos estudiantes están más comprometidos en sus estudios, muestran una mayor persistencia en el aprendizaje y tienen un mayor sentido de bienestar (Niemiec y Ryan, 2009).

Por otro lado, un clima motivacional controlador puede tener efectos perjudiciales en el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes. Cuando los estudiantes sienten que están siendo controlados o presionados para cumplir con expectativas externas, pueden experimentar una disminución de su motivación intrínseca. Esto puede llevar a la falta de interés en el aprendizaje, una menor persistencia en las tareas académicas y niveles más bajos de satisfacción y bienestar (Skinner et al., 2008).

El profesorado desempeña un papel esencial en la creación y mantenimiento del clima motivacional en el aula. Los docentes tienen la capacidad de influir en la motivación de sus estudiantes a través de su estilo de enseñanza y su interacción con los alumnos. Los profesores que adoptan un enfoque de apoyo a la autonomía, alentando la toma de decisiones y proporcionando opciones en el proceso de aprendizaje, contribuyen a la creación de un clima motivacional autodeterminado. Esto fomenta la motivación intrínseca de los estudiantes y promueve su compromiso y bienestar en el aula (Vansteenkiste et al., 2004).

Por otro lado, los profesores que utilizan un estilo de enseñanza controlador, basado en presiones externas, recompensas contingentes o castigos, pueden contribuir involuntariamente a un clima motivacional controlador. Esto puede tener efectos negativos en la motivación y el rendimiento de los estudiantes (Assor et al., 2002).

2. OBJETIVO

El principal objetivo de este estudio es revisar la evidencia acerca de la influencia tienen los estilos de enseñanza de los docentes sobre el clima motivacional de estudiantes universitarios.

3. METODOLOGÍA

3.1. Diseño y estrategia de búsqueda

El diseño de este estudio se enmarca dentro de las revisiones sistemáticas llevadas a cabo siguiendo las líneas del método PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and MetaAnalyses Protocol; Liberati, 2009). Siguiendo estas líneas de actuación, la búsqueda sistemática se realizó en las bases de datos Web of Science y Scopus. Las palabras claves usadas fueron *Motivational Climate*, *University students* y Teaching *Style*.

3.2. Selección de estudios

Se detectaron y suprimieron los resultados repetidos previamente a avanzar con la revisión de los estudios. Posteriormente, se llevaron a cabo exclusiones de estudios basándose en la información contenida en los títulos y resúmenes, además de la revisión completa del texto en los casos en los que los investigadores consideraron necesario hacerlo.

Finalmente, de los estudios elegidos para ser evaluados (n = 16), solamente 7 fueron incluidos en la revisión. Las razones de exclusión en esta última etapa del proceso fueron que los estudios no se habían desarrollado en el contexto universitario (n = 6) o que o que los estudios no se relacionaban con el clima motivacional (n = 3).

4. RESULTADOS

A modo descriptivo, hay que comentar que la mayoría de los estudios se ha realizado en el contexto de la educación física y el deporte (4 estudios) o de estudiantes de las facultades de educación (3 estudios). A continuación, se comentan los estudios que conforman esta revisión.

El primer estudio que conforma esta revisión es el de Moreno-Murcia et al., 2022. El objetivo de este estudio consistió en poner a prueba un modelo multinivel sobre la relación entre el estilo controlador del profesor, la relación interpersonal y la cohesión grupal en los estudiantes. Además, se evaluó la invarianza del modelo hipotetizado en seis países

diferentes. La muestra estuvo compuesta por 3178 estudiantes universitarios de ambos sexos, con edades comprendidas entre los 17 y los 63 años, procedentes de seis países de la península ibérica y América del Sur (España, Portugal, México, Colombia, Chile y Brasil). A nivel de grupo, los resultados del modelo de ecuaciones estructurales multinivel mostraron que el estilo controlador del profesor predice negativamente la relación interpersonal, pero no predice significativamente la cohesión grupal de los estudiantes. A nivel individual, el estilo de enseñanza controlador no predice la relación interpersonal, pero esta última predice positivamente la cohesión grupal. La comparación entre múltiples grupos indicó que el modelo hipotetizado podría considerarse invariante en los seis países participantes. Estos sugieren los efectos positivos que el estilo de enseñanza podría tener en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas.

El siguiente estudio es el de López-García et al. (2023). Estos autores justifican su estudio debido a que aunque investigaciones previas han examinado las consecuencias positivas generadas por los climas generados por los profesores en las experiencias motivacionales de los futuros docentes, hay escasa investigación centrada en las consecuencias motivacionales adversas que afectan las percepciones de los futuros docentes durante su proceso de formación. Por eso, el objetivo de este estudio fue explorar el lado negativo de la conceptualización multidimensional de Joan Duda, su influencia en el compromiso académico y la intención de los futuros docentes de convertirse en educadores. Participaron un total de 1,410 estudiantes universitarios en formación inicial de profesorado (incluidos los futuros profesores de educación física) (59.6% mujeres; 40.3% hombres; 0.1% otros; Edad media = 23.85; DE = 5.13). Se utilizaron las siguientes escalas: clima motivacional desempoderador, frustración de las necesidades psicológicas básicas, motivación académica, compromiso académico y la intención de elegir la enseñanza. Los resultados del modelo de ecuaciones estructurales con variables latentes mostraron la predicción positiva del clima desempoderador en el lado negativo y su influencia negativa en la intención de ser docente. La motivación controlada precedida por el compromiso académico medió significativamente la relación entre un clima

desempoderador y la intención de ser docente, aumentando el efecto total en esta última variable. Esta investigación resalta tanto para los docentes como para los investigadores el impacto de un estilo motivacional desempoderador, así como su influencia en el lado negativo como un promotor negativo en los futuros docentes en cuanto a su intención de convertirse en profesores.

Por otro lado, el estudio de Pitsi et al. (2015) trata sobre la enseñanza de danzas tradicionales que se llevan a cabo principalmente a través de un proceso educativo en el cual prevalece la imitación de un modelo prototípico. Los autores ponen énfasis en los estilos de enseñanza recíproca y de autoverificación, en los cuales parte de las decisiones se delegan a los estudiantes, lo que los convierte en métodos de enseñanza centrados en el estudiante y cercanos a los estilos de promoción de la autonomía. El propósito de este estudio fue examinar los efectos de los estilos de enseñanza recíproca, de autoverificación y de comando en los estudiantes en relación con: a) la motivación intrínseca-extrínseca, b) el disfrute y c) el clima motivacional percibido, mientras se les enseñaban danzas tradicionales griegas. El estudio utilizó un diseño experimental de comparación de grupos independientes. Setenta estudiantes universitarios (de 19 a 20 años) se dividieron en tres grupos de estilo de enseñanza: a) recíproco (n=21, nueve hombres y doce mujeres), b) de autoverificación (n=25, once hombres y catorce mujeres) y c) de comando (como grupo de control, n=24, once hombres y trece mujeres), y se les enseñaron danzas tradicionales griegas con el estilo de enseñanza correspondiente. Se utilizó un análisis de varianza de dos vías (ANOVA de dos vías) para examinar las diferencias entre los tres estilos de enseñanza y entre hombres y mujeres en los factores mencionados anteriormente. En general, los resultados muestran que el estilo de autoverificación desencadena un aumento significativamente mayor en la motivación intrínseca, la regulación identificada, el disfrute y la autonomía en comparación con los estilos de enseñanza recíproca y de comando. También está relacionado con una disminución en la motivación externa y la desmotivación. Los estudiantes hombres parecen optar por el estilo de autoverificación debido a que refuerza o reduce los factores psicológicos en contraste con los otros estilos, mientras que las

estudiantes mujeres también tienen preferencia por el estilo recíproco. La implementación de los estilos de enseñanza recíproca y de autoverificación en la enseñanza de danzas tradicionales creó un ambiente positivo que se considera extremadamente importante para una enseñanza eficiente y de calidad.

También Langdon et al. (2017) se propusieron probar los efectos de un programa de capacitación en enseñanza que promueva la satisfacción de necesidades en asistentes de enseñanza graduados (GTAs) para cursos de actividad física en universidades y colegios. Según estos autores, existe una tendencia común a entrenar a profesores de educación física y entrenadores en comportamientos de enseñanza que promuevan la satisfacción de necesidades, sin embargo, se ha realizado poca investigación con asistentes de enseñanza graduados en programas de actividad física en universidades y colegios. A través de un diseño longitudinal y correlacional, participaron doce GTAs de una universidad del sureste de los Estados Unidos, capacitados para brindar instrucción en un clima motivacional positivo a través de reuniones presenciales, materiales de autoestudio y reuniones cada tres semanas con investigadores. El modelado multinivel reveló que el entorno de aprendizaje creado por los GTAs mejoró a lo largo de la duración del estudio, con la mayor parte del crecimiento entre el punto de referencia y los primeros cuatro puntos de datos de intervención. Las correlaciones parciales parecían indicar que estos cambios influyeron en los estudiantes, como se evidencia a través de la medición del apoyo percibido a la autonomía y las regulaciones motivacionales. Dentro de las conclusiones del estudio, los autores destacaron que los resultados revelaron que el proceso de cambio en el comportamiento se llevó a cabo rápidamente (desde el inicio de la capacitación), de manera abrupta (en lugar de gradualmente), y luego se estabilizó hasta el final del semestre. Estos resultados ofrecen alguna promesa en cuanto a la capacidad de capacitar de manera eficaz a los GTAs para que promuevan la satisfacción de necesidades en un período relativamente corto de tiempo.

El estudio de López-García et al. (2022) se contextualiza dentro de la COVID-19 y el confinamiento debido al gran impacto que esta situación tuvo en el entorno educativo. Estos autores justifican su estudio

puntualizando que, aunque la investigación en la formación inicial de profesores se ha centrado en estudiar los factores que llevan a un mayor compromiso académico, no hay evidencia que examine el papel del estilo interpersonal del profesor y el clima motivacional en un contexto de aprendizaje virtual. El objetivo de su investigación fue analizar el papel mediador del clima motivacional entre el estilo interpersonal del profesor (es decir, el apoyo a la autonomía y el estilo controlador) y el clima de compromiso académico en futuros docentes en un contexto resiliente. El diseño de investigación fue observacional, descriptivo, transversal y no aleatorizado. Participaron un total de 1,410 estudiantes universitarios (futuros docentes) (Edad media = 23.85; DE = 5.13) (59.6% mujeres; 40.3% hombres; 0.1% otros). Se utilizaron escalas de estilo interpersonal de enseñanza, clima motivacional en el aula, compromiso académico y resiliencia, y se realizó un análisis de ecuaciones estructurales con variables latentes controlando la resiliencia y el género. Los resultados del modelo de ecuaciones estructurales mostraron la importancia de la percepción del estudiante sobre el apoyo a la autonomía del profesor en el compromiso académico de los futuros docentes, así como la mediación del clima de maestría entre el apoyo a la autonomía y el compromiso académico. Por esta razón, para aumentar el compromiso académico en los futuros docentes, los autores concluyen recomendando utilizar estilos motivadores y estrategias de enseñanza centradas en apoyar el proceso de toma de decisiones, la iniciativa y el aprendizaje significativo.

El estudio de Moreno-Murcia et al. (2010) consistió en examinar cómo el clima motivacional centrado en la tarea influyó en las respuestas motivacionales de estudiantes universitarios durante la enseñanza de baloncesto. Se emplearon distintos enfoques de enseñanza cognitiva para fomentar un ambiente centrado en la tarea. Uno de los grupos utilizó el método del descubrimiento guiado, otro aplicó la resolución de problemas, y el último grupo combinó ambos estilos. Se evaluaron el clima motivacional, las orientaciones de metas y la motivación autodeterminada tanto antes como después de la intervención. Los resultados del análisis de varianza multivariante (MANOVA) posterior a la intervención revelaron que los diversos enfoques generaron un ambiente de

motivación similar, ya que no se observaron diferencias significativas entre los tres grupos. Además, el análisis de varianza de medidas repetidas (ANOVA) demostró un aumento en la percepción del ambiente centrado en la tarea y en la motivación autodeterminada, acompañado de una disminución en las percepciones del ambiente centrado en el ego y en la orientación hacia el ego.

Finalmente, el estudio de Abello et al. (2022) consistió en comprender el impacto que las acciones del profesor tienen en el proceso educativo de los estudiantes con el propósito de diseñar medidas de capacitación y mejora docente que puedan beneficiar la enseñanza. El objetivo de este estudio fue examinar cómo el ambiente de instrucción en el contexto universitario, caracterizado por el Estilo de Enseñanza y el Clima Motivacional en el aula, influye en la percepción de los cambios motivacionales, la autorregulación emocional y el rendimiento académico de los estudiantes, y cómo esta influencia está condicionada por la orientación motivacional inicial de los estudiantes. Participaron 214 estudiantes y se llevaron a cabo tres modelos predictivos. Los resultados señalan lo siguiente: en primer lugar, la orientación motivacional actúa como moderadora de la percepción del ambiente de instrucción, donde la orientación hacia la evitación se relaciona con una percepción negativa; en segundo lugar, el Clima Motivacional en el aula y el Estilo de Enseñanza promueven la motivación orientada al aprendizaje, un estilo de autorregulación emocional orientado al aprendizaje y la satisfacción con el profesor; en tercer lugar, el Clima Motivacional en el aula parece mitigar el estilo de autorregulación orientado a la evitación. Por último, el Estilo de Enseñanza es la única variable que se predijo de manera positiva y significativa el rendimiento académico.

5. DISCUSIÓN

El objetivo del presente estudio era revisar la evidencia acerca de la influencia tienen los estilos de enseñanza de los docentes sobre el clima motivacional de estudiantes universitarios desde los principios motivacionales de la TAD. Los resultados de este trabajo apoyan y sugieren que el clima motivacional que se crea en las aulas universitarias

también depende de los docentes. En este sentido y bajo los principios de la TAD, el clima motivacional que pueden generar los docentes tiene consecuencias tanto positivas como negativas para el alumnado.

De esta forma, los resultados sugieren que el estilo de enseñanza podrá desencadenar climas motivacionales beneficiosos en el aula universitaria. Estos estilos de enseñanza van a ser aquellos que se sustenten en fomentar la autonomía de los alumnos y alumnas, que ajusten las tareas para que los estudiantes se sientan competentes y, a su vez, se sientan integrados en el grupo de clase. Dentro de las consecuencias deseables de generar y fomentar climas motivacionales de calidad basado en estos tres principios se encuentra, en primer lugar, el fomento de la motivación de calidad de los estudiantes. Es decir, que los estudiantes desarrollen motivaciones intrínsecas y autónomas hacia sus estudios (Langdon et al., 2017; Pitsi et al., 2015). Según la TAD, la motivación se ubica dentro de un continuo de mayor a menor autodeterminación. Así, los motivos o motivaciones que los estudiantes pueden tener para desarrollar su tarea académica pueden ubicarse dentro de este continuo, siendo las formas más autodeterminadas las formas de motivación identificadas de más calidad. Tanto la motivación intrínseca como la motivación autónoma estarían consideradas como las formas más autodeterminadas de motivación y por tanto las más deseables, siendo estas el disfrute y el placer por aprender. Por tanto, podríamos apuntar que la evidencia revisada en este sentido muestra que los docentes, a través del clima motivacional que ayudan a generar en sus clases, pueden fomentar tanto el disfrute como el placer por aprender, generando de esta forma una motivación de calidad al alumnado universitario.

Además, las consecuencias de generar climas motivacionales deseables también fomentan e inciden en el desarrollo de otras variables positivas para el alumnado como es el compromiso académico (López-García et al., 2022), resultado que muestra la coherencia con la consideración de motivaciones de calidad aquellas ubicadas con mayor autodeterminación. También estos climas favorecedores aumentan el aprendizaje y la satisfacción con el docente, variables deseables en cualquier contexto académico y, por supuesto, también en el contexto universitario.

Por último, los resultados de esta revisión apoyan que generar climas motivacionales favorables fomentan, a su vez, los climas orientados hacia la maestría/tarea y disminuyen los climas orientados al ego (Abello et al., 2022). Esto es, que los estilos de enseñanza más autónomos predicen que se creen climas en las aulas en los que primen la superación de uno mismo centrado en su propio aprendizaje y en ser mejor cada día, disminuyendo climas competitivos entre alumnos y alumnas y climas en los que lo más importante es la calificación en detrimento del propio aprendizaje.

Por otra parte, el estilo controlador de enseñanza se ha mostrado como generador de climas motivacionales que favorecen variables no deseables en los estudiantes universitarios. En primer lugar, y como contraposición de los estilos más autónomos, el estilo controlador fomenta climas motivacionales orientados al ego, esto es, a la competitividad entre estudiantes y /o a considerar las calificaciones lo más importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, más que el propio aprendizaje (Abello et al., 2022). Además, Abello et al. (2022) identificaron que estos estilos de enseñanza están más relacionados con la evitación de los retos académicos en el aprendizaje.

El estilo controlador también se ha mostrado como favorecedor de malas relaciones sociales en el aula, aspecto que va en consonancia con el fomento del clima orientado al ego. Esta revisión también ha mostrado estudios que sugieren que el estilo controlador de enseñanza incide en el desarrollo de motivaciones consideradas de peor calidad para afrontar una actividad como la académica, en este sentido, la motivación controlada y/o externa (Moreno-Murcia et al., 2021). Incluso, este estilo de enseñanza se ha mostrado con una alta influencia en decrecimiento de la intención de ser profesional de aquello que se está estudiando, en este caso, precisamente de la intención de ser docente y en el compromiso con estos estudios.

6. CONCLUSIONES

Como conclusiones, podemos destacar tres puntos. Primero, el clima motivacional está influenciado por el rol del docente y genera tanto

consecuencias negativas como positivas. Segundo, El estilo marcado por favorecer la autonomía, competencia y relaciones sociales aumenta la motivación intrínseca y autónoma, el compromiso académico, el clima hacia la maestría/tarea y descenso del orientado al ego, la motivación hacia el aprendizaje y la satisfacción con el docente. Y, en tercer lugar, el estilo controlador del docente favorece el clima orientado al ego, hacia la evitación, malas relaciones sociales en clase, motivación controladora e influye negativamente en la intención de ser profesional de lo que se estudia y en el compromiso.

8. REFERENCIAS

Abello, D. M., Alonso-Tapia, J., y Panadero, E. (2022). Influence of classroom motivational climate and teaching style on university students' self-regulation and performance. Revista Complutense de Educación, 33(3), 399-412.

Adie, J.W., Duda, J.L. y Ntoumanis, N. (2008) Autonomy support, basic need satisfaction and the optimal functioning of adult male and female sport participants: A test of basic needs theory. Motivation and Emotion, 32, 189–199.

De Meyer, J., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Van Petegem S. y Haerens, L. (2016). Do students with different motives for physical education respond differently to autonomy-supportive and controlling teaching? Psychology of Sport and Exercise, 22, 72-82.

Deci, E.L y Ryan, R.M.: (1985) Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Plemuim.

Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The ''what'' and ''why'' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. Psychological Inquiry, 11, 227–268.

Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. Canadian Psychology, 49, 14-23.

Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B., y Van Petegem, S.(2014). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. Psychology of Sport and Exercise. 16.

Jang, H., Kim, E. J. y Reeve, J. (2016). Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory dual-process model. Learning and Instruction, 43, 27–38.

Langdon, J., Schlote, R., Melton, B., y Tessier, D. (2017). Effectiveness of a need supportive teaching training program on the developmental change process of graduate teaching assistants' created motivational climate. Psychology of Sport and Exercise, 28, 11-23.

Leenknecht, M., Wijnia, L., & Loyens, S., y Rikers, R. (2017). Need-supportive teaching in higher education: Configurations of autonomy support, structure, and involvement. Teaching and Teacher Education, 68, 134-142.

López-García GD, Carrasco-Poyatos M, Burgueño R, y Granero-Gallegos A. (2022). Teaching style and academic engagement in pre-service teachers during the COVID-19 lockdown: Mediation of motivational climate. Frontiers in Psychology, 13.

López-García, G. D., Granero-Gallegos, A., Carrasco-Poyatos, M., y Burgueño, R. (2023). Detrimental Effects of Disempowering Climates on Teaching Intention in (Physical Education) Initial Teacher Education. International Journal of Environmental Research and Public Health, 20(1), 878.

McLachlan, S., y Hagger, M. S. (2010). Effects of an autonomy-supportive intervention on tutor behaviors in a higher education context. Teaching and Teacher Education, 26(5), 1204–1210.

Moreno-Murcia, J. A., Conte, L., González-Cutre, D., Martín-Albo, J. y Núñez, J. L. (2010) Effects of a task climate intervention on students' motivation in sport instruction. Studies in Psychology, 31(1), 67-77.

Moreno-Murcia, J.A., Hernández, E.H., Fin, G. et al. (2021). Controlling style, relatedness and cohesion in university students: A six countries comparison. Current Psychology 41, 8062–8069.

Pitsi, A., Digelidis N., y Papaioannou A. (2015). The effects of reciprocal and self-check teaching styles in students' intrinsic-extrinsic motivation, enjoyment and autonomy in teaching traditional Greek dances. Journal of Physical Education and Sport, 15(2), 352-361.

Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. Contemporary Educational Psychology, 25, 54-67.

Taylor, G., Jungert, T., Mageau, G. A., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, T., y Koestner, R. (2014). A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: the unique role of intrinsic motivation. Contemporary Educational Psychology, 39(4), 342-358.

Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., y Deci, E. L. (2004). Motivating Learning, Performance, and Persistence: The Synergistic Effects of Intrinsic Goal Contents and Autonomy-Supportive Contexts. Journal of Personality and Social Psychology, 87(2), 246–260.

FACTORES QUE POSIBILITAN Y FACILITAN LA INNOVACIÓN ESCOLAR. UN ESTUDIO SOBRE LA CREACIÓN Y CONSOLIDACIÓN DEL SISTEMA AMARA BERRI

LEIRE MURUA ARRAIZA
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

ANDONI ARGUIÑANO MADRAZO
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

JON MIKEL LUZARRAGA MARTÍN
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

IÑAKI KARRERA XUARROS
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

1. INTRODUCCIÓN

La globalización ha transformado totalmente el mundo en el que vivimos (Sachs, 2019), dando pie a una sociedad cambiante que tiene que actualizar y renovar sus conocimientos y habilidades constantemente, para poder adaptarse a las nuevas necesidades sociales (Valdez y Gutiérrez, 2018). En 2015, de la mano de la Organización de Naciones Unidas (ONU), se lanzó una reivindicación mundial de cambio radical en la dirección marcada por la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. En ella se definieron 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), entendiendo que la educación es la piedra angular de toda transformación (UNESCO, 2015). En el ámbito educativo, se espera alcanzar para 2030 el objetivo de: "garantizar una educación de calidad inclusiva y justa y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos" (Unesco, 2015, p.25). En esta línea de renovación, el movimiento denominado Escuela Nueva lleva ya varias décadas señalando que es necesario un cambio de paradigma en la educación para conseguir que ésta sea de calidad (Narváez, 2006). Desde este movimiento

se señala que es imprescindible que el niño y la niña sean el centro del proceso de aprendizaje (Sierra, 2013) permitiendo, así, su empoderamiento (Brown y Flaumenfaht, 2019). Pese a la larga trayectoria de este paradigma innovador, la realidad de nuestro sistema educativo actual, en términos generales, es más bien tradicional (Díaz-Bajo, 2019).

Esto no se debe a que la pedagogía tradicional tenga simpatizantes en las escuelas (Bonafé y Anaya, 2021); más aún, son muchas las comunidades educativas que indican su deseo por cambiar la escuela rompiendo con lo tradicional (Martínez et al., 2020). Sin embargo, señalan que encuentran diversas dificultades e incluso barreras en sus propios centros educativos (Martínez et al., 2012). Es por ello que se considera de suma importancia la investigación y la innovación educativa en torno a las experiencias y los procesos de cambio que arrojen luz sobre los factores que pueden ayudar a mejorar las escuelas.

Encontramos una experiencia de creación e innovación educativa exitosa: Amara Berri Sistema. Esta pedagogía innovadora tiene sus comienzos en el año 1972 en una escuela religiosa de Durango (Gipuzkoa), de la mano de Loli Anaut y otros y otras docentes. Este equipo tenía una concepción diferente de la escuela, entendiendo que debía ser un espacio libre y de disfrute para los niños y las niñas. Un espacio en el que la organización escolar estuviese basada en situaciones vitales que pudiesen imitar y de las que pudiesen aprender; creando una representación de la sociedad en la escuela. En palabras del profesorado de esta experiencia: "Lo que presentamos es un grito y a la vez una esperanza de que al niño, por parte de sus propios padres, por parte de los profesores y por parte de la sociedad entera, se le reconozcan sus derechos" (Equipo de Durango, 1979, p. 42). Comenzaron con un cambio estructural y metodológico en la escuela, donde se entendía que el juego era imprescindible para que el alumnado aprendiera. Creando una escuela más democrática donde la voz de los y las estudiantes se tenía en cuenta, mediante asambleas o espacios donde pudiesen elegir qué era lo que querían aprender, cómo querían jugar, etc. Al cabo de unos años, las resistencias tanto por parte del profesorado como por parte de las familias fueron en aumento:

> Para quienes son sinónimos: aprendizaje y disciplina, creatividad y pulcritud, participación y sumisión, responsabilidad y autoridad jerárquica, actividad y orden, etc. el colegio si era sinónimo de caos (...) La aplicación práctica de unos métodos concretos, fruto de unos planteamientos y principios pedagógicos supuso una revolución. Abrir las compuertas de la energía vital de los niños y dejarse arrastrar por las torrenciales aguas sin tratar de contenerlas, ni canalizarlas; navegar incierto con la esperanza de que el río se ha de serenar; confiar consciente en la evolución natural; ayudar activamente a que el agua sea río y no estanque, fue algo que chocó con espíritus más dispuestos al atado y bien atado, que al libre y a veces doloroso proceso de la vida libre (Equipo de Durango, 1979, p. 40)

Por ello, esta experiencia terminó en junio de 1975 debido a la presión que hicieron las familias a la inspección, alegando que llevaban a sus hijos e hijas a "una escuela que no parecía una escuela" (Equipo de Durango, p. 40).

Después de esta experiencia, la creadora del Sistema Amara Berri, Loli Anaut, llegaría a una escuela pública de San Sebastián, donde continuó con el proceso de innovación escolar y donde terminó creando una Red de Escuelas que forman parte del movimiento de la Escuela Nueva. El sistema se denominó "La globalización como proceso vital dentro de un Sistema abierto" y es comúnmente conocido como el Sistema Amara Berri. Todas estas escuelas tienen como objetivo principal el desarrollo global y armónico del alumnado, siendo un proyecto global, la programación se basa en contextos vitales. Hoy en día es una red conformada por más de 30 escuelas públicas situadas, principalmente, en la Comunidad Autónoma del País Vasco y algunas otras Comunidades del Estado Español (Amara Berri Sarea, 2023). Cuentan con una trayectoria de más de 40 años de innovación educativa, siendo referentes en el Departamento de Educación del Gobierno Vasco por su labor a favor de la renovación pedagógica (Gorosmendi, 2020). Por ello, se considera importante investigar sobre los principios de este Sistema y conocer cuáles fueron las claves que permitieron que haya llegado a ser lo que es hoy en día.

2. OBJETIVOS

1. Conocer en profundidad el proceso de creación y expansión del Sistema Amara Berri.
2. Identificar los factores que posibilitaron y facilitaron la creación y expansión de la pedagogía innovadora en las escuelas.

3. METODOLOGÍA

Este estudio se enmarca en el paradigma interpretativo, ya que la investigación de la realidad educativa se concibe como una construcción social que surge de las interpretaciones subjetivas y de los significados de las personas que protagonizan algunas realidades concretas (Bisquerra, 2004). Para conseguirlo el trabajo sigue una perspectiva cualitativa.

En primer lugar, trata de entender los procesos mencionados en su conjunto. Para ello, realiza un acercamiento holístico a las vivencias de las personas participantes (Taylor y Bogdan, 1987; Ballesteros, 2015), entendiendo que la totalidad es más que una mera suma de sus partes (Ballesteros, 2015).

La investigación cualitativa no es una interpretación subjetiva que el investigador pueda hacer, en la que se aleja de los pensamientos reales de las personas participantes. Por lo tanto, se ha asegurado de que lo analizado y escrito es lo que realmente querían expresar y lo que realmente han vivido las personas participantes (Bogdan y Biklen, 1998), valiéndose de su colaboración.

Finalmente, una de las principales características de la investigación es que será inductiva porque se entiende que cada contexto tiene sus propias características, no pudiéndose generalizar las formas de entender esa realidad concreta (Bogdan y Biklen 1998). Ligado a esta idea, el método que se utilizará será el estudio de caso, ya que permite conocer en profundidad realidades concretas e irrepetibles (Karrera, 2008). Sin embargo, este método de investigación no sólo describe y analiza este tipo de situaciones, sino que también hace posible extraer ideas que pueden ser utilizadas como hipótesis en otras investigaciones (Flyvbjerg, 2004).

3.1. PARTICIPANTES

Se ha contado con la participación de tres personas referentes en los procesos de creación y expansión del Sistema Amara Berri. En la siguiente tabla se especifican las características más relevantes relacionadas con este proceso:

TABLA 1. *Nombres de los participantes y trayectoria en el Sistema Amara Berri*

Nombre del/de la participante	Características relevantes en torno al proceso de creación y expansión del Sistema Amara Berri
Loli Anaut	Creadora del Sistema Amara Berri
	Líder Pedagógica en las primeras décadas
	Escribió el libro Sobre el Sistema Amara Berri (2004)
	Experiencia en Amara Berri desde 1981 hasta 2001
Karmele Arraiza	Dedicó toda su trayectoria como docente al Sistema Amara Berri
	Profesora de Primaria en la escuela de San Sebastián (1983-1991)
	Asesora Pedagógica de la Red Amara Berri (1991-2007)
	Directora de la Escuela Murumendi HLHI, perteneciente a la Red (2008-2021)
Emilio Martín	Profesor de Primaria en Amara Berri HLHI (1988-1989)
	Asesor Pedagógico de la Red Amara Berri (1990-2005/2008-2022)
	Director de la escuela Amara Berri HLHI (2005-2008)

3.2 TÉCNICAS Y PROCESO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

La principal técnica para la recogida de la información es la entrevista en profundidad. Esta técnica cualitativa permite ahondar en los procesos de creación y expansión en su conjunto y profundidad (Tonon, 2009). Esta técnica facilita obtener información pragmática, permitiendo saber cómo los participantes se comportan y reconstruyen el sistema de expresiones sociales en sus prácticas individuales y consiguiendo que la conducta del individuo o la referencia de un sujeto construyan el sentido social del grupo, a través de la recopilación de un conjunto de conocimientos privados (Alonso, 1995).

La entrevista en profundidad se ha realizado a tres personas distintas. En primer lugar, se ha realizado una entrevista a Loli Anaut para tener la oportunidad de profundizar en los procesos iniciales. En segundo lugar, se han realizado dos entrevistas, una a Karmele Arraiza y otra a

Emilio Martín. Con el fin de profundizar en algunas cuestiones, se ha realizado otra entrevista a Karmele Arraiza, siendo cuatro el total de entrevistas realizadas.

Complementariamente, se han utilizado técnicas documentales, recogiendo y analizando tres documentos relacionados con la temática en cuestión (véase tabla 4), con el fin de entender, con mayor precisión, lo que las personas participantes explicaban o lo que no recordaban con claridad y para entender la realidad educativa de aquella época.

3.3 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

La información obtenida se ha analizado siguiendo las fases propuestas por Karrera (2008) a través del programa NVIVO 12. En la primera fase, una vez definido qué se pretende analizar y sobre qué ideas se llevará a cabo el análisis, se ha llevado a cabo la categorización. Todos los datos e información obtenida en este paso se ha agrupado en categorías concretas, organizando la información obtenida por similitudes. En la segunda fase, se ha completado el análisis e interpretación de la información, obteniendo un sistema categorial de carácter inductivo (véase tabla 2).

TABLA 2. *Nombre de las categorías y subcategorías*

Nombre de la Categoría	**Subcategorías**
Creación y Expansión del Sistema Amara Berri	La experiencia de la Escuela de Durango
	La escuela Pública de San Sebastián: Amara Berri HLHI
	Red Amara Berri
Factores que posibilitan y facilitan la innovación escolar	Liderazgo pedagógico con experiencia en innovación
	El equipo docente unido y entregado
	Apoyo de la Administración
	Cuidado de las Familias

Fuente: Elaboración propia

Una vez completadas las categorías, se ha completado la codificación, creando diferentes códigos en base a la categorización previa. A

continuación, en las Tabla 3 y Tabla 4, se muestran los códigos creados y sus significados.

TABLA 3. *Códigos creados para nombrar la información de las entrevistas*

Fragmento de Código	Significado
1EK	1.Entrevista: Loli Anaut
2/4EK	2./4.Entrevista: Karmele Arraiza
3EK	3.Entrevista: Emilio Martín
D	Experiencia de Durango
ABS	Amara Berri Sistema
TG	El equipo docente
AA	Apoyo de la Administración
F	Cuidado de las Familias
LP	Liderazgo Pedagógico
1X_2X	1X Hoja de Transcripción 2X Número de párrafo

Fuente: Elaboración propia.

TABLA 4. *Códigos creados para nombrar los documentos*

Código	Documento
DOC 1	La escuela que pudo ser (Equipo de Durango, 1979)
DOC 2	Sobre el Sistema Amara Berri (Anaut, 2004)
DOC 3	Ley General de Educación

Fuente: Elaboración propia.

Para finalizar, se ha completado la triangulación de la información y se ha realizado la devolución del documento a las personas participantes, para asegurar la veracidad de los resultados obtenidos.

4. RESULTADOS

4.1. Creación y expansión del Sistema Amara Berri

4.1.1. La experiencia de la escuela de Durango

Loli Anaut llega a la Escuela privada y religiosa de Durango en septiembre de 1972. La promulgación de la "*Ley General de Educación*"

en 1970 modifica la estructura del Sistema Educativo Español, creando la Educación General Básica (en adelante EGB) y busca el cambio de la educación tradicional autoritaria que hasta entonces había imperado durante el franquismo (DOC. 3). Ante esto, explica Loli que muchas escuelas empezaron a hacer algunos cambios, y la Asociación de Jesuitas le propuso a ella para coger el cargo de la dirección pedagógica del centro de Durango; a sabiendas de que era una persona que tenía experiencia y conocimientos avanzados sobre innovación pedagógica.

Nada más comenzar su andadura en Durango, fundaron el que sería el equipo de Durango y comenzaron a gestar un nuevo proyecto. Como se explica en el libro "La escuela que pudo ser", fue muy importante analizar la escuela que tenían en ese momento y la escuela que querían crear. El modelo educativo con el que se toparon era muy común en ese momento: era el profesor quien sustentaba el poder total, quien lo enseñaba todo y a veces adoctrinaba y disciplinaba al alumnado:

> "(el alumnado) no tenía ningún papel ni en la escuela ni dentro del aula, no jugaba, no vivía (…) pero queríamos una escuela que fuera como una sociedad donde hubiera mucha relación y mucha vida y donde el alumnado estuviese en el centro del hecho. Que en el aprendizaje le pasase como a la ciencia: la ciencia es ciencia cuando descubrimos algo, pues queríamos que el alumno descubriera por sí mismo, que pudiera vivir, que pudiese ser"(1.EK/D. 3_5).

En ese momento comenzaron a organizarse por actividades vitales en las que las materias se relacionaban entre sí; organizaron la escuela por programas de ciclos y el alumnado tenía sus propias reuniones para su organización.

Finalmente, en junio de 1975, la misma institución que le llamó para asumir la dirección pedagógica terminó con la experiencia innovadora: "*Los padres, la inspección, el centro, indirecta o directamente, por acción o por omisión (...) ahogaron lo que acababa de nacer*" (DOC.1 42_3). De este ensayo, la creadora del Sistema Amara Berri, señala varios aspectos positivos y negativos que pudieron facilitar y truncar la experiencia. Entre los positivos encontramos la juventud del equipo y el deseo de cambiar las cosas, la Ley General de Educación que abría las puertas a posibles innovaciones y la confianza que depositó la institución en Loli Anaut. Entre los aspectos negativos encontramos la

época histórica (Franquismo), la resistencia ante los cambios y el poco cuidado de las familias ante el gran cambio de la escuela.

4.1.2. Escuela Pública en San Sebastián: Amara Berri HLHI

Tras la experiencia en Durango, Loli aceptó un nuevo reto en la escuela pública:

> "vinieron tres inspectoras a proponerme algo: se montaba un centro piloto en Donosti y se montaba un staff de personas: una pedagoga, una psicóloga, un psicólogo clínico, (...) y un maestro que es lo que a mi ofertaban... pero yo les dije que no porque yo no creo en las cosas que vienen de arriba. Pero les hice una contraoferta. Les dije: Mira, a mí me interesa empezar trabajando en el aula y ahí investigó" (1.EK/ABS 6_6).

Entonces, Loli explica que, a diferencia de Durango, empezó sola como profesora, sin tener un grupo al lado y además, en vez de empezar desde la EGB, comenzó a experimentar poco a poco en el aula de 4 años.

Para el año siguiente, desapareció el grupo multidisciplinar y Loli y la psicóloga se quedaron solas. Loli continuó experimentando con la misma aula, que pasó a ser de 5 años. Así, comenzaron a montar las aulas de la etapa infantil:

> "la psicóloga me ayudó mucho a crear el aula de 4 años y paralelamente a crear la de 5 (...) allí hicieron todos los montajes de las aulas"(1.EK/ABS 6_2).

En el curso 1983-1984 se inició el proceso de puesta en marcha de un grupo de estudiantes de primer curso de Primaria. Se diseñó una clase similar a la de 5 años, pero con un desarrollo algo más profundo de los contextos que se daban en ella. Karmele Arraiza señala que

> "este grupo de trabajo se encontraba en cierto modo aislado, viven otra realidad."(4.EK/ABS 1_2).

La implementación en EGB o Primaria se realizó año tras año:

> "Curso tras curso se fue implementando en el siguiente curso o en la edad"(2.EK/ABS 1_3).

Con el paso de los años, Loli explica que el proyecto se fue estabilizando y que Amara Berri ganó cada vez más prestigio. De tener una o dos aulas al principio, pasaron a tener 6 aulas por curso: "*Terminamos*

dando clases en barracones debajo de una iglesia. Teníamos un aula por nivel y acabamos por tener 6 aulas: seis centros como el primero. (...) teníamos un número que no llegaba a 300 alumnos y pasaron a ser 1500 (...) Hubo tal demanda que había que conseguir comedores. Cada día había más matrícula…"(1.EK/ABS 8_2).

4.1.3. Red Amara Berri

Karmele explica que Amara Berri, con el paso de los años, se estabiliza:

> "algunas personas de la Administración lo veían con buenos ojos, los padres están muy satisfechos con los resultados…" (2.EK/ABS 4_1).

Además, también explica que era la época postfranquista y que junto a otros movimientos sociales progresistas e innovadores también hubo movimientos educativos innovadores. Así, Emilio indica que

> "cada vez eran más los profesores interesados en las metodologías innovadoras que había en muchas escuelas y Amara Berri, desde sus primeros años, les abre las puertas y las aulas para aprender y formarse" (3.EK/ABS 3_2).

En un principio, trabajaban de una manera informal con el profesorado, pero con el tiempo la demanda aumentó: "Empezamos (…), que venían profesores sueltos a interesarse… sin embargo había centros que querían hacer algo parecido (…) hablábamos con el equipo directivo, las dificultades que tenían, les dábamos materiales, les ayudamos a diseñar las aulas. Pero llegó un momento en que hubo tal demanda que se pidió a la Administración que eso se tuviera en cuenta porque los propios centros lo pedían"(1.EK/ABS 12_4). Al fin y al cabo, esos momentos de formación suponían un gran esfuerzo para el equipo de Amara Berri. Por eso se pidió al Departamento de Educación que interviniera.

En 1990, tras 10 años de andadura de Amara Berri, el Centro es nombrado Centro de Innovación e Investigación Educativa, reconociendo las dos funciones que venía desarrollando: Investigación e innovación pedagógica y formación del profesorado de otros centros (DOC. 2/222 ss.). Así, Karmele explica que el Departamento de Educación asignó 5 plazas de Asesores/as al Centro de Amara Berri "*para que realizaran las dos funciones anteriores y entonces se creó un grupo que, al fin y*

al cabo, funcionaba como un Berritzegune; pero ese Berritzegune estaba dentro de la escuela" (2.EK/ABS 2_5).

Emilio explica brevemente el trabajo de los primeros años en los que formó parte del grupo asesor: "Íbamos a los centros interesados y los estudiábamos. A continuación, realizábamos las visitas mensuales y poco a poco comenzábamos a transmitir las bases y la filosofía del proyecto pedagógico a otros profesores a través de diferentes formaciones"(3.EK/ABS 20_1). Así, señalan que con cada centro se diseñaba una intervención de diferentes características pero sobre la misma base, que dependía de las necesidades y características particulares de cada escuela. Karmele hace referencia al modelo de formación innovador que pusieron en marcha en el grupo asesor: "El profesorado de las nuevas escuelas tenía la opción de realizar visitas en la escuela piloto de Amara Berri para que pudiese aprender y llevarlo a su clase. Después, los asesores iban a las escuelas y realizaban observaciones en las aulas donde se había implantado la metodología y posteriormente se hacían reuniones y se reflexionaba sobre la puesta en marcha y se destacaban los aspectos a mejorar" (4.EK/ABS 12_3). De esta manera, Amara Berri pasó a ser una Red de escuelas situadas por todo el Estado Español.

4.2. Factores que posibilitaron y facilitaron la innovación escolar

4.2.1. Liderazgo pedagógico con experiencia en innovación

En todas las entrevistas, directa o indirectamente, las participantes señalan la importancia de un liderazgo pedagógico claro para poder llevar un proyecto así adelante:

> "El liderazgo pedagógico… ya sea individual o compartido… es completamente necesario. Porque en las escuelas Públicas donde los profesores van y vienen, ya sabes… se necesita un rumbo fijo y eso lo da un liderazgo pedagógico claro" (3.EK/ABS/LP 10_2).

En este caso, Loli Anaut fue la líder pedagógica desde la creación hasta la expansión del Sistema. Karmele explica que era como una profesora para el equipo:

> "Loli también tenía la capacidad de hacer ver lo que no salía bien y nos destacaba y elogiaba en lo que actuábamos y en lo que interveníamos bien. Confiábamos porque estaba cerca y como sabía cómo éramos nosotros, nos podía ayudar (…) también recuerdo que ella también nos exigía, a la vez que nos ayudaba…" (4.EK/ABS/LP 2_4).

De la misma manera, Loli es consciente de que la experiencia en Durango supuso un aprendizaje, liderando la innovación con más conocimiento:

> "Creo que no tuve reuniones o momentos de formación a las familias en el sistema. Ahí yo creo que falle y lo tuve en cuenta posteriormente en otros centros "(1.EK/D/F. 5_2).

Además, fué la creadora del Sistema la que mantuvo relación con la administración:

> "A lo largo de los años, Loli se encargó de estar en muchas reuniones con la Administración, haciendo ver lo que se quería y se necesitaba. Eran reuniones duras, muy preparadas, con muchas negociaciones" (2.EK/ABS/AA 6_7).

Para Emilio, el liderazgo pedagógico que mantuvo Loli Anaut "*fue un punto de partida muy importante, necesario*" (3.EK/ABS/LP 17_1), pero con el paso de los años también aprendió que

> "el liderazgo en un buen equipo se termina distribuyendo, y así… todos los del grupo se sienten parte del proyecto y se vuelcan con lo que hacen" (3.EK/ABS/LP 17_3).

4.2.2. El equipo docente unido y entregado

Las participantes tienen claro que crear y tener un equipo de trabajo es fundamental a la hora de llevar a cabo un proyecto de estas características. Es más, Loli da mucha importancia al equipo a lo largo de toda la entrevista,:

> "El equipo es lo más importante" (1.EK/ABS/TG 13_2);

> "El equipo es fundamental. Cuando tienes un equipo tan grande trabajando a una es como que te salen alas ¿no sabes? que te ponen lo que te ponen eso va a salir porque vuelas (...) un centro si no tiene equipo no es nada "(1.EK/ABS/TG 14_3);

> “Porque en los equipos, en la contrastación te identificas, y en los cursos que das; en la verbalización, te reestructuras, te afianzas o incluso rectificas"(1.EK/ABS/TG 2_3).

En Amara Berri, Loli encuentra en el equipo de entonces una clave que tenía como aspecto positivo: la juventud. Esto, a parecer de las participantes, tiene mucho que ver a la hora de querer cambiar las cosas. Por otro lado, según explica Emilio, la idea de que la diversidad es una riqueza la vivieron en grupo como con el alumnado. Al fin y al cabo, cada uno tenía sus puntos fuertes y sus debilidades y Loli supo sacar las fortalezas de cada uno. Así, cada docente desempeñaba un rol dentro de este grupo:

> "Cada uno tenía su rol como la única persona que era (…) pero yo creo que no son roles necesarios, sino que cada uno tenía esa función y entre todos éramos un grupo amplio y completo que funcionaba a la perfección "(3.EK/ABS/TG 12_4)

Las entrevistadas explican que la base de la relación de los miembros del grupo era la confianza. Actuaban tranquilamente en grupo y siguiendo la idea de la diversidad, uno superaba sus temores gracias a la certeza del otro y viceversa:

> "La base de todo, la cuna, era la confianza. Confianza en el equipo. Entonces, en ese grupo podíamos sacar tranquilos nuestros miedos, porque las otras personas nos daban seguridad en lo que eran nuestros miedos, mientras que nosotros aportábamos seguridad a las personas en otros campos. " (4.EK/ABS/TG 5_1).

Por otro lado, señalan continuamente el gran esfuerzo constante realizado por el equipo a lo largo del recorrido del Sistema, pero sobre todo en su creación. Ensalzan la disponibilidad y entrega incondicional al trabajo de este grupo, tanto dentro como fuera del horario lectivo. De hecho, el grupo de profesores ponía el bienestar de todos por delante del de cada uno y gracias a ello el grupo avanzaba. La que fuera fundadora y guía del Sistema explica así la disposición del profesorado:

> “Teníamos tanta disposición que no tenías que sufrir mucho porque te lo ponían muy fácil. Siempre ven el bien común por encima del propio "(1.EK/ABS/TG 12_6).

4.2.3. Apoyo de la Administración

Con relación al tema del éxito del Sistema, las participantes señalan que la influencia de la Administración Pública sobre la escuela y la Red fue muy evidente (y aún sigue siéndolo). Esta es una de las ideas que más exponen, ya que tiene un gran impacto sobre todo en los centros públicos, pero todavía más en los centros públicos que están intentando llevar a cabo un proyecto pedagógico innovador:

> "La situación de la escuela también dependía de la administración… como va a ser en casi todos los casos, pero en nuestro caso más. El peso o influencia de la Administración, ¿no?" (1.EK/ABS/AA 2_2).

La influencia de la Administración fue evidente en la opinión de los entrevistados en el colegio de Amara Berri, cuyos primeros pasos fueron impulsados desde la Administración Pública, como se ha comentado anteriormente. Emilio explica que a los pocos años de empezar a trabajar Loli, la administración permitió mantener a parte del profesorado:

> "Durante 3 años dio a la escuela de Amara Berri plazas singulares para que los profesores que querían crear el sistema y estaban comprometidos con él tuvieran allí un puesto fijo, posibilitando así la creación del grupo. Para conseguir estas plazas singulares, hubo una selección interna "(3.EK/ABS 5_5).

Al fin y al cabo, cuenta Loli que era importante mantener un grupo fijo que tuviera claro cuál era el rumbo en esos primeros años y no tener que ir formando cada año al nuevo profesorado.

Una vez un poco estabilizado el sistema en la escuela, la fundadora del Sistema aclara que hubo varios años de desestabilización, debido a resistencias por parte de la comunidad educativa a la que pertenecían. Sin embargo, Karmele explica que había personas que apoyaron el proyecto desde la administración; lo cual dio seguridad tanto al profesorado como a las familias, influyendo favorablemente en la visión que había sobre este nuevo modelo:

> "En este momento tenemos a nuestro favor a varias personas de la inspección… la consejera de Educación… Ahí hay un grupo que cree en el sistema y quiere impulsarlo y eso nos ayuda mucho" (2EK/ABS/TG 5_2).

En relación con la Red Amara Berri, se explica que en 1990 Amara Berri fue considerado Centro de Innovación e Investigación Educativa del Departamento de Educación del Gobierno Vasco. Fruto de este reconocimiento se pudo crear la Red Amara Berri y el Sistema cobró más fuerza.

4.2.4. Cuidado de las familias

Después del aprendizaje de la experiencia de Durango, sabiendo que lo que terminó con dicho proyecto, de alguna manera, fue el sector de las familias, desde el principio tuvieron una importancia fundamental en Amara Berri. Desde que empezó a experimentar con el grupo de 4 años cuenta que mantuvo reuniones continuas:

> "ahí cuide mucho (…) las reuniones con las familias. Como en Durango me había visto ese fallo, empecé a cuidar las reuniones con las familias (…) nunca en Amara Berri luego faltaron las familias. Incluso padres interesados, anotando en las reuniones. Eso fue un factor muy positivo" (1.EK/ABS/F 7_5).

Karmele cree que es imprescindible dar certidumbre a las familias que se encuentran ante un proyecto pedagógico de estas características, y así explica lo vivido por ella en este ámbito:

> "Preparábamos muchas, muchas reuniones con las familias. Esas reuniones que teníamos al principio del curso las cuidábamos mucho. Hacíamos ensayos y todo. Ensayábamos todo lo que teníamos que decir, palabra por palabra (…) se trataba de reuniones de alto nivel a las que acudíamos con mucha seguridad, intentando explicar, dar y hacer entender nuestras ideas que queríamos situar a las familias en un terreno de confianza. (…) no nos importaba pasar muchas horas en ello "(2EK/ABS/F 4_1).

Es cierto que, como ha aparecido en el apartado anterior, se manifestaron algunas actitudes de resistencia por parte de algunas familias, pero fueron pocas. Para las personas participantes, esto era debido a la certeza que daban en las reuniones.

Para finalizar, consideran que el sector de las familias benefició, aunque de forma indirecta, a Amara Berri. El caso es que con el paso de los años las familias estaban cada vez más felices entendiendo que sus hijas e hijos iban contentos a la escuela y además aprendían lo que necesitaban:

> "Los padres no podían estar en contra. ¿Por qué? porque no hubiera habido una demanda semejante. Alguien que no creé en lo que hace no lleva a sus hijos allí (...) Ellos creían en eso, veían a sus hijos felices, y, además, veían que aprendían siendo ellos mismos"(1.EK/ABS/F 9_2).

Además, el profesorado de la escuela hacía un seguimiento riguroso de los resultados académicos que obtenía el alumnado cuando pasaban a etapas educativas superiores. Estos resultados, eran muy buenos, lo que daba seguridad y tranquilidad a las familias:

> "como veían que aprendieron y disfrutaban y además los resultados posteriores eran buenos… las familias estaban muy contentas y nosotros en el equipo, veiamos que podíamos seguir con ello" (3.EK/ABS/F 5_1).

De este modo, Amara Berri adquirió muy buena reputación entre las familias, el Barrio, etc.

5. CONCLUSIONES

Después de conocer tanto los procesos de creación y expansión del Sistema Amara Berri como los factores que facilitaron y posibilitaron el éxito del mismo atendiendo a las experiencias de Durango y San Sebastián, se concluyen las siguientes ideas.

El contexto histórico, social y político es determinante en los procesos de innovación. Tal y como muestran los resultados, la situación de la época influyó en la aceptación del proceso de innovación educativa, mediante la creación y expansión del Sistema Amara Berri, que se llevó a cabo en las diferentes escuelas. La experiencia de Durango se sitúa en la época Franquista, años en los que predomina la pedagogía tradicional y conservadora, fuertemente influenciada en valores y dogmas católicos; mientras que la de San Sebastián se sitúa en pleno postfranquismo, donde se comienzan a vislumbrar posibles nuevos escenarios sociales, estructurales y educativos, especialmente con la derogación de la LGE (1970) y el comienzo de la LOECE (1980) o la LOGSE (1990), dando pie, entre otras cuestiones, al movimiento de la Escuela Nueva, movimiento que a día de hoy no se ve realmente reflejado en nuestro sistema educativo (Díaz-Bajo, 2019).

En la línea de lo observado en los resultados y coincidente con la literatura, el cuidado de la comunidad educativa en su totalidad, y más aún de las familias, es crucial (Aierbe eta al., 2023), especialmente, para que cualquier proceso de innovación educativa sea exitoso (Arguiñano, 2019). En este sentido, se considera importante que toda la comunidad educativa, y en especial las familias, se sientan partícipes e implicadas (Fullam, 2002), con el fin de que realmente puedan entender el proceso de cambio.

Del discurso y de las experiencias vividas por las personas participantes en el Sistema Amara Berri se concluye que los procesos de innovación que se comienzan a generar en etapas escolares más tempranas, pueden facilitar su implementación y la aceptación del propio proceso, cuestión que se repite en otros procesos de innovación (Arguiñano, 2019). En Durango el equipo docente comienza su proceso de cambio e innovación en la EGB. En el caso de San Sebastián la experiencia comienza en la etapa de Educación Infantil, una etapa escolar no obligatoria. En este sentido, hay que señalar que las exigencias académicas en estos primeros años de escolarización son menores que en años posteriores, especialmente en la Educación Infantil de esa época, donde no existía un currículo básico. Las dos experiencias muestran cómo el proceso de innovación que se genera en los primeros años de escolarización va estableciendo raíces de cambio en toda la comunidad educativa. En el profesorado, en las familias, en el alumnado, y, en general, en la cultura escolar de los propios centros educativos. Este hecho de implementar cambios en las etapas iniciales promueve cambios progresivos y paulatinos, evitando resistencias.

En este sentido, es interesante ver si en la actualidad, las tres nuevas áreas de conocimiento y experiencia recogidas por la LOMLOE (2020) mediante el Real Decreto 95/2022, (1) crecimiento en armonía, (2) descubrimiento y (3) exploración del entorno, comienzan a promover más la implementación prácticas pedagógicas innovadoras en esta primera etapa infantil. Ya que, de ser así, se puede deducir que las propias comunidades educativas irán interiorizando estos cambios como procesos naturales que pueden contribuir a que las resistencias al cambio en etapas superiores sean menores.

La confianza de la institución educativa depositada en los equipos de trabajo que vayan a innovar impulsa la innovación educativa. Como se ve en ambos casos, es la propia institución educativa la que propone a Loli Anaut que realice algún tipo de cambio en las escuelas en concordancia con Elmore (2004), que señala que es importante que cada persona sea líder en los ámbitos que mejor domina, lo que le permite crear un equipo para llevar esto a cabo.

Los efectos del apoyo de la Administración Pública son claramente visibles en los procesos de creación y de expansión del Sistema Amara Berri. Si bien costó mucho conseguir ayuda de la Administración, y no siempre la obtuvieron, el apoyo que recibieron en varios momentos críticos en dos cuestiones fundamentales, parece que marcó una diferencia en el éxito que ha tenido el Sistema Amara Berri. En primer lugar, gracias a la posibilidad de elegir docentes, mediante comisión de servicios o plazas singulares (aun siendo una escuela pública), el profesorado se estabilizó durante los años de la creación del Sistema Amara Berri, permitiendo crear un grupo de trabajo. De este hecho, acorde a otros trabajos (Luzarraga, 2019), se concluye, por lo tanto, que la estabilidad del profesorado es un factor de eficacia, clave, para poder llevar un proyecto innovador a cabo. En segundo lugar, gracias a la colaboración de la Administración, otorgándoles un grupo de asesores pedagógico en la que se reconocen las funciones de formación, investigación e innovación que estaban realizando, se facilitó la expansión del sistema, promoviendo la creación de una red conformada por más de 30 escuelas en todo el Estado Español (Amara Berri Sarea, 2023).

De estas experiencias, también se concluye que las escuelas piloto contribuyen a la innovación. En esta línea, señalar que este trabajo muestra cómo no sólo son importantes los estudios pilotos en física, en biología, en ingeniería o en medicina, por citar algunas especialidades. La educación del siglo XXI también precisa de inversión en investigación e innovación (Trujillo, Segura y González, 2021), donde los estudios pilotos, también pueden ser fundamentales para desarrollar, en este caso, prácticas innovadoras que hagan frente al legado pedagógico tradicional. Mediante estas experiencias se ve cómo este proceso vivido en San Sebastián, visto su indudable éxito, se puede aprender e implantar en

otros lugares, gracias a las observaciones y reflexiones teóricas que realizaban los asesores pedagógicos junto a las comunidades educativas implicadas, con el fin de replicar estas en otras escuelas, poniendo en valor los procesos de investigación en educación y la importancia de relacionar aspectos más teóricos con aspectos más prácticos.

Otra de las razones de éxito de la creación y expansión de la Red de Amara Berri es la importancia que tiene el trabajo colaborativo realizado por los centros educativos, cuestión que asiduamente se repite en la literatura (Bolívar, 2001; Murillo y Krichesky, 2012; Sammons et al., 2002). Una dedicación exhaustiva por parte del profesorado, una gran implicación con el proyecto y no escatimar en tiempo cuestiones clave. El equipo docente de las dos experiencias analizadas crea una filosofía de escuela desde cero, con todo el trabajo y dedicación que ello conlleva (materiales escritos y audiovisuales, aulas nuevas, etc.).

Para finalizar, mencionar la importancia que tiene la esencia humana y las ganas y motivación de cambio que mostraron tener las propias personas implicadas. Del discurso de las personas participantes se deduce que en estos años todas las personas implicadas aportaban distintos ingredientes en el cambio. Se consiguió que el equipo de Amara Berri funcionara a la perfección con Loli Anaut como profesora referente, donde aportaba conocimiento y experiencia (liderazgo pedagógico), y donde las demás personas implicadas en el proceso, por lo general docentes más jóvenes, emanaban energía, motivación e ideas nuevas. Se puede observar, por lo tanto, que promover que el propio profesorado tenga esta esencia y motivación hacia el cambio, es fundamental.

6. AGRADECIMIENTOS

Este estudio ha sido realizado por los y las integrantes del grupo de investigación consolidado ALHE (Auzo Lana Hezkuntzan/Comunidades de Práctica en Educación) de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), con el código GIU22/002. En la misma línea, es importante señalar que, esta investigación ha recibido el apoyo financiero tanto de la Diputación Foral de Guipúzcoa, a través del programa "Etorkizuna Eraikiz" (DGE22/17), como del Gobierno Vasco mediante

proyecto PIBA-PUE "Comunidades de Práctica: Transformando las dificultades educativas en oportunidades para el aprendizaje, el empoderamiento y la emancipación" (PIBA_2023_1_0025).

https://www.ehu.eus/es/web/alhe-auzo-lana-hezkuntzan

Agradecer a Loli, Karmele y Emilio su disposición para que este trabajo saliera adelante y por crear un nuevo camino en muchas escuelas, donde miles de niños y niñas han podido vivir, disfrutar y aprender.

7. REFERENCIAS

Alonso Benito, L. E. (1995). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En J.M. Delgado y J. Gutiérrez. Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales (pp. 225-240). Síntesis.

Amara Berri Sarea (2023). Red de Centros. https://amaraberrisarea.hezkuntza.net/es/nortzuk_gara

Anaut, L. (2004). Sobre el sistema Amara Berri. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno

Arguiñano, A. (2019). Antzuola herri eskolaren bilakaera berrikuntza bidean. [Tesis doctoral]. EHU/UPV. Donostia, España.

Ballesteros, A. (2015). Taller de investigación cualitativa. UNED.

Bisquerra, R. (2004). Metodología de la Investigación Educativa. La Muralla.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1998). Qualitative research for education. Allyn & Bacon.

Bolívar, A. (2001). Los centros educativos como organizaciones que aprenden: una mirada crítica. Contexto Educativo-Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías, 3(18). https://bit.ly/3PNXOuy

Bonafé, J. M., & Anaya, J. R. (2021). El Entorno y la Innovación Educativa. REICE. Ibero-American Journal on Quality, Effectiveness & Change in Education/REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 19(4). https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.004

Brown, L. M., & Flaumenhaft, J. (2019). Student-empowered curricular change. Phi Delta Kappan, 100(6), 13-19. http://dx.doi.org/10.1177/0031721719834023

Tonon, G. (2009). La entrevista semi-estructurada como técnica de investigación. En G. Tonon. (Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa (pp. 47-68). Prometeo

Díaz-Bajo, M. P. (2019). Panorama actual de las pedagogías alternativas en España. Papeles salmantinos de educación, (23), 247-281. https://doi.org/10.36576/summa.108394

Elmore, R. (2004). School reform from the inside out. Harvard University Press.

Equipo de Durango (1980). La escuela que pudo ser. Zero

Flyvbjerg, B. (2004). Cinco malentendidos acerca de la investigación mediante los estudios de caso. Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS), 106(1), 33-62. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=970291

Fullam, M. (2002). El significado del cambio educativo: Un cuarto de siglo de aprendizaje. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 6 (1-2), 1-14. doi: 10.1080/00405849509543685.

Gorosmendi, M. (2020). Sistema Amara Berri: aprendizaje en contextos vitales. Participación educativa, 7(10), 91-106 https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7459314

Karrera, I. (2008). El método cualitativo como herramienta válida en la resolución de conflictos. UPV/EHU.

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. BOE de 6 de agosto de 1970. https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852

Ley General de Educación (1979). Boletín Oficial del Estado. 6 de agosto de 1970, (España). Páginas 12525 a 12546

Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE de 4 de octubre de 1990. https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE de 30 de diciembre de 2020. https://boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264

Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. BOE, de 27 de junio de 1980. https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1980-13661

Luzarraga, J.M. (2019). Factores que contribuyen a la eficacia y mejora en los centros de bachillerato de la Comunidad Autónoma del País Vasco. [Tesis doctoral]. EHU/UPV. Donostia, España.

Martínez, J. C. P., Pazmiño, W. G. A., & Fuertes, M. E. F. (2020). El profesorado: Un factor clave en la innovación educativa. Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0, 24(2), 212-232. https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i2.1327

Miralles Martínez, P., Maquilón Sánchez, J.J., Hernández Pina, F. & García Correa A. (2012). Dificultades de las prácticas docentes de innovación educativa y sugerencias para su desarrollo. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 15(1), 19-26.

Murillo, F. J., & Krichesky, G. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 10 (1), 26-43. http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num1/art2.pdf

Narváez, E. (2006). Una mirada a la escuela nueva. Educere, 10(35), 629-636.

Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. BOE, de 2 de febrero de 2022. https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2022-1654

Sachs, J. D. (2019). The ages of globalization: Geography, technology, and institutions. Columbia University Press.

Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (2002). Características clave de las escuelas efectivas. SEP, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Dirección General de Materiales y Métodos Educativos.

Sierra Gómez, H. (2013). Aprendizaje activo como mejora de las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje. [Trabajo Fin de Máster, Universidad Pública de Navarra]. Academica-e. https://hdl.handle.net/2454/9834

Taylor, S. & Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós.

Trujillo, F., Segura, A. & González A. (2020). Claves de innovación educativa en España desde la perspectiva de los centros innovadores: una investigación cualitativa. Participación Educativa, segunda época, 7(10) 49-58

UNESCO (2015). Educación 2030. Declaración de Incheón y marco de acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible no4. Unesdoc.

Valdés. V. & Gutiérrez, P. (2018). Las urgencias pedagógicas en la Sociedad del aprendizaje y el conocimiento. Un estudio para la reflexión sobre la calidad en el nuevo modelo educativo. REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research, 8(1), 1-28. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6315995

¿CÓMO LO VES? LA OBSERVACIÓN COMO TÉCNICA DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN EN LA METODOLOGÍA CUALITATIVA

INAKI KARRERA XUARROS
Universidad del País Vasco
Euskal Herriko Unibertsitatea

OIHANA OTAZU GONZALEZ
Universidad del País Vasco
Euskal Herriko Unibertsitatea

GARAZI ORMAZABAL ARIZKORRETA
Universidad del País Vasco
Euskal Herriko Unibertsitatea

JON MIKEL LUZARRAGA MARTIN
Universidad del País Vasco
Euskal Herriko Unibertsitatea

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los aspectos más importantes y animosos en un trabajo de investigación tiene relación con los procedimientos y las técnicas utilizadas para la recogida de la información. Todo trabajo de investigación debe contar con un apartado donde se señalen los procedimientos, las herramientas y las técnicas utilizadas en la recogida de la información. No es nuestra intención realizar una clasificación más o menos detallada de las diferentes técnicas de recogida de información, sino más bien presentar un estudio sobre una técnica básica de recogida de información, comúnmente utilizada en la metodología cualitativa; es decir, sobre la observación. Además, presentaremos brevemente la manera habitual de registro de la información observacional utilizada por nuestro grupo de investigación durante los estudios realizados en estos

últimos años. grupo de investigación durante los estudios realizados en estos últimos años.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1. CONCEPTUALIZACIÓN

Todos los hechos pueden ser objeto de observación sin embargo no todas las observaciones que se realizan son válidas para construir un conocimiento científico. Sólo la observación rigurosa y sistemática nos ayuda a avanzar en el conocimiento describiendo situaciones, contrastando hipótesis y haciendo así aumentar el cuerpo de conocimiento científico (Buendía et al., 1998, p.158). La observación constituye uno de los aspectos más importantes del método científico tal y como señalan diversos autores ya en el siglo pasado (Becker, 1975; Bruyn, 1963; Bunge, 1973; Duverger, 1975; Grawitz, 1975; Jersild & Meigs, 1939; Kaplan, 1964; Madge, 1969; Pardinas, 1973; Vázquez y López, 1962).

Nada puede reemplazar a la observación, en este sentido, Vázquez y López (1962, p.78) comentaron:

> Para adquirir la ciencia real de los hombres, de las intimidades y estructuras de la vida es estrictamente indispensable practicar personalmente la observación. No se trata de una observación superficial sino de una observación científica. Para ello es preciso situarse en estado de atención constante, una observación tan objetiva como es posible, después de haber tomado la firme decisión y la actitud psíquica de inclinarse escrupulosamente ante los hechos.

Es a partir de la década de los años 60 cuando más proliferan los estudios que utilizan la observación como método para responder a problemas educativos y representar las interacciones e interactividades entre profesorado y alumnado (Buendía et al., 1997). La ciencia comienza con la observación, apunta Anguera (1982, p. 19), para posteriormente identificar la observación como una manera de "advertir los hechos como espontáneamente se presentan y consignarlos por escrito". Siguiendo a Postic y De Ketele (1992), la observación es el resultado codificado del acto de observar seguido del acto de interpretar, lo que supone siempre la referencia a un marco teórico. La observación como

método para Fernández Ballesteros y Carrobles (1991, p. 278) es al mismo tiempo el método de recogida de información más antiguo y más moderno. Por observación Cabrera y Espín (1986) entienden una serie de técnicas muy diversas que tienen en común pretender describir u obtener información sobre las capacidades o personalidades del sujeto o del grupo, a través de estudiar el comportamiento que manifiesta más o menos espontáneamente.

Observar no es "mirar". La persona, a diario mira animales, árboles, sol, estrellas… sin inmutarse por ello. En la observación con actitud científica se percibe esas mismas realidades y se procura observarlas detenidamente para tratar de explicar cómo, el porqué de su naturaleza, e identificar sus elementos.

La observación, como la misma palabra indica, es una técnica de recogida de información que nos permite analizar la realidad. Existen numerosas definiciones de diversos autores, según Anguera (1982, p. 20):

> Observar es advertir los hechos como espontáneamente se presentan y consignarlos por escrito. En primer lugar, se perciben tales hechos, los cuales, después, se expresan mediante palabras, signos, u otros hechos, y precisamente el fundamento de la observación científica reside en la comprobación del fenómeno que se tiene frente a la vista, con la única preocupación de evitar y precaver lo errores de observación que podrían alterar la percepción de un fenómeno, o la correcta expresión de éste.

Sierra (1984, p. 91), sugiere que:

> La observación engloba todos los procedimientos utilizados en las ciencias sociales, no sólo para examinar las fuentes donde se encuentran los hechos y datos objeto de estudio, sino también para obtener y registrar éstos. Considerada de este modo, la observación proporciona a la persona investigadora la materia de trabajo que ha de ser objeto después de tratamiento y estudios científicos.

Se puede decir que la observación es el método por excelencia para recabar información. De hecho, cuando aplicamos un cuestionario, una prueba objetiva o cualquier otro procedimiento, lo que hacemos no es sino someter a los sujetos a un estímulo y observar cuál es su respuesta al mismo para, a partir de esta respuesta, inferir alguna característica o rasgo en la persona objeto de nuestra investigación.

Según Anguera (1982, p. 21) la observación se convierte en técnica científica en la medida en que:

- Sirve a un objetivo ya formulado de investigación.
- Es planificada sistemáticamente.
- Es controlada y relacionada con proporciones más generales en vez de ser presentada como una serie de curiosidades interesantes.
- Está sujeta a comprobaciones de validez y fiabilidad (Selltiz et al., 1965, p. 229).

La observación como técnica de recogida de información es de gran utilidad en una amplia serie de contextos:

- Como forma exploratoria para conseguir hipótesis que puedan ser confirmadas o refutadas por otras técnicas.
- Para reunir información complementaria que sirva para cualificar o para ayudar a interpretar hallazgos obtenidos con otras técnicas.
- Como primer método de recogida de información en estudios planificados para obtener descripciones exactas de situaciones o modelos de relaciones, comportamientos…
- Cuando se quiere conseguir una información que no es accesible de forma verbal o cuando cualquier estímulo exterior puede modificar la información que se busca.
- Cuando existe resistencia por parte de las personas que tienen que informar.
- Para reunir información sobre un suceso puntual y concreto que va a producirse; información referente, no a su interpretación, previsión o resultado, si no al suceso tal cual se produce.

Como técnica de recogida de información se aplica preferentemente en aquellas situaciones en las que se trata de detectar aspectos conductuales, como ocurre en situaciones externas y observables. Por ello,

definimos la observación como una técnica para la recogida de información que consiste en un conjunto de métodos y estrategias que comparten la observación directa de sucesos que ocurren de manera natural, con el propósito de captar su significado, mediante un registro sistemático y específico del objeto de observación. Esto significa, en primer lugar, que la información se recoge cuando ocurre el suceso, lo que no descarta la posibilidad de grabación de la misma para, posteriormente, analizar la información registrada. En segundo lugar, significa que el suceso no es creado, mantenido o interpretado exclusivamente para el trabajo de investigación.

2.2. Modalidades de observación

Blanco y Anguera (1991, pp. 193-239) plantearon que todo proceso de observación supone una actividad de codificación o de transformación de la actividad bruta seleccionada, gracias a un código, para poder ser transmitida a otros.

Para hablar de las distintas modalidades de observación hay que diferenciar entre observación y el registro de la misma. La observación hace referencia a la percepción e interpretación de la realidad por parte de la persona que la realiza, mientras que plasmar de forma audiovisual o escrita esa percepción e interpretación se refiere al hecho del registro de esta información. Por ello se suele distinguir entre modalidades de observación y tipos de registros. A continuación, es nuestra intención profundizar en estas dos cuestiones.

2.2.1. Modalidades de Observación

Las modalidades de observación pueden clasificarse atendiendo a distintos criterios como:

a. Nivel de sistematización
b. Fuentes de información
c. Rol del observador
d. Agente evaluador

Nivel de sistematización

La sistematización de la observación alude al hecho de si se determinan o no, con anterioridad al momento de la observación, los fenómenos a observar de forma precisa y controlada. Anguera (1983) clasifica las estrategias observacionales según estén más o menos sistematizadas. Distingue bajo este criterio tres maneras de enfocar la observación:

- Observación no sistematizada, ocasional o no controlada: es aquella que no responde a una regla. Así, en la medida en que un problema de investigación es muy complejo y sus marcos teóricos de referencia están poco delimitados, es adecuado realizar observaciones no sistematizadas. Este tipo de observación se aplica cuando aún se sabe relativamente poco en torno al objeto a investigar. Se caracteriza porque la atención está poco estructurada pero abierta al máximo en todas las direcciones y a todos los comportamientos que tengan lugar. De cualquier forma, cuando se emplea esta estrategia el conocimiento que la persona investigadora tiene de la situación o conducta va aumentando, ello conlleva a menudo que se vaya estrechando el campo de la observación (si se desea, se puede consultar la figura 1 presentada más adelante).

- Observación sistematizada o controlada: de mayor precisión que la anterior, aunque restringe la libertad de observación a ciertos fenómenos. En ella, el o la observadora prepara detalladamente y con antelación el momento de la observación; es decir, el plan específico mediante el cual va a proceder.

- Observación muy sistematizada: Se diferencia de las anteriores por las siguientes propiedades: se construye sobre la base de una teoría explícita en función de la cual se aíslan conceptualmente las clases de variables que lo determinan; el proceso de observación se estructura en categorías definidas con precisión, habiendo de operacionalizar las variables por medio de indicadores accesibles a la observación directa; las condiciones situacionales de partida son sometidas a control a fin de posibilitar observaciones comparables.

Fuentes de información

En ella se distinguen dos observaciones diferentes: la directa y la indirecta.

- Observación directa: es la que permite el registro in vivo de las conductas directamente perceptibles mediante el canal sensorial pertinente, con muy escaso nivel de inferencia, y donde predomina el componente perceptivo sobre el interpretativo, sin que ello signifique en absoluto la única actuación de la percepción, dado que se correría el riesgo de pretender que un medio técnico de registro (grabadora, video) pudiera sustituir al observador humano, con lo cual dicho registro sólo incluiría señales vacías de contenido.

- Observación indirecta: cuestionada a lo largo de su historia, implica la existencia de conductas encubiertas que requerirán una inferencia y, por tanto, una carga interpretativa que puede ser incluso elevada, con evidente detrimento de la objetividad requerida en toda metodología científica. Es decir, se trata de una observación en donde la información sobre los fenómenos y las conductas se obtienen a través de lo que el sujeto o sujetos dice(n) sobre sí mismo(s) o de lo que otros informan sobre él (ellos).

Rol del observador

Este criterio hace referencia al grado de participación de la persona que realiza la observación. Dentro de este rol se puede diferenciar:

- Observación participante: es la que persigue recoger la información de la conducta o la acción a través del contacto directo con la realidad en que ésta tiene lugar. La persona investigadora, registra e interpreta la información al participar en la vida diaria del grupo que estudia, entrando en conversación con sus partícipes y estableciendo alguna forma de asociación o contacto con ellos. El rasgo básico de observación participante es que la persona investigadora que realiza la observación se gane la confianza de las personas a las que observa, de

tal forma que su presencia no perturbe o interfiera el curso natural de los acontecimientos. Va a ser de suma importancia la capacidad y formación del observador para integrarse en el entorno en el que observa y compartir sus modos de pensar y vivir. Su éxito radicará en que sea capaz de observar sin prejuicios y preconceptos propios. La ventaja de esta observación participante es que nos permite captar la perspectiva interna de los acontecimientos y registrarlos tal y como fueron percibidos por alguien que participa en ellos. Una crítica que se ha formulado hace referencia a la subjetividad que puede acarrear el hecho de que la persona observadora sea partícipe de la realidad y situación que observa.

– Observación no participante: tiene lugar cuando la persona investigadora no pertenece al grupo objeto de estudio. Según Anguera (1988), dentro de la observación no participante también se puede distinguir las modalidades señaladas en el apartado "Fuentes de información"; es decir, directa o indirecta. La primera de ellas comprende todas las formas de observación hechas sobre el terreno en contacto inmediato con la realidad. Se trata de observaciones que consisten en poner a prueba al sujeto ante una situación para recoger su comportamiento. La segunda, la observación indirecta, se basa en informaciones y fuentes documentales, y su principal característica es que la persona investigadora limita su actuación a seleccionar, observar e interpretar lo que le interesa.

Agente evaluador

Según sea la procedencia del agente observador distinguimos:

– Hetero-observación: cuando se realizan sesiones de observación es habitual que estas recaigan sobre otras personas distintas a la persona investigadora (una situación de una escuela o de un aula, los comportamientos de un grupo o de una familia…). Este tipo de observaciones frecuentes en las

investigaciones se denominan hetero-observación, en tanto que la persona que observa es distinta a las observadas.

- Auto-observación: existen muchas situaciones en las que la persona observadora se convierte en el propio objeto de la observación, esto es lo que conocemos como auto-observación. Esta ha sido definida como un doble proceso consistente, por un lado, en atender deliberadamente a la propia conducta, y por otro, en registrarla por algún procedimiento previamente establecido. Es útil para acceder a determinados fenómenos, situaciones y conductas que tienen lugar de forma privada. En ella se auto-observan los propios sujetos. Además, esta modalidad ayuda a las personas a desarrollar la capacidad de introspección o la atención consciente a determinados eventos. La técnica de la auto-observación tiene la ventaja de fomentar la motivación y la implicación de la persona objeto. No obstante, la auto-observación no está libre de cierta subjetividad a la hora de seleccionar y registrar la información, pero no cabe duda que es una estrategia que aporta considerables ventajas.

2.2.2. Tipos de registros de las observaciones

Varios autores (Angera, 1995b; Everson & Green, 1989) clasifican los sistemas de registros entre abiertos y cerrados, o si se prefiere, apertura o no apertura de los sistemas de observación. Anguera (1995b, pp. 549-576), diferencia entre:

- Registros no sistemáticos: registro narrativo que puede presentar una de estas modalidades: diarios, registros anecdóticos, registros continuos y registros de muestras.

- Registros con sistematización parcial: listas de control y escalas de estimación

- Registros sistematizados: datos categoriales.

También Everson y Green (1989) clasifican diferentes registros abiertos y cerrados, registros categoriales, descriptivos y narrativos.

Como vemos, las formas en que se registran los datos de una observación son muy variadas y normalmente se distingue también entre registros narrativos y categoriales (Cabrera, 2000).

a. Registros narrativos: como señalaremos más adelante la información se registra utilizando notas de campo, diarios, registros anecdóticos e incidentes críticos y descripción de conductas.
b. Registros categoriales: Como listas de control, escalas valorativas y/o sistemas de categorías.

Sistemas de registros narrativos

En los registros observacionales de tipo narrativo, el observador registra sus observaciones de forma semejante al trabajo de un reportero; reproduce los sucesos y las conductas dando cuenta de lo ocurrido. Según Ibáñez (1993) unas de las ventajas más notorias de la observación abierta es que proporciona una descripción de la conducta y su contexto, mantiene íntegra la secuencia de eventos y suministra información valiosa sobre conductas críticas y sus circunstancias. Los registros narrativos más frecuentes son:

– Las notas de campo: Son propias de la modalidad de observación participante. En ella se registra lo que se ve y se reflexiona sobre la realidad que se observa. Es un tipo de registro que requiere experiencia de la persona observadora. El lenguaje utilizado es cotidiano y consiste en apuntes o notas que se toman durante la observación para facilitar el recuerdo de lo observado. Ander-Egg (1982) se refiere a ellas como una libreta que el observador lleva consigo, a fin de registrar sobre el terreno todas las informaciones, fuentes de información, expresiones, hechos, croquis… que pueden ser de interés en su trabajo. Puede considerarse como un tipo de registro casi esencial en la observación no sistematizada, ya que, independientemente de que se usen otros registros in situ, casi siempre las observaciones de este tipo suelen registrarse mediante notas de campo.

- Los diarios: Es un tipo de registro que sirve tanto para la hetero-observación como para la auto-observación (Blanco y Anguera, 1991; López, 1997). Así que se puede utilizar tanto para registrar los hechos y las conductas de otras personas que se producen en una situación determinada, como para narrar las vivencias y sentimientos que esos hechos provocan en el observador. Se trata como señala Zabalza (2004) de un espacio de reflexión escrita en la que se integran y mezclan narrador y cosa narrada, sujeto y hechos, uno mismo y lo que se cuenta. Suponen, además, el registro continuado y secuencial de las conductas de una persona o grupo, recogiendo los nuevos avances y logros del comportamiento; por ello, son registros de tipo longitudinal y contienen observaciones repetidas sobre una misma persona o grupo. Otra característica del diario es que es un tipo de registro muy abierto, donde la persona observadora tiene libertad para exponer sus observaciones. Si bien se aconseja una mínima estructura y pautas en función de los objetivos de la observación con objeto de facilitar el posterior análisis.

- Incidentes críticos o anecdóticos: Suponen una descripción de algún suceso o comportamiento puntual que se considera importante registrar. Se trata de registrar incidentes críticos o anécdotas de interés para los objetivos de la investigación. Es conveniente distinguir al menos tres componentes básicos para registrar (1) información general de la identificación, (2) descripción del incidente y (3) valoración o interpretación (Pérez Juste, 1990; Blanco, 1994). El anecdotario es un fichero de anécdotas sobre una conducta particular de una misma persona, grupo o evento. Se debe separar la descripción de los hechos, tal y como sucedieron, de la interpretación personal que la persona observadora puede hacer de ellos. Además, según Pérez Juste (1989), es importante que el contenido de la anécdota se relacione con las conductas tanto positivas como negativas.

- Descripción de conducta: supone una transcripción lo más detallada, precisa y completa posible de un episodio o escena. La tarea del observador (de aquí que no pueda ser participante) es registrar todo lo que puede sobre lo que está sucediendo y sobre el contexto en el que sucede según un criterio previamente establecido (personas, horas, lugar, etc.). Se debe anotar la conducta y su contexto con bastante detalle, de modo que el lector pueda imaginar el contexto y la escena.

Estos tipos de registros narrativos, deberán posteriormente sufrir un proceso de análisis de contenido y, a poder ser, una triangulación (o triangulaciones) de la información a fin de obtener un cuadro general y una interpretación de los resultados que se desprenden de las sesiones de observación y de la información recogida en los registros.

Sistemas de registros categoriales

Estos sistemas de registros también se conocen como registros cerrados en el sentido de que la persona observadora dispone de un listado de conductas a observar. Este listado de conductas está preparado de antemano, con anterioridad a la observación. La observación se limita a identificar y registrar las conductas prefijadas. Las formas que pueden adoptar estos registros son: escalas valorativas, listas de control y sistemas de categorías:

- Escalas valorativas: Consisten en un conjunto de características o cualidades por juzgar acompañadas con algún tipo de escala para indicar la frecuencia o intensidad en la que se presentan. Las escalas dirigen la observación hacia aspectos específicos y claramente definidos ya que indican los comportamientos particulares que serán objeto de valoración. Representan registros fáciles y rápidos para resumir las impresiones de las observaciones y de registrar juicios valorativos. Se utilizan durante la situación de observación, en tiempo real; o también al final de un período de observación para resumir las observaciones directas.

- Las listas de control: Este tipo de registro es semejante en apariencia y uso a las escalas valorativas, se diferencia en el tipo de juicio que se pide. En las listas de control, el observador sólo debe indicar, para cada característica de la escala, su presencia o ausencia utilizando algún sistema de signo (un sí o un no, por ejemplo). Es un procedimiento útil cuando sólo interesa registrar si un atributo o comportamiento está presente o ausente, o si se efectuó o no se llevó a cabo. Su utilización no es aconsejable cuando la intensidad o frecuencia con que ocurren las cosas constituyen aspectos importantes de la evaluación; sin embargo, resulta útil para evaluar destrezas relativas a una actuación que puede dividirse en una serie de pasos o actos específicos claramente definidos. El proceso de elaboración es semejante al descrito para las escalas valorativas. Cuando se trata de valorar una destreza que se puede secuenciar por sus actos, la lista de control se elabora teniendo en cuenta los siguientes pasos:

- Identificar y describir con claridad cada uno de los actos específicos que se desean en la actuación.

- Añadir a las listas aquellos actos que representan errores comunes.

- Ordenar los actos que se desean y los errores probables en el orden aproximado en que se espera que ocurran.

- Constituir la lista de control utilizando un procedimiento sencillo para señalar la ocurrencia de los actos.

- Los registros de categorías: Contiene categorías prefijadas de manera que toda conducta manifestada se ha de registrar en una de las categorías (o bien se deberá crear nuevas categorías a las que denominaremos categorías emergentes). Las categorías deben ser exhaustivas, acordadas y bien definidas por las personas investigadoras, respecto a todas las clases de conductas que pueden darse en la situación de observación. Esto marca una clara diferencia respecto a las listas de control y las

escalas valorativas, en las que las conductas del listado no tienen que ser todas las que se pueden manifestar o dar en situación de observación. Este tipo de registro se utiliza en procesos de observación directa, a diferencia de las dos anteriores que también pueden utilizarse para observaciones indirectas o resumir observaciones fuera de la situación de observación. Los sistemas de categorías exigen un plan muy riguroso de elaboración a fin de justificar su consistencia y validez, para ello puede ser de ayuda acordar y definir previamente con todas las partes interesadas en la investigación las categorías a observar.

2.2.3. Pasos a seguir durante el proceso observacional

El proceso de observación suele seguir la estrategia presentada por Spradley (1980) y conocida como estrategia del embudo (figura 1). Al comienzo de la observación, la persona investigadora puede no tener muy claro -o bien desconocer- el contexto a observar. Por ello, es conveniente realizar unas primeras sesiones de observación (sesiones exploratorias) para, posteriormente, delimitar y concretar los objetivos que serán objeto de una observación más sistemática. Una vez reconocida la situación a observar y su contexto, antes de centrarse en cuestiones específicas, se observa de forma general todo lo que ocurre (observación descriptiva), siendo todavía amplias las unidades de observación. Conforme avanza el proceso, determinadas conductas comienzan a mostrarse como más relevantes en relación con el problema objeto a observar, por lo que la persona investigadora tiende a centrarse más en ellas (observación focalizada). Por último, el proceso puede culminar con observaciones selectivas o bien también, una vez realizado el análisis de contenido, puede ser necesaria la vuelta al escenario para realizar el último contraste con los objetivos e hipótesis planteados.

FIGURA 1: *Proceso observacional*

Fuente: adaptado de Spradley (1980).

La recogida de información a través de un proceso observacional implica planificar una serie de pasos. Esta planificación se concreta de diferente manera según la modalidad de observación que se realice; es decir, según sea participante o no, o bien según el nivel de sistematización que se pretenda. No obstante, siguiendo a Cabrera (2000), algunos elementos que en mayor o menor medida están presentes en cualquier proceso de observación son:

- Establecimiento de la finalidad y objetivos de las sesiones observación: Se trata de definir o determinar con exactitud lo que se va a observar. La determinación clara y precisa de lo que va a ser objeto de observación exige que sea definido con precisión y sin ambigüedades.

- Determinación de los comportamientos que van a observarse y elección del objeto de observación: Toda observación tiene un centro de interés a ser observado. Este puede ser el comportamiento de una persona, las actividades de un grupo, el uso de algunos materiales o instrumentos, etc. Se debe determinar con precisión cuál será el objeto en el que se centrarán las sesiones de observación y sobre los que se registrará la información. Como hemos comentado anteriormente, una buena definición de lo que se desea observar facilita la concreción de las categorías y de la información que será objeto de registro.

- Selección de la modalidad de observación y del sistema de registro de observaciones. Estas dos cuestiones deben tener coherencia con los objetivos que son objeto de observación.
- Propuesta de la temporalización de las sesiones de observación: Es necesario determinar durante qué período de tiempo se va a llevar a cabo las sesiones de observación y la duración de cada sesión.
- Marcación de las condiciones de la observación: Se deben establecer las características relevantes en las que tendrán lugar las sesiones de observación. El lugar donde se llevará a cabo y qué materiales o recursos son necesarios utilizar en la situación de observación.
- Formación de la persona observadora: Determinar quién llevará a cabo las sesiones de observación, así como la necesidad o no de una formación específica para asegurar la fiabilidad de la recogida de información. Esta formación dependerá de la complejidad de la técnica de registro a utilizar y de los propósitos de las sesiones de observación.
- Análisis de la información observada: Los comportamientos o acontecimientos registrados deben ser categorizados y procesados de forma sistemática para obtener alguna conclusión de la información. Para sistematizar y resumir las observaciones de los registros narrativos será necesario aplicar las técnicas del análisis de contenido y de las triangulaciones. Si se han utilizado sistemas de registros más cerrados, el análisis de la información será mucho más directo. Por último, complementar los resultados con una representación gráfica de los mismos proporciona en muchas ocasiones una vía útil para ayudar a entender las principales características de lo acaecido.

3. CONCLUSIÓN: VENTAJAS Y LIMITACIONES DE LA OBSERVACIÓN EN LA METODOLOGÍA CUALITATIVA

Según Mª Teresa Anguera (1982), la observación posee una serie de ventajas, como son:

- Hace posible obtener la información tal y como ocurre. Las técnicas de observación aportan información que atañe directamente a situaciones de comportamiento típicas. Cuando la persona investigadora tenga motivos para creer en una posible distorsión en el recuerdo que afecte a la recogida de información, deberá preferir los métodos de observación.

- Muchas formas de conducta son consideradas sin importancia por los sujetos observados; mientras que cuando son percibidas por los observadores se descubre su importancia.

- Algunas investigaciones se ocupan de sujetos que no pueden proporcionar informes verbales por la sencilla razón de que no pueden hablar, debiendo utilizar necesariamente la observación como su método propio de recogida de información.

- Existen ocasiones en que una investigación encuentra resistencia por parte de la persona o grupo objeto de estudio. Puede ocurrir que los sujetos no tengan tiempo o deseo de ser entrevistados, pueden resistirse a quedar aislados y a sufrir preguntas cuyo objetivo no les es muy claro, cabe el temor de no llegar al nivel de su grupo, etc. Aunque la observación no puede superar siempre tal resistencia a la investigación, requiere menor cooperación activa por parte de los sujetos observados.

Las personas que saben que son observadas pueden tratar deliberadamente de crear una determinada impresión, pero aún en este caso, será probablemente más difícil para ellas alterar lo que hacen o dicen en una situación determinada que comportarse con normalidad.

En cuanto a las limitaciones de esta técnica, según comenta Cabrera (2000), la observación presenta algunos problemas muy específicos derivados de las tres fuentes de error siguientes:

- Errores procedentes de la persona observada: Recibe el nombre de reactividad y se refiere a la modificación que la persona hace de su conducta por el solo hecho de saber que la están observando. Es un error más frecuente en la observación no participante que en la participante. Como alternativa se aconseja crear condiciones de observación lo más naturales posible y, cuando se hace la observación en tiempo real, prever un período de tiempo para adaptarse a la situación y presencia de la persona que realizará las sesiones de observación.

- Errores procedentes de la persona observadora: Las principales dificultades metodológicas de la observación provienen de la propia persona observadora. Entre estos errores destacan los siguientes:

- Efecto de halo: tendencia de evaluar aspectos parciales de la persona guiándose por la impresión que se tiene de ella.

- Efecto de valoración estereotipada: tendencia que tienen algunos observadores a dar puntuaciones bajas, o a dar puntuaciones altas o a evitar juicios extremos buscando un punto intermedio en la escala.

- Fluctuaciones de la persona observadora: cambios en el estado de ánimo, atención, etc., durante el proceso de observación que afecta a la recogida de información.

Una formación adecuada de la persona observadora es la mejor alternativa para limitar la influencia de estos tres errores.

- Errores procedentes del sistema de observación: Estos errores derivan sobre todo del sistema de registro que se utilice, de la manera como se han categorizado la situación a observar, el tiempo seleccionado para la observación y las condiciones que rodean la situación de observación. La mejor manera de afrontar estos problemas consiste en disponer de una buena formulación de los objetivos de la observación, de una cuidadosa elaboración de las categorías que serán objeto de registro y de

utilizar un sistema de registro ajustado al contexto donde se aplica.

Como hemos expuesto en este trabajo, la observación es el método por excelencia para recabar información desde el momento que ayuda a los investigadores a entender el conjunto de actuaciones que transcurren durante la situación a observar; todo ello, si así lo desean, dentro de unas coordenadas de espacio y un tiempo reales. Consideramos esta técnica como un instrumento básico para la investigación social de corte cualitativo, una técnica que proporciona un marco amplio de entendimiento a la hora de analizar la información. Además, ofrece a los investigadores una base informativa donde contextualizar y apoyar los hallazgos obtenidos mediante otras técnicas de recogida de información (como pueden ser las entrevistas, los focus groups y/o los análisis de la documentación relacionada con la investigación).

Con este estudio, hemos querido aportar diversos aspectos que nos ayuden a tomar en cuenta cuestiones fundamentales a la hora de preparar las sesiones de observación. Esperamos haber logrado este propósito.

4. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este estudio ha sido realizado por los y las integrantes del grupo de investigación consolidado ALHE (Auzo Lana Hezkuntzan/Comunidades de Práctica en Educación) de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), con el código GIU22/002. En la misma línea, es importante señalar que, esta investigación ha recibido el apoyo financiero tanto de la Diputación Foral de Guipúzcoa, a través del programa "Etorkizuna Eraikiz" (DGE22/17), como del Gobierno Vasco mediante proyecto PIBA-PUE "Comunidades de Práctica: Transformando las dificultades educativas en oportunidades para el aprendizaje, el empoderamiento y la emancipación" (PIBA_2023_1_0025).

5. REFERENCIAS

Ander-Egg, E. (1982). Metodología de la observación en las ciencias humanas. Cátedra.

Anguera, M. T. (1997). Metodologías de la observación en las ciencias humanas. Cátedra

Anguera, M.T (1995). Tratamiento Cualitativo de datos. En M.T. Anguera et al., Métodos de investigación en psicología. Síntesis.

Becker, H.S. (1975). Observación social y estudios de casos sociales. En D.L. Sills (ed.), Enciclopedia internacional de las ciencias sociales. Aguilar (vol.7 pp. 384-389)

Blanco, A.; Anguera, M.T. (1991). Sistemas de codificación. En M.T. Anguera (ed.), Metodología observacional en la investigación psicológica. Vol. I, Fundamentación (pp. 193-239). PPU

Blanco, F. (1994). La evaluación en la educación secundaria. Amarú.

Bruyn, S.T. (1966). The human perspective in Sociology: The methodology of participant observation. Prentice Hall, Englewood Cliffs.

Buendía, L; Colás, P; Fuensanta, P. (1997). Métodos de investigación en Psicopedagogía. McGraw-HILL

Bunge, N. (1973). La investigación científica. Ariel

Cabrera, F. (2000). Evaluación de la formación. Síntesis.

Cabrera, F y Espín, J (1986). Medición y evaluación educativa. PPU

Duverger, M. (1975). Método de las ciencias sociales. Ariel.

Everson, C. y Green, J. (1989). La observación como indagación y método. En M. Wittrock (coor.), La investigación en la enseñanza, tomo II: Métodos cualitativos y de observación (pp. 303-421). Paidós.

Fernández-Ballesteros, R. y Carrobles, J.A. (1991). Evaluación conductual. Pirámide.

Grawitz, M. (1975). Métodos y técnicas de las ciencias sociales. Hispano Europea (vol. I, 342-348 y vol II, 356-378).

Ibáñez, I. (1993). La observación. En W. Peñate, P. Mataud, e I. Ibáñez. Evaluación psicológica: Concepto y Técnicas de análisis (pp. 223-260). Promolibro.

Jersild, A.T. y Meigs, M.F. (1939). Direct observation as a research method. Review of Educational Research, 9. 472-482

Kaplan, A. (1964). The conduct of inquiry. Chandler Publishing Co. (pp. 126-144)

López, I. (1997). El diario: Un instrumento para diagnosticar procesos grupales. En H. Salmerón (coor.), Diagnosticar en educación. FETE-UGT. 433-439

Madge, j. (1969). The origins of scientific Sociology. Tavistock Publications

Pardinas, F. (1973). Tipos y técnicas de observación científica de los fenómenos. En F. Pardinas: Metodologías y técnicas de la investigación en ciencias sociales. S.XXI (pp.47-120)

Pérez Juste, R. (1989). Los datos para la evaluación. En R. Pérez Juste y J.M. García Ramos, Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones. Rialp (pp.73-193)

Pérez Juste, R. (1990). Recogida de la información en el diagnóstico pedagógico. Bordón, 42(1), 17-29.

Postic, M. y De Ketele, J.M. (1992). Observar las situaciones educativas. Narcea.

Sierra, R. (1984). Ciencias Sociales, epistemología, lógica y metodología. Teoría y ejercicios. Paraninfo.

Spradley, J.P. (1980). Participant observation. Holt, Rineart and Winston.

Vázquez, J.M. y López, P. (1962). La investigación social. OPE

Zabalza, M.A. (2004). Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional. Narcea.

ESKOLA TXIKIAK (ESCUELAS RURALES): ORGANIZACIÓN ESCOLAR CREATIVA EN BASE A TALLERES PEDAGÓGICOS

GARAZI ORMAZABAL ARIZKORRETA
Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea
JON MIKEL LUZARRAGA MARTÍN
Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea
OIHANA OTAZU GONZALEZ
Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea
LEIRE MURUA ARRAIZA
Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

1. INTRODUCCIÓN

Nos encontramos ante un mundo plural, cambiante y complejo (Bauman, 2003; Díaz, 2012), hace unas décadas para describir la sociedad del momento se empleaba el término VICA, acrónimo de Volátil, Incierta, Compleja y Ambigua (Urbano-Carazo, 2022). Actualmente, este término ha quedado obsoleto, ya que no representa suficientemente al nuevo paradigma. Es por ello que, para describir tanto la sociedad actual como los futuros sucesos, Cascio (2023) propuso el término BANI, haciendo referencia a entornos Frágiles, Ansiosos, No lineales e Incomprensibles que caracterizan la era actual. "Este es hoy nuestro contexto global, que afecta directamente a nuestro entorno próximo, y cualquier propuesta innovadora en el mundo de la educación lo ha de tener en cuenta si no quiere situarse fuera de la vida cotidiana de los ciudadanos" (Martínez & Rogero, 2021, p. 72). Sin embargo, es cuestionable que la escuela se haya adaptado a todos estos cambios, puesto que son muchos los casos en los que nos encontramos con espacios y prácticas educativas poco creativas, repetitivas y atemporales.

> Hablar de formato tradicional es hacer referencia a una modalidad graduada de escuela, que evidencia ciertas marcas tales como la organización de los niños por edad para cada grado, diferenciación de asignaturas, graduación de tiempos y espacios, grupos a cargo de un docente, el aula como unidad espacial y el año escolar como unidad temporal, entre otros. La escuela homogénea tradicional no alcanza hoy para cumplir los fines de la educación (Núñez et al., 2020, p. 140).

Considerando que la organización escolar es el marco en el que ocurren todos los procesos de cambio educativo (Ceballos y Saiz, 2020), es imprescindible ahondar en este aspecto y reformular nuevas formas organizativas que promuevan la apertura y la flexibilidad de las estructuras escolares. Debido a que "una estructura flexible ayuda a crear un entorno receptivo, capaz de reconocer las necesidades y ajustar la forma y la función cuando sea necesario" (Kasak, 1998, p.56). Es por ello que, se ha de diseñar y crear una escuela que en base a sus propias necesidades encuentre y manifieste su propia identidad, puesto que cada escuela tiene su propio alumnado, profesorado, familias, entorno… (Trueba, 1989). Así pues, es imprescindible apostar por una escuela que se renueve constantemente y avance por y para la mejora.

En tal sentido, es interesante considerar la idea de Loris Malaguzzi, ya que propone que la escuela ha de convertirse en un laboratorio permanente en el que los niños, niñas y personas adultas trabajen conjuntamente en diferentes procesos de investigación. Es más, Malaguzzi expone que los niños y las niñas tienen 100 maneras de interpretar el mundo y representar sus ideas acerca del mismo. Es por ello que propone transformar la escuela en un espacio donde se reconozcan los "100 lenguajes del niño" (Martínez-Agut & Ramos-Hernando, 2015). En este sentido, la escuela debe de reconocer todas estas perspectivas proponiendo una organización y/o distribución del centro que sea creativa y flexible. Tal y como señala Tonucci (2017), "se trata simplemente de renunciar a las aulas y tener solo laboratorios, cada uno dedicado a una actividad y/o disciplina específica y equipado adecuadamente. Tendremos, por tanto, lugares muy diferentes entre ellos, tanto por la instrumentación presente como por el mobiliario" (p.11). Lugares o talleres pedagógicos en los que tanto el alumnado y el profesorado construyan conocimientos y valores, y desarrollen habilidades en base a sus propias experiencias (Nuñez et al., 2020). Por ello, los y las docentes o el mismo

centro han de poner el foco en las necesidades e inquietudes del niño; y en base a ellas, han de ofrecer numerosos recursos para que el alumnado pueda vivenciar diversas experiencias de investigación y aprendizaje. Es decir, es importante que promuevan un entorno donde el niño y la niña tengan la oportunidad de elegir entre varias opciones y así satisfacer sus propias necesidades.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, presentamos este estudio realizado en cuatro centros de la red educativa *Eskola Txikiak* de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV). Las *Eskola Txikiak* es un concepto semejante a las escuelas rurales, ya que son escuelas públicas situadas en un entorno rural y que en base a su realidad y/o contexto ofrecen diversas propuestas educativas. Es decir, son muchas las diferencias que se pueden encontrar entre los centros que conforman la red, ya que cada centro educativo aborda el modelo pedagógico desde su propia realidad. Concretamente, los centros participantes de esta investigación se organizan en base a talleres pedagógicos o escenarios creativos donde los conocimientos curriculares y los aprendizajes convergen de manera interdisciplinar. Así pues, en estas escuelas el estudiantado tiene opción, en todo momento, a elegir en qué taller actuar y qué labor o proyecto realizar en dicho espacio. Otro dato a destacar es que el alumnado de distintas edades – alumnado de 3 a 12 años- convive e interactúa conjuntamente (Eskola Txikiak, 2023).

2. OBJETIVOS

Considerando los rasgos pedagógicos de estas escuelas, los propósitos de esta investigación son:

- Conocer y ahondar en la organización escolar basada en talleres pedagógicos mediante las voces del alumnado y el profesorado.
- Registrar las claves y aportaciones pedagógicas que subyacen en los distintos talleres pedagógicos.

3. METODOLOGÍA

Tal y como mencionan Maturana y Garzón (2015), la etnografía es un método apropiado para desarrollar estudios sobre cualquier fenómeno relacionado con la organización escolar, la vida del aula o las relaciones entre los centros escolares y los entornos socioculturales. Es por ello que, se considera un método adecuado para llevar a cabo este estudio. Igualmente, es necesario destacar el carácter crítico de esta investigación, ya que, la etnografía crítica va más allá de la descripción y la comprensión: está comprometida con el cambio y la transformación social (McLaren, 2005). Por consiguiente, como indica Rodríguez (2022, p. 13) "la etnografía crítica debe ser aprovechada por nosotros los educadores para convertir nuestros recintos y nuestro quehacer docente en espacios de reflexión acerca de las necesidades de las y los estudiantes".

3.1. CONTEXTO Y PARTICIPANTES

Han sido 4 los centros escolares que han participado en esta investigación. La selección de las escuelas participantes se ha realizado bajo el asesoramiento de cuatro personas que conocen de cerca la red educativa, es decir, con la colaboración del ex coordinador y de los coordinadores actuales de las *Eskola Txikiak*. Así pues, en la siguiente tabla se señalan tanto los centros elegidos, como algunas de las características relevantes de los mismos:

TABLA 1. *Centros educativos participantes y sus características relevantes*

Centros Escolares	Talleres pedagógicos
Ezkio-Itsaso HLHI (Ezkio-Itsaso, Guipuzcoa)	Aula de las historias (aula dirigida al juego simbólico)
	Carpintería
	Ciencia
	Creatividad (aula dirigida al arte)
	El rincón de los artistas (aula dirigida a la expresión corporal y musical)
	Lengua
	Taller de costura
Larraulgo Eskola (Larraul, Guipuzcoa)	Arte
	Biblioteca
	Ciencia

	Espacio del juego simbólico
	Expresión corporal
Olaberria HLHI (Olaberria, Guipuzcoa)	Arte
	Biblioteca
	Carpintería
	Ciencia
	Expresión corporal
	Movimiento
Zerain HLHI (Zerain, Guipuzcoa)	Arte
	Biblioteca
	Carpintería
	Ciencia
	Cocina
	Expresión corporal

Fuente: elaboración propia

Dentro de estas escuelas han participado un total de 39 personas. Concretamente, 28 estudiantes de distintas edades y 11 docentes. La selección de estos participantes se ha realizado en base a los siguientes dos criterios:

- Por un lado, en el caso del alumnado, como mencionan, Coyne y Carter (2018), las niñas y niños de 4 años también son capaces de comprender e intervenir en una investigación. Es por ello que, este estudio ha contado con la participación de niñas y niños desde los 4 hasta los 12 años. Asimismo, la selección del alumnado participante de los *Focus Groups* se ha realizado bajo el asesoramiento de los y las docentes de cada centro.

- Por otro lado, en el caso del profesorado se ha priorizado la participación de las personas que mejor conozcan y valoren el proyecto educativo de su centro y que tengan una larga trayectoria en esa misma escuela.

3.2. Técnicas de recogida de información

Se han realizado varias sesiones de observación participante para comprender y reconstruir las prácticas sociales desarrolladas por diversos agentes sociales en un contexto natural (Jociles, 2016). Así pues, con el

objetivo de comprender la organización escolar de cada centro e identificar los beneficios que aporta dicha organización, se han realizado tres semanas de sesiones de observación. Para ello, la investigadora se ha adentrado en los centros educativos y ha observado a los agentes, el centro educativo y las diversas prácticas pedagógicas que han acontecido en dichos contextos. Asimismo, la investigadora ha participado en varias de las prácticas observadas para obtener un entendimiento más completo tanto de las prácticas como del contexto. El registro de la información de estas sesiones se ha realizado mediante notas de campo y documentos gráficos.

También se ha empleado la técnica de la documentación, ya que esta técnica nos permite obtener información valiosa y profundizar sobre el mismo contexto (Sánchez et al., 2021). Es por ello que, se han analizado los documentos internos de cada centro para comprender mejor el funcionamiento de cada centro educativo: el proyecto educativo, los documentos internos de la red educativa, etc.

Con el objetivo de recoger las diversas percepciones de los alumnos y profesores sobre la organización escolar y las experiencias vividas en los diferentes escenarios, se han llevado a cabo dos *Focus Groups* en cada centro. Es decir, se han realizado un total de 8 *Focus Groups.* La investigadora ha moderado y guiado estos encuentros, recogiendo así las diferentes perspectivas, experiencias y puntos de vista que ofrecen las personas participantes (Brendan et al., 2021; Gundumogula, 2020; Karrera, 2008; Krueger, 1994).

3.3. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

El análisis de contenido se ha basado en las fases propuestas por Karrera (2008). En la primera fase, se ha determinado cuál es la información de interés recabada mediante las sesiones de observación, documentación y *Focus Groups*, para seguidamente proceder a la categorización y codificación de la información con la ayuda del programa *Nvivo v. 12.* Una vez realizado este paso, se ha completado el análisis e interpretación de la información, obteniendo así un sistema categorial de carácter inductivo. A continuación, en la tabla 2 se reflejan las

categorías emergentes obtenidas mediante el análisis de contenido y el significado asignado a cada categoría:

TABLA 2. *Nombre y significado de las categorías*

NOMBRE DE LA CATEGORÍA	NOMBRE Y SIGNIFICADO DE LA SUBCATEGORÍA
Organización escolar basada en talleres pedagógicos	Planteamiento pedagógico de los talleres pedagógicos Abastecimiento y mantenimiento de los talleres pedagógicos
Claves y aportaciones pedagógicas de los talleres pedagógicos	Las aportaciones pedagógicas en cuanto al proceso de aprendizaje Vivencias y sentimientos de los distintos agentes educativos acerca de los beneficios de este proceso

Fuente: elaboración propia

Posteriormente, se ha completado la codificación creando y uniendo los diferentes códigos a las categorías, fuentes de información y participantes correspondientes:

TABLA 3. *Códigos referentes a las categorías, fuentes de información y participantes*

CÓDIGOS DE LAS CATEGORÍAS	
SIGNIFICADO	CÓDIGO
La circulación libre	A
Proceso de Investigación y Aprendizaje	IIP
CÓDIGOS DE LAS CATEGORÍAS FUENTES DE INFORMACIÓN	
SIGNIFICADO	CÓDIGO
Notas de campo de las sesiones de observación	LO
Focus Group alumnado	IKTE
Focus Group profesorado	IRTE
Documentos	DOC
CÓDIGOS DE LOS PARTICIPANTES	
Docente	IR
Alumnado	IK

Fuente: elaboración propia

Por último, se ha completado la triangulación de la información y se ha realizado la devolución del documento a las personas participantes para asegurar la veracidad de los resultados obtenidos.

4. RESULTADOS

En este apartado se presentan los resultados obtenidos mediante este estudio. Así pues, para que esta exposición resulte comprensible se emplearán las categorías definidas previamente.

Organización escolar basada en talleres pedagógicos

Planteamiento pedagógico de los talleres pedagógicos

Los centros participantes proponen una organización escolar flexible y creativa con el objetivo de trabajar las diversas competencias:

> "Las aulas se han convertido en talleres. No hay mesas de estudio, pero existen espacios en los que el alumnado trabaja. No hay áreas, pero sí espacios para trabajar y desarrollar competencias. Biblioteca, Arte, Ciencia, Carpintería. Estos son los espacios y talleres de nuestra escuela" (EA_LPPDOK_1-2).

> "La presencia de ámbitos y áreas en los diferentes espacios que hemos preparado es plural, lo que permite que el alumnado avance en el desarrollo de las competencias básicas. Así, adaptamos espacios para promover el desarrollo de los contenidos y competencias presentes en estos ámbitos y áreas" (EA_MDOC_1).

Así pues, como se ha podido observar en el apartado que describe a los centros participantes de la investigación, cada escuela se organiza en base a diferentes talleres. Es decir, el centro escolar se adapta a los requerimientos de los recursos materiales y personales que poseen en ese momento, por lo que puede que la oferta de talleres varíe cada curso. Bien abriendo nuevos talleres o bien cerrando los antiguos. Sin embargo, es cierto que en todos estos centros se repiten tres escenarios para trabajar las disciplinas de la ciencia, el arte y el lenguaje.

Mediante estos espacios, las y los docentes expresan que pretenden ofrecer diversas oportunidades para que el alumnado pueda satisfacer sus verdaderos intereses. Es más, destacan que de esta forma dan el mismo valor a todas las disciplinas:

> "El niño es el protagonista o al menos intentamos que lo sea y el porqué de los espacios y materiales... pues también porque nos parece que pueden ser de su interés y para dar respuesta a esto no? Lo que mencionan otras Eskola Txikiak sobre los diferentes lenguajes y... ¿los lenguajes que hay ahí no? Pues, en parte, el hecho de ofrecer estos espacios, promueve una igualdad, quiero decir… ¿La que tiende a la expresión artística, pues que también tenga ese espacio no? A lo mejor en otras escuelas, no sé... pueden tener una hora de música o bueno, no sé cómo será ¿No? Pero aquí queríamos que esos espacios que en otras escuelas pueden estar en un segundo plano tuviesen otra presencia o que al menos el alumnado tenga la oportunidad" (EA_EIRTE_IR36_1-3).

Respecto a las bases pedagógicas de cada espacio, una docente considera que para formar un taller es necesario saber qué es lo que se pretende trabajar en él, poniendo como ejemplo la creación del taller de ciencia:

> "Yo creo que es clave saber qué es lo que tú quieres que ocurra en ese espacio. Para mí, eso es lo principal, debes tener claro, como ocurrió en el taller de ciencia, (...) los diferentes espacios que planteamos. Queríamos dar una respuesta a esa mirada amplia de la ciencia con esos espacios tan diferentes y entonces creamos un rincón de experimentación o de física-química, porque de alguna manera queríamos tratar temas como los materiales, las propiedades del material, la solubilidad, e… las mezclas o disoluciones, bueno. Creamos otro espacio con la física, la tecnología, queríamos introducir un poco de invenciones, máquinas y se nos hizo complicado eso de trabajar estos temas desde la manipulación o de una manera cercana. Entonces creamos un rincón de inventores (...)" (EA_EIRTE_IR37_8).

Así pues, hacen hincapié en el hecho de organizar cada espacio:

> "Organizar espacios, organizar las aulas ya que al final es nuestra manera de influir el proceso" (EA_ZIRTE_IR25_12).

Continuando con la disposición de los talleres, los y las docentes señalan que toda distribución y/o organización se basa en ciertas razones, añadiendo que han de ser espacios diseñados y creados por y para los niños y niñas del centro:

> "No, no, las cosas no están así por casualidad, que las estanterías estén a esa altura no es casualidad, que la mayoría del mobiliario sea de madera no es casualidad, la elección de los materiales y que estos estén cuidados no es una casualidad" (EA_ZIRTE_IR24_16).

Abastecimiento y mantenimiento de los talleres pedagógicos

Los y las docentes de los centros son conscientes de la labor de abastecimiento que requiere cada espacio, puesto que mencionan que es necesario observar las necesidades del alumnado y en base a estas necesidades, enriquecer los talleres pedagógicos empleando diversos recursos:

> "Creo que deberíamos invertir mucho tiempo a renovar los talleres y que deberíamos estar en permanente cambio, los materiales, los retos… pero tenemos poco tiempo y nos cuesta hacerlo. Pero sí, identificar las necesidades, añadir o quitar materiales para responder a estas necesidades, es un trabajo continuo" (EA_OIRTE_IR2_4).

Es por ello que, a pesar de esta laboriosa tarea, durante el curso escolar el profesorado trata de cambiar y renovar constantemente dichos talleres:

> "Dentro de los talleres hay diferentes espacios y rincones, ¿No? Estos pueden ser muy cambiantes, en septiembre pueden estar de una manera y en enero de una forma totalmente distinta. Puede ocurrir que el espacio de la cocina no tenga tanto éxito, pues lo cierras o… ¿No?" (EA_IRTE_IR13_8-9).

> De forma paralela, el alumnado también es consciente de todos estos cambios: "Más que cada curso igual cada trimestre porque cada trimestre todo lo de lengua cambia, vas y hay mogollón de opciones" (EA_IKTE_IK39_12).

También es necesario aclarar que, en este sentido, la interacción y convivencia entre el alumnado de distintas edades (alumnado de entre 3 a 12 años) que caracteriza estas escuelas se vuelve un reto:

> "Como acuden niños de distintas edades a los talleres, las actividades varían dependiendo de los alumnos. Por ejemplo, la semana pasada en el taller de movimiento, no pudieron ir a labrar la tierra del huerto porque sólo el alumnado más joven acudió a ese taller. Así pues, la profesora propuso diversos juegos con aros de hoola-hop y balones. Hoy, por el contrario, aunque ha traído diversas alternativas para los más pequeños, los mayores han acudido al taller. Por lo tanto, les ha propuesto ir al huerto" (EA_OLO_11).

Teniendo en cuenta todo lo mencionado y recordando que estos centros se encuentran dentro de un proceso de constante cambio y mejora, una docente comenta que el mismo taller resulta ser un válido recurso de evaluación para el profesorado, ya que la actividad que aguarda cada espacio puede ser reflejo del éxito del mismo:

> "Creo que sí, suele ser evidente, cuando un taller está vivo, la actividad que ocurre dentro de él es viva, ¿No? La cantidad… si son cinco y ya siete quieren ir a ese taller, es significativo. También es verdad que a veces, algunos talleres, como la carpintería, son atractivos para ellos" (EA_ZIRTE_IR23_10).

Igualmente, los y las docentes señalan que siempre tratan de cuidar la esencia de cada taller, especialmente cuando llega un nuevo docente a ese espacio:

> "Todos los espacios tienen una base y es por ello que, en la presentación de éstos, tratamos de trasladar la importancia que tiene el hecho de cuidar la esencia que tiene cada espacio. También explicamos la trayectoria de cada taller, siempre dejando un margen de autonomía al referente que estará en ese espacio. Sí, es un hecho que se habla y reflexiona" (EA_EIRTE_IR35_7).

Siempre dando cabida a las aportaciones que puede hacer un nuevo docente en ese mismo espacio o abriendo nuevas posibilidades creando otro taller:

> "Si viniese alguien experto en teatro, un docente que es actor o actriz, puede que planteásemos abrir un taller de teatro" (EA_LIRTE_IR12_7).

Las claves y aportaciones pedagógicas de los talleres pedagógicos

Las aportaciones pedagógicas en cuanto al proceso de aprendizaje

Aunque los procesos de aprendizaje surgen de una forma un tanto distinta, el alumnado es consciente de los aprendizajes que obtienen mediante los procesos de aprendizaje e investigación que surgen en estos escenarios. Es más, dan importancia a la práctica que caracteriza a dichos procesos:

> "Porque las cosas se aprenden haciéndolas" (IIP_ZIKTE_IK33_5-6). "Ya es que, por ejemplo, yo voy a otro sitio, pero ¿por qué vas a hacer esto por esto? Pero imagínate en las divisiones, ¿por qué vas a hacer esto por esto? ¿Por qué vas a poner esa fracción? Pues igual mucha gente no sabe eso (…)" (IIP_EIKTE_IK39_24-26);

> "Tendrás todo aprendido, pero si no sabes cómo se hace…" (IIP_LIKTE_IK22_35-36).

Asimismo, el alumnado explica cómo obtienen diversos aprendizajes:

> "En la cocina… en o cuando vamos a la cocina si no cogemos bien las medidas sale mal y entonces ahí aprendemos que hay que poner bien las medidas para que algo salga bien o que tenemos que coger bien las medidas. También en la carpintería o en el taller de creatividad" (IIP_OIKTE_IK8_2). De la misma manera, valoran el hecho de poder dedicar tiempo y esfuerzo a un mismo proyecto: "Por ejemplo en un proyecto estas repitiendo constantemente lo mismo entonces, se te mete en la mente y entonces, lo tienes aprendido" (IIP_EIKTE_IK32_9).

Por otro lado, los y las docentes hacen hincapié en la importancia de ofrecer propuestas atractivas y divertidas para el alumnado; destacando la función que cumple el juego durante el proceso aprendizaje:

> "Una escuela que va unida a la felicidad, llámalo escuela feliz, divertida, atractiva, que se relaciona con eso, ¿Qué pasa? Que todo eso a veces tiene relación con el juego o que el trabajo que haga el alumno sea un trabajo que lo haga con ganas ¿No?" (IIP_LIRTE_IR12_4).

Ante este planteamiento, la gran mayoría del alumnado considera que aprenden y juegan a la vez:

> "*Aprendemos jugando*" (IIP_LIKTE_IK15_1);
>
> "También aprendemos, pero también estamos como jugando" (IIP_OIKTE_IK8_1);
>
> "Aprendemos, pero de otra manera" (IIP_OIKTE_IK7_1).

En la misma línea, es importante señalar que el alumnado también es consciente del valor multidisciplinar de cada aprendizaje:

> "Porque, por ejemplo, en todas las cosas… e… en todas las cosas por ejemplo hay matemática, todo está dentro de todo, cuando haces una casa, tienes las medidas, y luego… tienes que sumar y medir bien y todo eso es matemática…" (IIP_OIKTE_IK7_5).

Es más, los y las alumnas argumentan que aprenden ya que son capaces de realizar o entender algo que anteriormente no entendían:

> "Pues ella no lo sabía, pero entonces está aprendiendo algo que anteriormente no sabía hacer" (IIP_LIKTE_IK22_2).

Otro alumno realiza un símil entre el aprendizaje y el descubrimiento, puesto que comenta que aprende cuando descubre un nuevo conocimiento: "*Cuando descubres algo nuevo*" (IIP_LIKTE_IK17_4-5). En la misma línea, otros alumnos y alumnas reflexionan sobre la futura utilidad de

este tipo de aprendizajes, mostrando que todo lo están realizando tiene un sentido:

> "a ver, ahora aprendemos cosas que nos valen para la escuela, instituto…" (IIP_LIKTE_IK17_35-36);
>
> "Nos estamos preparando… ¿Qué es la escuela? Para después tener un oficio pues entonces aprendemos cosas necesarias para eso si no…" (IIP_LIKTE_IK15_35-36).

Vivencias y sentimientos de los distintos agentes educativos acerca de los beneficios de este proceso.

A pesar de que en los anteriores párrafos se han expuesto algunos de los beneficios de este proceso, una docente señala que, mediante este modelo pedagógico, algunos alumnos y alumnas empiezan a identificar cuáles son sus intereses y comienzan a tomar decisiones desde edades muy tempranas:

> "Pues mira para mí, a mí me encanta porque cuando se despiertan de la siesta ves clarísimamente cómo buscan a su referente, la docente de Infantil. Entonces, se despiertan, claro niños de 2-3 años, ahora algunos de 3 años han empezado a elegir un taller porque les gusta, la biblioteca… aun sabiendo que la docente de infantil estará en el taller de expresión ellos acuden a la biblioteca y ya ahí, con sólo 3 años hay una elección, o sea es…" (A_OIRTE_IR3_8).

Señalando que todo este proceso también favorece al desarrollo de la autonomía del alumnado:

> "La autonomía, para mí así, por lo menos mediante los talleres, se trabaja mucho más la autonomía" (A_OIRTE_IR4_1).

En la misma línea, el alumnado relaciona la oportunidad de aprender algo que les interesa con el esfuerzo que realiza antes y durante proceso de aprendizaje:

> "Porque si te toca algún tema que no te gusta pues igual no lo haces tan a gusto y no pones tanto esfuerzo (…) pero si te gusta…vas a hacerlo con ganas" (A_OIKTE_IK7_4);
>
> "*Eso es y lo quieres*" (A_OIKTE_IK8_4).
>
> "Porque esperas el día para hacer eso y intentas hacerlo bien" (A_OIKTE_IK7_5).

Igualmente, varios niños y niñas dicen que suelen organizarse con anterioridad para poder realizar todos los trabajos previamente planteados, puesto que no siempre tienen la posibilidad de ir a todos los talleres:

> "Según cuando… por ejemplo el taller de los artistas está abierto los lunes y los martes y entonces pienso si ir los lunes o los martes, porque si no… no tengo opción" (A_EIKTE_IK43_6).

Asimismo, el estudiantado de los cuatro centros comenta le gusta tener la opción de elegir a dónde ir, que trabajo realizar y con quien lo quiere completar ya que siente que es más sencillo al no ser un cometido tan concreto o dirigido:

> "*Está muy bien*" (A_OIKTE_ IK5_2).
>
> "Más a gusto porque no es tan concreto" (A_OIKTE_IK7_2);
>
> "E… porque tenemos libre para hacer todas las cosas que queremos" (A_ZIKTE_IK32_2);
>
> "Al final haces cosas que te gustan, sobre cosas que te gustan" (A_LIKTE_IK17_10);
>
> "*Tú eliges tu trabajo*" (A_LIKTE_IK15_11);
>
> "Y podemos ir al aula que queramos" (A_EIKTE_IK41_1-2);
>
> "O sea que no tienes que hacer siempre lo que te diga el profesor, puedes pensar en algo y hacerlo" (A_LIKTE_IK22_12);
>
> "Sí a mí me gusta con mis amigos y… porque en otras escuelas a veces muchas cosas son individuales porque tú estás en tu mesa, individualmente, apuntando cosas y…" (A_EIK_32_13-14).

De la misma manera que, tanto el profesorado como el alumnado, señala que perciben que el estudiantado se siente más tranquilo al trabajar de esta forma:

> "Está trabajando en algo que le gusta y eso… es una tranquilidad, es una tranquilidad para ellos" (A_OIRTE_IR2_3);
>
> "Aprender, pero de la manera que tú quieres o por lo menos pasándotelo bien… pasárselo bien o no sé, pero por lo menos trabajas a gusto" (A_LIKTE_IK16_13);
>
> "Y haciendo lo que quieren, estando con las personas que quieren" (A_OIRTE_IR2_4).

Por último, una docente comenta que, de esta manera, tanto el profesorado como el alumnado es consciente de las fortalezas de cada alumno y alumna:

> "Sí, y además eso en el mismo taller, sí, se ve claro ¿no? Cada niño ¿no? Que cada alumno tiene su forta… fortaleza ¿no? O sea, le ves siempre en matemática o en lengua y te das cuenta ¿no? Que todos tenemos nuestras…" (A_OIRTE_IR4_5).

De esta manera, no existen las comparaciones:

> "con la competitividad, es decir, mi trabajo no es mejor que el tuyo, yo no soy más listo que tú, yo no soy más que tu… porque tú tienes tu proyecto y yo tengo el mío y yo cuando presento el mío se valora el mío y cuando tú presentas tu proyecto se valora el tuyo" (A_LIRTE_IR12_6).

5. CONCLUSIONES

Considerando las infinitas características y necesidades de una sola persona, no hay que dar por supuesto que una escuela está compuesta por niños y niñas que sienten, piensan y actúan igual. Así pues, no es posible que continuemos con formatos educativos tradicionales en los que todos los estudiantes hacen lo mismo, en el mismo momento, de la misma forma, mediante los mismos recursos (Herrera y Guevara, 2019). Ante esta realidad, es necesario que la escuela considere y acoja la diversidad inherente a la naturaleza del ser humano y proponga diferentes planteamientos educativos para que cada alumna y alumno pueda desarrollarse acorde a sus propias cualidades y necesidades. En este estudio se ha podido observar que no sólo es posible atender a esta diversidad, sino que ofreciendo propuestas pedagógicas creativas y adaptando la organización escolar de la escuela a estas didácticas (Karrera et al., 2021) el alumnado puede llegar a descubrir sus potencialidades y desarrollarse de manera global y autónoma (Tonucci, 2017).

En este proceso de transformar la escuela en un laboratorio en el que las niñas, los niños y las personas adultas colaboren en diferentes proyectos educativos, es inevitable que la escuela se convierta en un espacio agradable y estimulante que favorezca el aprendizaje creativo. Creando espacios cuidados y mimados donde el alumnado sepa dónde

está cada cosa. Dónde el mobiliario esté a la altura de los niños y de las niñas. Un lugar acogedor que contenga materiales adecuados:

> "Es una escuela viva, pero cuida la comodidad… la estética es para ofrecer una comodidad, una sensación de hogar. Cuando llego a la escuela todas las cosas siempre están en el mismo sitio, sé dónde están, alguien ha cuidado esto. Si ese alguien es capaz de cuidar el espacio, es capaz de cuidarme a mí, lo ha convertido en mi espacio. Siempre lo respeta siempre lo mantiene igual" (EA_EIRTE_IR35_8).

En la misma línea, al ser centros que están inmersos en procesos de cambio y de adaptación, se puede concluir que dichas escuelas están constantemente alineadas con las necesidades y cualidades que les ofrece el entorno, las familias, el alumnado y/o el profesorado. En gran medida, debido a que la organización escolar que caracteriza a estas escuelas está basada en conceptos educativos flexibles y abiertos (Trueba, 1989). Es por ello que, el profesorado tiene una función adicional, ya que, han de identificar cuáles son las características y/o necesidades del grupo de alumnos y alumnas, y en base a éstas organizar y abastecer los diversos espacios.

Por otro lado, es evidente que cuantas más experiencias educativas viva el niño y la niña, más oportunidades tendrá de encontrar aquellas con las que más congenia, y empiece a probar, experimentar y a aprender en ese camino. Así pues, es innegable el valor educativo de los aprendizajes que surgen en estos espacios pedagógicos; ya que viviendo experiencias que sean coherentes tanto a los intereses, como a la personalidad de uno mismo y ejercitando competencias como el esfuerzo, la constancia, la organización, etc., el alumnado va desempeñando un papel activo esencial para construir sus propios proyectos (Pérez y Ahedo, 2020). Aspectos que, a su vez, favorecen la autonomía del niño y de la niña, puesto que las mismas estructuras organizativas hacen que el alumnado empiece a tomar decisiones desde la infancia.

Prosiguiendo con el valor educativo de los aprendizajes que surgen en los diferentes talleres pedagógicos, vemos cómo, en estas experiencias se diluyen los diversos saberes de las diferentes disciplinas, favoreciendo así el pensamiento creativo del alumnado (Gúzman et al., 2019; Trueba, 1989). Para que, de esta manera, sean capaces de pensar que,

siguiendo las palabras de Tonucci (2012): “detrás de cada problema existen muchas soluciones posibles y cultivar en ellos el placer de abrir nuevas vías, de dar respuestas diferentes” (p. 21). En este sentido, la experimentación que surge en estos escenarios cobra gran importancia, ya que, mediante una experiencia activa el alumnado de forma autónoma llega a reflexionar y comprender los diferentes aprendizajes que hay detrás de cada proyecto (Guamán & Espinoza, 2022). También conciben la importancia del aprender haciendo, asumiendo la relevancia que tiene respetar cada paso a la hora de completar un proyecto y experimentan procesos que favorecen a la toma de decisiones.

Sin olvidar y poniendo en valor la importancia del juego en el proceso de aprendizaje, debido a que el juego es una necesidad vital que desarrolla la imaginación y la fantasía para abrir nuevas rutas creativas que son y serán indispensables para responder a los retos la era actual y futura (Zuloeta et al., 2021). Para concluir este apartado, es importante señalar que, aunque aprendan de una manera distinta, sienten que esta forma de aprender es válida: “*Nosotros no utilizamos libros y estamos aprendiendo matemática*” (IIP_OIKTE_IK8_5). “*y aprendemos igual igual*” (IIP_OIKTE_IK7_5).

Es por ello que, considerar la naturaleza de las niñas y de los niños y organizar el centro escolar en base a esta diversidad, podría ser una de las claves para alcanzar el empoderamiento del alumnado. Puesto que ofreciendo una organización escolar rica, flexible y abierta basada en las necesidades del alumnado, cada niño y niña puede llegar a tantear diversas disciplinas y emplear infinitas competencias. Dando paso al autoconocimiento que le ayudará a identificar y potenciar su talento. Y, facilitando así, el camino hacia su bienestar y empoderamiento: “Será feliz aquel que descubra su propio talento y pueda ponerlo en práctica” (Tonucci, 2016, p. 29).

6. AGRADECIMIENTOS

Este estudio ha sido realizado por los y las integrantes del grupo de investigación consolidado ALHE (Auzo Lana Hezkuntzan/Comunidades de Práctica en Educación) de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), con el código GIU22/002. En la misma línea, es importante señalar que, esta investigación ha recibido el apoyo financiero tanto de la Diputación Foral de Guipúzcoa, a través del programa "Etorkizuna Eraikiz" (DGE22/17), como del Gobierno Vasco mediante proyecto PIBA-PUE "Comunidades de Práctica: Transformando las dificultades educativas en oportunidades para el aprendizaje, el empoderamiento y la emancipación" (PIBA_2023_1_0025)."

7. REFERENCIAS

Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.

Brendan, R., Sivo, S. A., Orlowski, M., Ford, R. C., Murphy, J., Boote, D. N., & Witta, E. L. (2021). Qualitative research via focus groups: Will going online affect the diversity of your findings?. *Cornell Hospitality Quarterly, 62*(1), 32-45. https://doi.org/10.1177/1938965520967769

Cascio J. (27 de febrero 2023). *Facing the Age of Chaos.* Medium. https://medium.com/@cascio/facing-the-age-of-chaos-b00687b1f51d

Ceballos López, N., & Saiz Linares, Á. (2020). ¿Es posible la mejora educativa desde los centros? El papel de la organización escolar en los procesos internos de cambio. *Aula Abierta, 49*(2), 151–158. https://doi.org/10.17811/rifie.49.2.2020.151-158

Coyne, I., & Carter, B. (2018). *Being participatory: Researching with children and young people: Co-constructing knowledge using creative techniques.* Springer.

Díaz, F. (2012). *Las claves para educar en tiempos de crisis. Cómo transformar las dificultades en estímulo para una mejor educación.* Toromítico.

Eskola Txikiak (27 de febrero, 2023). *Eskola Txikietako Ezaugarriak.* Eskola Txikiak. https://www.eskolatxikiak.eus/

Gundumogula, M. (2020). Importance of focus groups in qualitative research. *The International Journal of Humanities & Social Studies, 8*(11), 299-302. https://hal.univ-lorraine.fr/hal-03126126/document

Guamán Gómez, V. J., & Espinoza Freire, E. E. (2022). Aprendizaje basado en problemas para el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad, 14*(2), 124-131. https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2684

Gúzman Ibarra, I., Settati, A., & Marín Uribe, R. (2019). *Transdisciplinariedad y la transversalidad: una experiencia para religar la práctica educativa*. *Cultura, Educación y Sociedad, 10*(2), 73–84. https://doi.org/10.17981/culteduso c.10.2.2019.06

Herrera Rodríguez, J. I., & Guevara Fernández, G. (2019). *Las estrategias organizativas y metodológicas para la atención a la diversidad en el aula: innovar para enseñar.* Universidad Nacional de Educación.

Jociles Rubio, M. I. (2016). La observación participante: ¿Consise en hablar con "informantes"?. *Quaderns-e de l'Institut Català d'Antropologia, 21*(1), 113-124.

Karrera, I. (2008). *El método cualitativo como herramienta válida en la resolución de conflictos.* [Tesis doctoral, UPV/EHU]. Servicio Editorial.

Karrera, I., Basasoro, M., y Arguiñano, A. (2021). Pedagogical keys to inclusion and democracy in a Basque Country school: gaining knowledge from the educational project at Antzuola Herri Eskola. *Educational Review*, 1-19. https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1923460

Kasak, D. (1998). This We Believe and Now We Must Act: Flexible Organizational Structures. *Middle School Journal, 29*(5), 56–59. doi:10.1080/00940771.1998.1149592

Krueger, R. A. (1994). *Focus groups: A practical guide for applied research.* SAGE (2º ed.).

Núñez Soler, N., & González, M. L. (2020). El formato Aula-Taller en primaria. Incidencia en la motivación y logros de aprendizaje de los estudiantes. *Cuadernos de Investigación Educativa, 11*(2), 133-155. https://doi.org/10.18861/cied.2020.11.2.2982

Martínez-Agut, P., & Ramos-Hernando, C. (2015). Escuelas Reggio Emilia y los 100 lenguajes del niño: experiencia en la formación de educadores infantiles. *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación: Arte, literatura y educación*, 2, 139-151. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5207311

Martínez Bonafé, J., & Rogero Anaya, J. (2021). El entorno y la innovación educativa. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 19*(4), 71-81. https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.004

Maturana Moreno, G., A., & Garzón Daza, C. (2015). La etnografía en el ámbito educativo: una alternativa metodológica de investigación al servicio docente. *Revista de Educación y Desarrollo Social, 9*(2), 192-205. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5386223

McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación.* Siglo XXI.

Pérez Guerrero, J., & Ahedo Ruiz, J. (2020). La educación personalizada según García Hoz. *Revista complutense de educación, 31*(2), 153-161.

Rodríguez, M. E. (2022). La etnografía crítica: un transmétodo rizomático transcomplejo en la transmodernidad. *Perspectivas Metodológicas,* 22, 21-21. https://doi.org/10.18294/pm.2022.3992

Sánchez Bracho M., Fernández, M., & Diaz, J. (2021). Técnicas e instrumentos de recolección de información: análisis y procesamiento realizado por el investigador cualitativo. *Revista Científica UISRAEL, 8*(1), 107-121. https://doi.org/10.35290/rcui.v8n1.2021.400

Tonucci, F. (2012). La escuela que queremos: "Aprender con besitos". *Revista Investigación en la Escuela,* 77, 13-24. http://hdl.handle.net/11441/60090

Tonucci, F. (2016). Ser padres e hijos en un período difícil. *Aula de Infantil,* 87, 27-31.

Tonucci, F. (2017). A modo de introducción…: La diversidad como valor en una escuela que cambia. *Aula Abierta, 46*(2), 9-12 9-12. https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/article/view/11980

Trueba, B. (1989). *Talleres integrales en educación infantil*. Ediciones de la Torre.

Urbano-Carazo, M. I. (2022). Factores Determinantes de la Gestión de Conocimiento y su incidencia en el Desempeño Organizacional en entornos BANI: Una revisión teórica. *Revista Científica Anfibios, 5*(1), 11-25. https://doi.org/10.37979/afb.2022v5n1.99

Zuloeta Zuloeta, E. J., Rojas Guevara, N. R., & Caramutti Fernández, V. (2021). La creatividad en estudiantes educación inicial: una revisión bibliográfica. *Revista Conrado, 17*(82), 260-267. https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1957

DIMENSIONES QUE DIFICULTAN LA RENOVACIÓN EDUCATIVA Y PROMUEVEN EL MODELO EDUCATIVO DE ENFOQUE TRADICIONAL. APRENDIENDO DE LA EXPERIENCIA DE ANTZUOLA HERRI ESKOLA

JON MIKEL LUZARRAGA
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

ANDONI ARGUIÑANO
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

LEIRE MURUA
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

OIHANA OTAZU
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día, nadie discute la necesidad de implementar en los centros educativos proyectos y políticas capaces de dar respuesta a las necesidades educativas propias de la sociedad del siglo XXI. Aun así, tal y como afirman Sancho y Correa (2013) la escuela, mayoritariamente sigue siendo "una organización que tiende a mirar más al pasado que al presente o al futuro, y que parece poco preparada para lidiar con las características y desafíos de la sociedad actual" (p.1).

Autores como Trilla y Novella (2001) o Pallares-Piquer (2014) afirman que las dificultades a las que se enfrentan los centros para lidiar con las características de la sociedad actual son un efecto directo de haber legitimado mediante la reproducción el legado pedagógico del siglo XX.

La finalidad atribuida al sistema educativo a lo largo de la historia ha sido la de transmitir y preservar los valores, actitudes y saberes dominantes de la sociedad (Sancho y Correa, 2013). Sin embargo, hoy día,

incluso si quisiéramos atribuir esta misma finalidad a la educación, seguiría siendo necesaria una profunda reconversión y remodelación del sistema educativo.

El cambio de paradigma social exige de un cambio de paradigma educativo, en esta línea, Imbernón (1998) o Karrera et al. (2021) defienden la innovación educativa como la herramienta principal para adaptar la educación a los requerimientos de la sociedad actual.

Ya en el año 2015, La Unión Europea generó un marco conceptual sobre cómo había de enfocarse la educación del siglo XXI para que las escuelas fueran capaces de dar una respuesta satisfactoria a las demandas de la sociedad (UNESCO, 2015). En este contexto, la CAV se adaptó al marco conceptual europeo mediante el marco pedagógico Heziberri 2020 y sus prescriptivos decretos curriculares (Decreto 237/2015, de Educación Infantil; Decreto 236/2015, de Educación Básica; Decreto 127/2016, de Bachillerato). Debido a esto muchos de los centros educativos que han permanecido inamovibles hasta la fecha, se han visto obligados a comenzar un proceso de renovación educativa para intentar adaptarse a la nueva realidad.

No obstante, la afirmación de que los centros están poco preparados para el cambio es una realidad ampliamente investigada. Una muestra de ello es lo que relatan Krichesky y Murillo (2011), Hopkins (2007) o Fullam (2002); puesto que, ya sea por una razón u otra, las innovaciones pedagógicas que los centros están poniendo en marcha con el fin de adaptar sus proyectos educativos a las nuevas exigencias, no consiguen alcanzar el objetivo de mejorar la calidad educativa del centro.

Hoy en día, existen varios movimientos que promueven el cambio educativo, entre ellos, el proyecto Roma, el proyecto Atlántida, la red de ciudades educadoras, las comunidades de aprendizaje, las comunidades de aprendizaje profesional y otras tantas. Movimientos que intentan demostrar que esta situación de precariedad se puede revertir siempre y cuando desde los centros se preste atención a varias dimensiones que afectan al contexto educativo.

En la misma línea, Stoll et al. (2006) señalan que los proyectos de innovación dirigidos a reinventar la cultura escolar tienen más

posibilidades de conseguir el fin que persiguen. Asimismo, tal y como afirma Fullam (2002), si en esta tarea se cuenta con la participación y la implicación de la comunidad, la probabilidad de que la innovación perdure en el tiempo es mayor.

Existen varias iniciativas que, aprovechando los conocimientos generados por estos estudios, han conseguido desarrollar modelos de innovación capaces de mejorar el nivel de rendimiento y, por ende, el de la inclusión de los centros.

En este sentido, el movimiento Professional Learning Community (en adelante PLC) es uno de esos movimientos que está demostrando ser capaz de generar innovaciones que además de perdurar en el tiempo, consigue mejoras de calidad para los centros educativos.

Describir qué es una PLC no es una labor sencilla. Autores como Hargreaves (2008) describen las PLC como una estrategia capaz de mejorar la calidad de vida de la comunidad escolar y salvaguardar la educación integral del alumnado. Es un modelo de gestión que permite a los centros organizarse para la reflexión, la investigación, el trabajo cooperativo y la colegialidad (Mitchell y Sackney, 2000). Un modelo que permite al equipo docente y al alumnado, realizar nuevos aprendizajes y adaptar su labor a la realidad que les rodea (Dumont et al., 2010).

Por consiguiente, las PLC no se pueden considerar una red de centros ni un sistema educativo "per se". Una PLC es "una estrategia eficiente para organizar los centros educativos" (Krichensky y Murillo, 2011, p.70).

Las investigaciones realizadas por Lieberman (2000), Hord (2004), Stoll et al., (2006), Stoll y Louis (2007), Hord y Hirsch (2008), recogidas por Krichensky y Murillo (2011) describen las características que un centro ha de tener para poder ser considerado una PLC. Entre las mismas destacamos:

- Compartir con toda la comunidad educativa los valores y la visión de la escuela
- Desarrollar un liderazgo distribuido que caracterice la organización del centro

- Diseñar una propuesta de aprendizaje que recoja qué es lo que la comunidad quiere aprender y cómo lo llevará a cabo
- La práctica debe ser compartida para que posibilite el aprendizaje profesional en base a la reflexión conjunta
- Crear un clima de apoyo y respeto mutuo donde todas las personas se sientan valoradas por el resto de la comunidad
- Consolidar una red de alianzas y vínculos sólidos entre la comunidad y su entorno
- La responsabilidad del aprendizaje de todos los estudiantes es colectiva. Esta es, tal vez, una de las características primordiales de las PLCs
- Crear las condiciones espacio-temporales para que los puntos anteriores se puedan desarrollar
- Contar con la información y el apoyo de asesores externos para desarrollar el aprendizaje compartido

Además de la necesidad de una nueva organización escolar, de estas pautas puede deducirse que, para las PLC, cobra un especial interés la figura del profesor investigador. Según Cook et al. (2012), ser un profesor investigador es saber diseñar y evaluar prácticas educativas basadas en la investigación. Para ello, Munthe y Rogne (2015) defienden que "Research-based-practice" o el aprendizaje del profesorado basado en la práctica es la estrategia formativa que mejores resultados está dando en el proceso de profesionalización del profesorado.

Tyack y Cuban (2001), defienden la idea de este tipo de formación en la que el profesorado construye su identidad y su práctica a través de la reflexión y añaden que para que esta práctica sea realmente provechosa, es necesario poner en duda todas aquellas ideas y prácticas asentadas como pilares fundamentales de la educación. Este planteamiento crítico recupera la idea de transformar la práctica docente a través de una reflexión constante, convirtiendo al profesorado en agente responsable del desarrollo de una sociedad crítica y consciente (Imbernon, 1998).

La noción de que solo el profesor puede identificar las barreras en su práctica docente, entender las dinámicas que las originan y diseñar e implementar programas para su mejora, como lo plantea Eliot (2000), subraya el rol crucial del docente investigador como modelo a seguir en la solución de desafíos educativos en el siglo XXI.

Verscio et al., (2008) relatan que el modelo organizativo propuesto por las PLC es idóneo para la práctica basada en la investigación debido principalmente a los espacios y recursos que brinda para ello. Por esta razón, la organización que proponen las PLC y el modelo formativo "Research-based-practice" son dos estrategias perfectamente complementarias.

Pese a haber una cantidad ingente de información acerca de cuáles son las fortalezas de las PLC, sus características o incluso sus debilidades, poco se ha descrito sobre cómo un centro puede realizar una transición de cultura escolar de semejantes dimensiones. De cómo puede cambiar la estructura organizativa, acondicionar los espacios, generar una cultura de centro con una visión compartida, implantar un liderazgo distribuido o generar entre el profesorado una cultura investigadora basada en su práctica.

Con intención de dilucidar cómo es posible afrontar un cambio de semejantes dimensiones, se ha decidido estudiar el proceso vivido por un centro referente. El centro educativo que se ha seleccionado para abordar el estudio ha sido la escuela pública de Antzuola y la elección se basa fundamentalmente en las razones que se exponen a continuación:

Han sido capaces de transformar su práctica y la cultura de centro (Arguiñano, 2019)

Es uno de los centros seleccionados por el Gobierno Vasco como centro de referencia en cuanto a innovación educativa se refiere (Gobierno Vasco Departamento de Educación[99])

- El curriculum emerge de las dudas, las ideas y los deseos del alumnado. Para ello, el alumnado es tratado como un ser capaz

[99] https://www.euskadi.eus/eusko-jaurlaritza/hezkuntza-saila/

de generar conocimiento a través de la investigación y la indagación (Antzuola Herri Eskola, 2001a).

- El método de estudio se asemeja al aprendizaje basado en proyectos (en adelante PBL). Dichos proyectos tienen una duración de dos a tres meses y en ellos convergen los conocimientos adquiridos de todas las materias y competencias (Antzuola Herri Eskola, 2006
- Para desarrollar este trabajo interdisciplinar el aula no se organiza por horarios que especifiquen la materia a tratar; y es el profesor el que se encarga de decidir qué competencias necesitan trabajar para dar respuesta al problema al que se enfrentan (Antzuola Herri Eskola, 2000)
- El profesorado cuenta con los conocimientos de las familias y de la comunidad educativa para dar respuesta a los deseos del alumnado. Es más, adoptan el rol de docente en el aula cada vez que el proyecto lo requiere (Antzuola Herri Eskola, 2004b).
- Este centro, ha desarrollado su práctica didáctica partiendo de las reflexiones que ha realizado junto con su comunidad educativa y han transformado la organización escolar para optimizar dicha práctica (Irazabal y Mujika, 2019).
- A pesar de no realizar exámenes en sus aulas, sus alumnos y alumnas han demostrado que este proyecto educativo es capaz de responder de manera satisfactoria a las pruebas estandarizadas realizadas por el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (en adelante ISEI-IVEI) (Arguiñano et al., 2018; Karrera et al., 2019).

Han demostrado ser capaces de generar una relación positiva entre el alumnado y el conocimiento. Tal y como refleja el sistema vasco de estadística (EUSTAT[100]), Antzuola es el pueblo con mayor crecimiento de estudiantes universitarios de toda la comarca. Mientras que el 24%

[100] http://www.eustat.eus/indice.html.

de los jóvenes del estado deciden ir a la universidad, en Antzuola este dato supera el 60%.

- Es un centro cuyo cambio ha trascendido más allá de sus pequeñas fronteras y son diversos los investigadores que se han interesado por este centro (Arregui, 2015; Arregui, 2012; Irazabal y Mujika, 2019; Jauregui-Elizondo, 2014; Karrera y Arguiñano, 2018, Karrera, et al., 2019; Karera et al, 2021; Sasieta y Etxaniz, 2015).

- Este proyecto pedagógico que parece ser adecuado para dar respuesta a las demandas de la sociedad del siglo XXI, se gestó y lleva funcionando desde 1982 por lo que es un nicho donde conocer las claves para el éxito en el tiempo.

El énfasis de este centro en la formación, innovación interna y la reflexión sobre su propia experiencia se refleja en la abundante producción de artículos de divulgación pedagógica por parte de su profesorado (Antzuola Herri Eskola. 1999, 2000, 2001a, 2001b, 2003, 2004a, 2004b, 2006, 2015). Además, la intensa vida auto-formativa que el profesorado del centro lleva realizando desde principio de los años 80 y la divulgación de su práctica en diferentes congresos han convertido a este centro en un referente para investigadores y otros centros educativos (Antzuola Herri Eskola, 2008, 2013).

Los pilares de este centro se asemejan notablemente a los propuestos por las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (Arguiñano, 2019). Dado que el proyecto se inició dos décadas antes de que Du-Four introdujera el término "Comunidad de Aprendizaje Profesional", se considera valioso identificar las dificultades más destacadas. Al fin y al cabo, seguir estas indicaciones no asegura la consecución de un proyecto de renovación. Mucho menos que este vaya a gestarse sin que surjan las dificultades propias de innovar. Constatar las dificultades vividas por un centro de referencia con 35 años de tradición ayudará a comprender las medidas que pueden adoptarse para promover cambios en los centros educativos, evitando que sus procesos de innovación se detengan garantizando su estabilidad a lo largo del tiempo.

2. OBJETIVOS

El objetivo de este estudio es conocer cuál es la principal dificultad a la que se ha enfrentado y se enfrenta la escuela pública de Antzuola en el proceso de renovación pedagógica.

3. METODOLOGÍA

Para comprender el proceso vivido por el centro educativo y descubrir cuáles son las dificultades principales que desestabilizan el correcto funcionamiento del proceso continuo de renovación, se ha realizado una investigación cualitativa de carácter comunicativo, siguiendo las directrices propuestas por Gómez et al. (2006).

El objeto del estudio se consensuó junto al consejo asesor del centro educativo de Antzuola. Este está compuesto por dos docentes con una larga trayectoria en Antzuola H.E y otros dos docentes que, pese a su juventud, son los que mejor conocen y entienden el funcionamiento del centro. Este consejo asesor ha ayudado a acercar la investigación a la realidad y a las necesidades del centro. Además, las aportaciones que han realizado las personas participantes de este grupo, las orientaciones que han dado durante el desarrollo de la investigación, así como las valoraciones acerca de los descubrimientos realizados, han ayudado a que esta investigación tenga una repercusión positiva para el centro, tal y como argumentan Flecha et al. (2012).

La investigación realizada ha proporcionado una visión de la realidad actual del centro, además de comprender las dimensiones identificadas por los participantes como obstáculos que han dificultado la promoción de un cambio de paradigma y prácticas en el centro y su comunidad educativa.

3.1. Selección de las personas participantes

Las personas participantes se seleccionaron por conveniencia (Borg y Gall, 1983) procurando contar con las personas que más conocimientos podían tener acerca del tema a tratar en cada uno de los grupos de discusión y en las entrevistas. Los conocimientos del consejo asesor fueron

de gran ayuda a la hora de seleccionar a los participantes. Además, en los grupos de discusión se aseguró de que todos los grupos que tomaron parte en el proceso de cambio estuviesen representados guardando el principio de paridad (Borg y Gall 1983).

TABLA 1. *Personas que participaron en la investigación y su relación con el Proyecto*

Part.	Figura	Relación con el proyecto
P.1	Docente	Desde el comienzo del proyecto (Educación Infantil)
P.2	Docente	Desde el comienzo del proyecto (Educación Primaria)
P.3	Docente	Desde el comienzo del proyecto (Educación Primaria)
P.4	Docente	Desde el comienzo del proyecto (Educación Infantil)
P.5	Miembro familia	Sus hijas e hijos fueron estudiantes en los 90
P.6	Miembro familia	Sus hijas e hijos fueron estudiantes en los 90.
P.7	Consultora pedagógica	Psicólogo, Asesor en el inicio del proyecto
P.8	Docente	Desde el comienzo del proyecto (Educación Infantil)
P.9	Docente	Desde el comienzo del proyecto (Educación Primaria)
P.10	Docente	Asesora de la metodología del libre circulación de educación infantil
P.11	Docente	Consultor de proyectos de Educación Primaria
P.12	Docente	5 años de relación
P.13	Docente	10 años de relación
P.14	Docente	8 años de relación
P.15	Docente	4 años de relación
P.16	Docente	8 años de relación

Fuente: Elaboración propia

TABLA 2. *Participantes de cada una de las técnicas de recogida de información*

Técnica para la recogida de información	Cantidad	Participantes	Duración en minutos
Grupo de discusión 1 (general)	1	P.1-P.2-P.3-P.4-P.5-P.6-P.7	102’
	1	P.1-P.4-P.7-P.8	131’
	1	P.1-P.9-P.10-P.11	140’
	1	P.12-P.13-P.14-P.15-P.16	90’
b) Grupo de discusión 2 (personas asesoras)	6	P.10-P.11-P.13-P.14	240´
Entrevistas	2	P.11	150´

Fuente: Elaboración propia

3.2. Técnica de recogida de información

Las técnicas utilizadas son dos. Grupos de discusión y entrevistas en profundidad.

3.2.1. Grupos de discusión

La principal técnica empleada para la recogida de información es el grupo de discusión. Mediante esta técnica, se realiza una entrevista grupal en la que el propio grupo dialoga, debate y consensúa acerca del tema que se plantea.

Con el fin de registrar la información para poder realizar su análisis de contenido, se realizaron registros audiovisuales de todos los grupos realizados. Se realizan grupos de discusión con dos tipologías de participantes distintas y con dos objetivos distintos.

a) Grupos de discusión (General)

Se realizaron cuatro grupos de discusión generales.

El primer grupo de discusión se realizó con la intención de conocer la historia del centro y entender cómo comenzó el proceso de cambio (4 profesoras y dos miembros de las familias presentes en el proyecto desde el inicio).

El segundo grupo de discusión se realizó para profundizar en varias de las categorías halladas en el primer grupo de discusión. (Por petición expresa de las personas participantes, se incorpora el profesor que durante 20 años ha ocupado el puesto de asesor de los proyectos y el asesor externo que ayudó a generar el nuevo proyecto educativo del centro).

El tercer grupo de discusión, se realizó con intención de ahondar en las categorías más interesantes que habían emergido de los dos primeros grupos de discusión. (2 profesores 3 profesoras y 2 miembros del equipo directivo del centro).

En el cuarto grupo de discusión se ahondó en varias categorías que habían surgido en el tercer grupo de discusión por lo que este grupo se realizó con profesorado del centro estable, pero con menor recorrido en el centro.

b) Grupos de discusión (personas asesoras)

Se realizaron 6 grupos de discusión con el grupo asesor con una duración de entre 30 minutos y hora y media. El registro de la información se realizó mediante notas de campo.

3.2.3. Entrevistas en profundidad

Para conocer hechos puntuales y recabar información concreta en el menor tiempo posible se realizaron 2 entrevistas en profundidad con el asesor de los proyectos del centro siguiendo las recomendaciones dadas por Taylor y Bogdan (1996). La suma de las entrevistas tuvo una duración de dos horas y media. Se realizaron registros audiovisuales para su posterior análisis.

3.3. Técnicas para el análisis de la información

Para el análisis de la información se han seguido las pautas marcadas por Karrera (2008).

- Se han transcrito las grabaciones realizadas.
- Se ha categorizado la información recabada.
- Se ha codificado la información.

Con el fin de garantizar el rigor científico a la investigación y hacer partícipes a las propias personas participantes, el informe de resultados ha sido devuelto. De este modo, han ayudado a dar sentido a la información recogida y corregir el sesgo entre lo entendido por el investigador y lo dicho por los participantes. Como afirman Call-Cumming y Rosse (2019), esto permite crear un diálogo final con las personas participantes que da sentido a la información obtenida y posibilita iniciar un proceso de reflexión compartido:

> "La reflexividad a menudo se emite como un llamado: un paso importante a dar para establecer la validez, el rigor o la naturaleza ética de la investigación que se lleva a cabo" (Call-Cumming y Rosse, 2019, p. 3).

Para el análisis de la información obtenida se ha utilizado el software NVivo v.11.4.0

4. RESULTADOS

El análisis de la información recogida, a partir de los grupos de discusión y las entrevistas en profundidad, ha permitido identificar las principales dificultades a las que se ha enfrentado el centro educativo de Antzuola en su proceso de renovación pedagógica. Estas dificultades versan en dos ideas que se relacionan entre sí y que dan pie a los resultados que se exponen a continuación.

4.1. La cultura pedagógica heredada del modelo tradicional educativo y la manera en la que el profesorado es asignado para trabajar en el centro educativo.

La competencia clave "competencia personal, social y de aprender a aprender", recogida en el marco pedagógico actual y en los decretos curriculares vigentes, desarrolla la capacidad de aprendizaje permanente del alumnado.“aprender a aprender no es una necesidad exclusiva del alumnado de infantil o primaria” (Aholk_Ba2_6). En Antzuola, creen que esta es una de las claves para conseguir una educación de calidad. Tal y como han repetido reiteradamente en los grupos de discusión, el profesorado que se incorpora a este centro y pretende adaptarse al proyecto educativo, lo primero que ha de hacer es situarse en el centro con intención de comprender el modelo, sabiendo que, probablemente llevará a cuestionar ideas y aspectos de su formación académica y su etapa como estudiante para poder adaptarse al sistema de Antzuola Herri Eskola.

Adaptarse a un centro en el que el alumnado construye el conocimiento a través de sus investigaciones, donde el curriculum emerge a través de las experiencias vividas por el alumnado, donde toda idea ha de ser respetada y escuchada, donde el error y las diferencias han de entenderse como oportunidades para aprender o donde el movimiento y el diálogo ha de primarse para fomentar la libre circulación de ideas, no es una labor sencilla que pueda realizarse de la noche a la mañana. La primera reacción de gran parte del profesorado que llega al centro tras haber pasado por un sistema educativo donde la jerarquía, el orden y la

memorización son pilares fundamentales de la cultura didáctica, suele ser conflictiva

> "muchos profesores decían que ellos habían acabado bien con esa manera de proceder y siempre argumentaban que la repetición y la explicación son necesarias para que el alumnado aprenda" (Aholk_Ba 3_1.ref).

Este proceso adaptativo, además de voluntad, precisa de tiempo. Tiempo para adaptarse, para conocer y entender la manera de proceder, para sentirse cómodo y para poder comenzar a reaprender. Sin embargo, tal y como pasa en la mayoría de los centros educativos, en Antzuola Herri Eskola, el grupo docente no es permanente, por lo que el profesorado viene y va sin tiempo para conocer, entender o adaptarse al funcionamiento del centro "*el profesorado viene con unas costumbres y se dan cuenta que aquí no es así, y se encuentran sin tiempo para adaptarse"* (TE-4-2_2.ref).

> "y eso que yo estudie aquí, pero luego tienes que apartar todo lo que has aprendido, tienes que dejar la mochila a un lado y cambiar esto, aquello y eso otro…, te das cuenta que las cosas no se hacen bien para los niños y eso es muy duro profesionalmente". (TE-4-2. 15.ref).

De estas palabras puede deducirse que romper con la cultura didáctica hegemónica interiorizada a través de la experiencia, es una labor compleja. Las experiencias pesan tanto en la construcción de la identidad docente que incluso una de las profesoras del centro que cuenta con la ventaja de haber estudiado en Antzuola, expresa lo difícil que fue para ella olvidar todo lo aprendido durante su formación.

La experiencia profesional obtenida fuera de este centro, tampoco suele suponer mucha ventaja. De hecho, las costumbres adquiridas y las percepciones creadas sobre qué supone ser maestra o maestro, suelen ser incompatibles con la manera de proceder en Anztuola Herri Eskola. Tal y como reconoce uno de los profesores afincados en el centro *"yo mismo vine con el toque de funcionario y aquí cambió mi percepción sobre la enseñanza" (TE-4-ref 14).*

La cultura didáctica del profesorado se ha convertido en una de las barreras a las que tienen que enfrentarse los proyectos educativos que como Antzuola han construido su proyecto pedagógico a través de la

formación basada en la práctica y en la reflexión. El profesorado del centro relata que están dispuestos y tratan de ayudar al profesorado que llega, que muchas veces lo consiguen

> "es un esfuerzo que, aunque hacemos de manera consciente, sabiendo que es bueno para la educación en general no quita que eso también desgasta" (Aholk_Ba4_1ref).

La asignación del profesorado en la Comunidad Autónoma Vasca se realiza siguiendo ciertos criterios meritocráticos. El profesorado de Antzuola Herri Eskola entiende que esta manera de proceder perjudica directamente al proyecto educativo del centro. En un lugar donde todo es nuevo se requiere tiempo, y la alta itinerancia y corta permanencia no ayudan. Para que el proyecto siga alimentándose de las experiencias vividas en las aulas, es necesario dar continuidad a las reuniones en las que el profesorado comparte sus experiencias, sus problemas, las estrategias que han resultado positivas o las reflexiones realizadas sobre la educación. Sin embargo, muchos de los profesores que llegan al centro tienen adquiridas las costumbres propias del sistema educativo convencional y en consecuencia no están dispuestos a compartir sus experiencias o incluso a asistir a las reuniones formativas que se realizan con el fin de seguir mejorando el proyecto.

> "Muchos de los nuevos profesores no quieren quedarse en las reuniones de formaciones que hacemos reflexionando sobre nuestra práctica. Y están en su derecho" (Aholk_Ba1_2.ref).

Señalan que todo el profesorado que llega al centro no actúa de la misma manera, y reconocen diferenciar dos tipos de perfiles. Por un lado, hay quienes están dispuestos a intentar entender el sistema y adaptarse a él. Por otro lado, están aquellos que conociendo la labor docente tradicional no están dispuestos a cambiar y a asumir el trabajo extra que requiere trabajar en un centro de este tipo

> "cuando viene gente abierta todo va muy bien, pero otros vienen muy cerrados. Les dices que aquí trabajamos así y así y se cierran. Esto desgasta al profesorado que quiere trabajar con y para los niños (TE-4-2_2.ref).

Por ello, defienden la idea de asignar al profesorado teniendo en cuenta el perfil profesional que estos tengan.

Tener que formar al profesorado nuevo es una tarea ardua que el profesorado permanente está dispuesto a realizar, pero la razón que se expone a continuación hace que este proceso sea desesperanzador para el profesorado afincado en Antzuola.

> "Intentamos que poco a poco se adapten al centro y hacer que entiendan el sistema como suyo, dejándole proponer, hacer, escuchando sus ideas (…) pero los que se adaptan, para cuando se adaptan ya es final de curso y la administración los manda a otro centro. Es muy frustrante pasar un año y en algunos casos unos meses formando una persona sabiendo que se va a ir (…) Este año hemos tenido 13(profesores) nuevos que se van (Aholk_Ba1_ 3.ref)

Expresan que el centro ha desarrollado diversas estrategias para que el profesorado nuevo se sienta cómodo y pueda comenzar a adaptarse al trabajo a realizar, sin embargo, el modelo de asignación docente quita y pone profesorado a un ritmo que ha convertido en inviable la tarea formativa

Esta situación, además de generar malestar, frustración y una incómoda tensión entre el profesorado estable, está empezando a desequilibrar el carácter democrático e igualitario que ha caracterizado a este centro y tan buenos resultados ha dado.

> "Antes éramos más horizontales en la organización, éramos 10. Para mantener el proyecto estamos empezando a dejar de lado el carácter colaborador y reflexivo. Queremos mantenerlo, pero no es fácil. Ahora ya hay ciertas cosas que están como impuestas. (TE-3_Proi_1.ref).

Tal y como puede deducirse de estas palabras, debido al continuo cambio de personal y la imposibilidad de formar de manera adecuada a los recién llegados, están empezando a verse obligados a imponer ciertas pautas. Algo que va en contra de sus principios y su filosofía.

En el contexto de Antzuola, la preocupación por la supervivencia del proyecto ha comenzado a ser un tema de conversación entre el profesorado. Tal y como relatan, antes eran 10 docentes estables que tenían que encargarse de formar a 10 docentes interinos. Con el paso de los años, el profesorado que dio inicio al proyecto educativo ha comenzado a jubilarse. Donde antes eran 10 docentes estables formando a 10 interinos, hoy día son 6 profesores estables formando a 14 interinos. Algo que dificulta tremendamente el funcionamiento del sistema. *Cuanta más*

gente que sabe hay, cuantos más generales, más fácil es mantener a los indios (Aholk_Ba2_1.ref).

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Queda claro que, pese al trabajo que se está haciendo por generar nuevos marcos educativos, leyes o decretos que se adecúen a las nuevas necesidades sociales y educativas, aún queda un largo camino que recorrer en cuanto a la renovación educativa se refiere. En este proceso de renovación, parece una práctica interesante y necesaria prestar especial atención a los procesos de renovación exitosos.

Tal y como este estudio ha constatado, incluso un modelo de renovación exitoso con una trayectoria mayor a 35 años, reconocido por la propia administración y utilizado como objeto de estudio, investigación y modelo por parte del mundo científico-académico, puede presentar dificultades para afrontar un proceso de renovación. Dificultades básicas a las que, muy probablemente, cualquier centro educativo que quiera renovar sus prácticas va a tener que hacer frente. Dificultades derivadas en torno a dos cuestiones. Una primera, relacionada con el legado pedagógico tradicional del sistema educativo y una segunda, relacionada con el modelo de asignación del profesorado.

Del análisis de resultados, se concluye que la cultura pedagógica tradicional asimilada por los distintos agentes de la comunidad educativa presenta un desafío en la renovación pedagógica. Por un lado, el profesorado, probablemente uno de los factores que más influyen en el desarrollo de los modelos educativos (Hattie, 2015), ha vivido su escolarización en un modelo pedagógico tradicional desde la infancia hasta la especialización universitaria. Lo que empuja de manera inconsciente a replicar las prácticas pedagógicas bajo las que se han formado. Y, por otro lado, las familias, fuertemente influenciadas por los modelos pedagógicos tradicionales y que, sin ser profesionales de la educación, de manera indirecta también son partícipes de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en los centros educativos (Aierbe et al., 2023).

Ante la primera dificultad mencionada, parece lógico pensar que cualquier centro educativo que quisiera realizar un proceso de renovación

educativa, debería de tener en cuenta el cambiar la formación y la cultura didáctica que guía el quehacer del profesorado, marcada en gran medida por su historia de vida como estudiante que le empuja a replicar los modelos tradicionales de enseñanza aprendizaje. No obstante, estas cuestiones no son dificultades a las que pueda hacer frente un centro, ya que este reto responde a generar cambios estructurales en el sistema educativo.

El modelo educativo tradicional que influye en profesores y familias puede ser una oportunidad para el cambio si se fomenta un pensamiento crítico y reflexivo. Así lo demuestra Antzuola que a pesar de tener que hacer frente al legado pedagógico tradicional ha conseguido instaurar un modelo alejado del tradicional.

Antzuola consigue involucrar a la comunidad educativa en el desarrollo de estos nuevos modelos y nuevas prácticas, rompiendo con los modelos tradicionales hegemónicos, y contribuyendo a despertar la participación crítica y reflexiva de la comunidad educativa en sus propios procesos de enseñanza-aprendizaje. Gracias a ello, 35 años después, algunos de los que en su día fueron alumnos y alumnas del centro, hoy día se han convertido en padres y madres del alumnado. Todos entienden, comparten y sienten suyo el proyecto que se desarrolla en el centro y en consecuencia el proyecto pedagógico del centro se ha convertido en parte del legado social y cultural del pueblo.

En este proceso de creación e implantación de un nuevo modelo educativo, Antzuola ha demostrado que es necesario contar con un proyecto educativo de centro claro y consensuado por toda la comunidad educativa donde cada persona sea líder en los ámbitos que mejor domina (Elmore, 2000). Dentro de este proyecto la visión compartida y el trabajo colaborativo son factores que contribuyen a generar un pensamiento crítico común y que promueven una colaboración entre todas las personas que conforman la comunidad educativa, mejorando el funcionamiento del centro (Bolívar, 2001; Correa, 2003; Murillo y Krichesky, 2012; Murillo, 2016; Sammons et al., 2002). Como muestran los resultados, en Antzuola, son muy conscientes de cómo han conseguido generar esta visión compartida, colaboración y mejora del funcionamiento del centro. *(1)* Dando voz y voto a toda la comunidad educativa, *(2)* discutiendo y debatiendo en torno a sus prácticas educativas y *(3)*

razonando los pasos a dar para generar cambios (Arguiñano, 2019). Estos logros comienzan con la implantación de un modelo de funcionamiento democrático en la comunidad educativa, donde se reconoce la importancia de las familias como agentes educadores y transformadores (Bolívar, 2011).

El papel de las personas que han liderado los procesos de innovación y que han fomentado la participación y el empoderamiento de la comunidad educativa en dichos procesos (Bolívar, 2011, Murillo, 2006), también ha sido determinante. En Antzuola las personas que han liderado estos procesos, utilizan su posición para empoderar a todas las partes implicadas y esta generosidad ha sido devuelta con trabajo y más implicación por parte de la comunidad (Arguiñano, 2019; Karrera et al., 2020). Con ello, han convertido a cada agente de la comunidad en líder de algún área, coincidiendo de esta manera con las pautas recogidas por Elmore (2000).

Otra de las variables que ha permitido hacer frente a la dificultad del legado pedagógico tradicional, ha sido la transformación paulatina de las prácticas docentes a través de las reflexiones compartidas sobre las prácticas que el propio profesorado realiza (Munthe y Rogne, 2015). Según Arguiñano (2019), en Antzuola, esta manera de proceder ha generado la posibilidad de ir renovando el modelo de manera continua e ininterrumpida. En esos espacios creados para la colaboración, se reflexiona acerca de los materiales educativos, se comparte la práctica del aula, y los aprendizajes que realizan, tanto el equipo docente como el alumnado. Esto permite que el flujo de información acerca de lo acontecido en las aulas se pueda transmitir entre todo el profesorado.

Tal y como relata Arguiñano (2019) estos espacios que se crearon para la formación continua basada en la reflexión, también se han convertido en espacios donde el profesorado se siente seguro y encuentra apoyos, espacios donde las ideas no son juzgadas, sino atendidas y exploradas. Esta seguridad ha sido señalada por autores como Booth y Ainscow (2005) como factor de extrema importancia para el cambio.

Con vistas a futuro, mediante la implementación de nuevos modelos pedagógicos se puede esperar que el alumnado que actualmente estudia

en centros educativos innovadores adquiera una mentalidad más receptiva a enfoques pedagógicos modernos a medida que alcance la edad adulta tal y como sucedió en Antzuola.

En este sentido, en cuanto a la formación del profesorado que reciben desde las universidades, no son pocos los estudios que tratan la desconexión entre lo teórico y lo práctico. Aunque desde la llegada de Bolonia, desde las universidades se haya cambiado el modelo pedagógico, en busca de un perfil de salida que ayude al alumnado a aprender a lo largo de toda la vida, este cambio ha sido insuficiente para transformar el modelo pedagógico tradicional bajo el que se forma el profesorado.

En este sentido, crear nexos de unión entre universidades y centros innovadores para la formación del futuro profesorado puede contribuir a mejorar la formación pedagógica del profesorado. En esta línea, se entiende que puede ser interesante crear puentes que acerquen la práctica más innovadora con la teoría universitaria, puentes que favorezcan crear espacios donde presentar prácticas pedagógicas innovadoras y donde reflexionar sobre la labor docente y la finalidad de la escolarización.

Lo mismo sucede con la formación continua para profesores no universitarios donde se trabajan teorías, regulaciones, temáticas actuales o protocolos pasando por alto, la mayoría de las veces, el modelo pedagógico. Los cursos son impartidos por personas ajenas al ámbito escolar y en esta misma línea creemos que sería beneficioso que los propios educadores de centros referentes compartieran sus prácticas, experiencias y sus dificultades con el profesorado de la red educativa.

Desde Antzuola señalan que muchos de los avances que pudieron realizarse en su día, por tener un profesorado medianamente estable, a día de hoy se han ralentizado, con la llegada continua de docentes que necesitan formarse y señalan que la llegada masiva de profesorado no permanente está poniendo en riesgo el proyecto educativo, poniendo encima de la mesa la segunda de las dificultades señaladas al comienzo y que tiene relación con el modelo de asignación del profesorado itinerante.

Así, la alta itinerancia del profesorado y su asignación a los centros, basado en un sistema meritocrático, pese a asegurar la imparcialidad del proceso de asignación de profesorado y así asegurar la igualdad de

oportunidades para todos y todas, no favorece la inmersión en el modelo pedagógico, lo que dificulta cualquier proceso de renovación. Esta alta tasa de itinerancia, también dificulta que se den los espacios y tiempos para generar sentimiento de pertenencia, implicación, participación y empoderamiento del profesorado, obstaculizando los procesos de renovación pedagógica y teniendo como consecuencia que las personas encargadas de liderar estos cambios siempre sean las mismas, las personas estables, creando un desasosiego entre el profesorado con mayor implicación.

En la línea de mejora del modelo de asignación del profesorado, la única certeza es la necesidad de estabilización de las plazas. Estabilidad para que el profesorado pueda asentarse, aprender el modelo, sentirse parte de él y que de este modo el proceso de renovación siga fluyendo. Es difícil dar una respuesta en firme sobre cómo habrían de darse dichas estabilizaciones, pero parece coherente pensar que los propios centros educativos deberían de tener poder de decisión sobre el perfil de entrada en el centro. Pero, ¿Podría hacerse esto sin socavar el derecho a la elegibilidad en igualdad de condiciones? ¿Sería posible crear una lista con profesorado dispuesto a trabajar en modelos educativos no tradicionales? ¿Podría el profesorado del centro realizar entrevistas a los candidatos y las candidatas? ¿Podría disponer el centro de una lista con las características requeridas para entrar en su centro? ¿Podrían estabilizarse plazas de profesorado interino que encaja bien en el centro?

No sabemos cuál es la fórmula para que la asignación de profesorado deje de lastrar el ritmo de las renovaciones pedagógicas, pero modelos como el de Antzuola, referentes de innovación pedagógica, con más de 35 años de trayectoria en innovación, se encuentran en una situación delicada y requieren de medidas que contribuyan a repensar esta situación antes de que sea tarde.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este estudio ha sido realizado por los y las integrantes del grupo de investigación consolidado ALHE (Auzo Lana Hezkuntzan/Comunidades de Práctica en Educación) de la Universidad del País Vasco

(UPV/EHU), con el código GIU22/002. En la misma línea, es importante señalar que, esta investigación ha recibido el apoyo financiero tanto de la Diputación Foral de Guipúzcoa, a través del programa "Etorkizuna Eraikiz" (DGE22/17), como del Gobierno Vasco mediante proyecto PIBA-PUE "Comunidades de Práctica: Transformando las dificultades educativas en oportunidades para el aprendizaje, el empoderamiento y la emancipación" (PIBA_2023_1_0025). https://www.ehu.eus/es/web/alhe-auzo-lana-hezkuntzan

8. REFERENCIAS

Aierbe, A., Bartau, I. y Oregui., E. (2023). Implicación familiar y eficacia escolar en educación primaria. Anales de psicología 39(1), 51-61. https://doi.org/10.6018/analesps.469261

Antzuola Herri Eskola. (1999). Infantil y primaria ¿Dos mundos independientes? *Cuadernos De Pedagogía,* 282, 40-44.

Antzuola Herri Eskola. (2000). Gestión del currículum y concepciones del alumnado. *Cuadernos De Pedagogía*, 290, 70-73.

Antzuola Herri Eskola. (2001a). Niños y niñas investigadoras: ¿de qué hablamos? *Aula De Infantil,* (1), 7-14.

Antzuola Herri Eskola. (2001b). El qué, cuándo, para qué... de las matemáticas. *Aula De Innovación Educativa, 10*(103-104), 20-24.

Antzuola Herri Eskola. (2003). La cantidad y.… ¡cantidad de significados! *Aula De Infantil,* 13, 6-8.

Antzuola Herri Eskola. (2004a). El Bienestar. "en la escuela lo que yo digo también es importante. *Aula de innovación educativa,* 132, 18-21.

Antzuola Herri Eskola. (2004b). Una comunidad que acaba. *Aula de innovación educativa,* 132, 40-46.

Antzuola Herri Eskola. (2006). El viaje a marte. *Cuadernos de Pedagogía,* 355, 55-58.

Antzuola Herri Eskola. (2008). *Tiempo para compartir.* VIII Jornades d´Innovaciö en l´Etapa d´Educació Infantil. Coleccio Jornades, 61.

Antzuola Herri Eskola. (2013). *La enseñanza de las matemáticas en contextos de aprendizaje*. III jornada de las enseñanzas de la matemática en Navarra. http://bit.ly/3Sah2NR

Antzuola Herri Eskola. (2015) Antzuola Herri Eskola. Auto elikatzen den eredu bizi bat. *Hik Hasi* (201) https://bit.ly/46mgTuV

Arregui, X. (2012). La escuela pública de Antzuola. Un intento por comprenderla. *Investigación y Renovación escolar.* http://www.redires.net/?q=node/1619

Arguiñano, A. (2019). *Antzuola herri eskolaren bilakaera berrikuntza bidean*. [Tesis doctoral]. EHU/UPV. Donostia, España.

Arguiñano, A., Karrera, I. y Arandia, M. (2018). Funcionamiento Democrático del Centro y PBL: Factores Determinantes para la Inclusión y el Rendimiento del Alumnado. *Redie Revista Electrónica de Investigación educativa. 20*(1). https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.1450

Bolívar, A. (2001). Los centros educativos como organizaciones que aprenden: una mirada crítica. *Contexto Educativo-Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías, 3*(18). https://bit.ly/3PNXOuy

Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educar, 47*(2), 253-275. https://doi.org/10.5565/rev/educar.50

Booth, T., y Ainscow, M. (2005). *Hezkuntza Ebaluatzeko eta hobetzeko Gida: Eskoletako ikaskuntza eta partaidetza garatuz*. Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.

Borg. W. y Gall, M.D. (1983). *Educational Research: An introduction*. Longman.

Call-Cumming, M., y Rosse, K. (2019). Re-positioning power and re-imagining reflexivity: Examining positionality and building validity through reconstructive horizon analysis. En K. Strunk y L. Locke (Eds.), *Research methods for social justice and equity in education*, 3–15. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-05900-2

Cook, B. G., Smith, G. J., Tankersley, M., Harris, K. R., Urdan, T., y Graham, S. (2012). *American Psychological Association Educational Psychology Handbook* American Psychological Association.

Correa, J. M. (2003). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo Interpersonal y en Red. *Contexto educativo*, 28, 1.

Decreto 236/2015 de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. bit.ly/46wrDa5

Decreto 237/2015 de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Infantil y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. https://bit.ly/48NPT9i

Decreto 127/2015. de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo del Bachillerato y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. bit.ly/3M88CT5

Dumont, H., Instance, D. y Benavides, F. (2010). *The nature of learning: Using research to inspire practice.* OECD Publications.

Elmore, R.E. (2000). Building a new structure for school leadership. Albert Shanker Institute. http://www.shankerinstitute.org/Downloads/building.pdf

Eliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción.* Morata.

Flecha, R., García, R., Ortega, S., y Racionero, S. (2012). *Aprendiendo contigo.* Hipatia.

Fullam, M. (2002). El significado del cambio educativo: Un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 6* (1-2), 1-14. doi: 10.1080/00405849509543685.

Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., y Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica.* El Roure.

Hargreaves, A. (2008). Leading professional learning communities. En S.M. Hord y W.A. Sommers (eds) *Sustaining professional learning communities,* (175-197). Corwin Press.

Hattie, J. (2015). High-Impact Leadership. Educational Leadership, 72(5), 36-40. https://www.ascd.org/el/articles/high-impact-leadership

Hopkins, D. (2007). *Every school a Great School. Realizing the potential of system leadership. Maidenhead-Berkshire*: Open University Press.

Hord, S. (Ed.) (2004). *Learning together. Leading together. Changing schools through professional learning communities*. Teachers Collage Press.

Hord, S. y Hirsh, S. (2008) Making the promise a reality. En A. Blankstein, P. Houston y R. Cole (Eds.), *Sustaining Professional Learning Communities*, 23-40. Corwin.

Imbernon, F. (1998). *La formacion y el desarrollo professional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional.* Grao.

Irazabal, M.E., y Mujika, A. (2019). "Talde-lanean jardunez, aurrera egiten du proiektuak, eta eskola-komunitate osoari gauzak aldatzeko indarra ematen dio horrek". *Hik Hasi, 217*(1), 18-23. https://bit.ly/3ZLuk53

Jauregui Elizondo, M. L. (2014). *Haur hezkuntzako gelen antolaketa espazialaren eta erabilearen deskribapena eta azterketa*. Euskal Herriko Unibertsitatearen Argitalpen Zerbitzua.

Karrera, I., Garmendia, M. y Arguiñano, A. (2019) Sinergias entre inclusión, competencias y rendimiento escolar. El caso de la escuela pública de Antzuola. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado. 23*(1). https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9145

Karrera-Xuarros, I. y Arguiñano, A. (2018). Escuelas inclusivas en el País Vasco: organización escolar y currículum emergentes y flexibles. perspectivas y desafíos. En: *Innovación Educativa: perspectivas y desafíos*, 139-174. Universidad de Valparaíso.

Karrera Xuarros, I., Arguiñano Madrazo, A., Basasoro Ciganda, M., y Castillo Armijo, P. (2020). Innovative pedagogical experiences at basque country inclusive schools. *British Journal of Educational Studies*, *68*(6), 753-770. https://doi.org/10.1080/00071005.2020.1719032

Karrera Xuarros, I., Basasoro Ciganda, M., y Arguinano Madrazo, A. (2021). Pedagogical keys to inclusion and democracy in a Basque Country school: gaining knowledge from the educational project at Antzuola Herri Eskola. *Educational Review, 75*(3), 488-506. https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1923460

Krichesky, G. J., y Murillo, F.J. (2011). las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de mejora para una nueva Concepción de Escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 9*(1), 65-83. bit.ly/3QiogxD

Mitchell, C., y Sackney, L. (2000). *Profound improvement.* Swets y Zeitlinger.

Munthe, E., y Rogne, M. (2015). Research based teacher education. *Teaching and teacher education,* 46, 17-24. https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.10.006

Lieberman, A. (2000). Networks as learning communities: Shaping the future of teacher development. *Journal of teacher education*, *51*(3), 221-227. https://doi.org/10.1177/0022487100051003

Murillo, F.J. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *REICE - Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4*(4), 11-24. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2148469

Murillo, F. J., y Krichesky, G. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 10* (1), 26-43. bit.ly/3RUPoUO

Pallarès Piquer, M. (2014). El legado de Paulo Freire en la escuela de hoy. De la alfabetización crítica a la alfabetización en medios de comunicación. *Teoría de la educación, 26*(1), 59-76. doi: 10.14201/teoredu20142615976.

Sammons, P., Hillman, J., y Mortimore, P. (2002). *Características clave de las escuelas efectivas.* SEP, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Dirección General de Materiales y Métodos Educativos.

Sancho, J.M., y Correa, J.M. (2013). Aprender a ser maestra: perplejidades y paradojas. *Cuadernos de pedagogía,* 436, 18-21. http://hdl.handle.net/2445/123772

Sasieta, E. M., y Etxaniz, P. (2015). He estado pensando y mi cabeza me dice que... *Aula de innovación educativa,* 238, 24-28.

Stoll, L. y Louis, K.S. (Eds.) (2007). *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*. Open University Press

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. y Thomas, S. (2006). Professional learning communities: a review of the literature. *Journal of Educational Change, 7*(4), 221-257. bit.ly/3S1MTjr

Taylor. S.J. y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós

Trilla Bernet, J., y Novella Cámara, A. M. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de educación. 26*(1), 137 - 164. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/20775

Tyack, D. B., y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía: un siglo de reformas en las escuelas públicas. Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica y Normal*. Dirección General de Materiales y Métodos Educativos.

UNESCO. (2015). Incheon Declaration — Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. http://en.unesco.org/world-education-forum-2015

Vescio, V., Ross, D., y Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and teacher education, 24*(1), 80-91. https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004

EMPRENDIMIENTO Y RESPONSABILIDAD SOCIAL CORPORATIVA EN ALUMNOS DE GESTIÓN DEPORTIVA MEDIANTE LA CREACIÓN DE UN PLAN DE NEGOCIO TRANSVERSAL

VÍCTOR JIMÉNEZ DÍAZ-BENITO
Universidad Europea de Madrid
Faculty of Sport Sciences

VIOLETA DOVAL
Universidad Europea de Madrid
Faculty of Social Sciences and Communication

KELLY CUESTA
Fundadora y directora Latinas in Tech Madrid

JORGE LÓPEZ FERNÁNDEZ
Universidad Europea de Madrid
Faculty of Sport Sciences

1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo de contenidos teórico-prácticos por parte del alumnado universitario es clave para la adquisición de las competencias marcadas en el currículo y la consecución de los resultados de aprendizaje. Sin embargo, aún es frecuente que muchas de las actividades, tareas, proyectos, casos prácticos o incluso exámenes que se diseñan en la universidad tengan un nivel de exigencia cognitiva baja, centrándose de forma principal en la memorización y la comprensión y dejando de lado habilidades cognitivas de mayor nivel como son el crear contenido propio como respuesta a un problema complejo, aplicar la teoría para responder a un caso práctico único o el uso de proceso reflexivos críticos para responder una pregunta de examen.

Esto puede suponer una oportunidad perdida para el estudiante, porque el uso de herramientas académicas que exigen al alumnado trabajar los

elementos más elevados de la pirámide de Bloom se asocia con un mayor desarrollo competencial y sobre todo con un aprendizaje más significativo y de mayor calidad (Armstrong, 2010; Romanenko et al., 2023). Por lo tanto, las nuevas tendencias educativas van asociadas a trabajar en este tipo de contexto.

Otro hecho también frecuente en la universidad, en especial cuando no se trabaja bajo una perspectiva de aprendizaje experiencial, es el uso de actividades cerradas, que no permiten trabajar de forma conjunta e integrada los contenidos de varias asignaturas ni se vinculan de forma efectiva con los contextos profesionales actuales (Romanenko et al., 2023).

Esta situación supone una oportunidad perdida para los alumnos, quienes podrían centrar sus esfuerzos a trabajos y tareas con mucha más transferencia al mundo profesional y dominar el desarrollo de competencias blandas y duras altamente demandadas.

También, es una oportunidad perdida para ayudar al alumnado a que aprenda la relación real entre los diferentes contenidos que aprende en cada asignatura y la importancia de dominarlos para responder a problemas complejos que posiblemente se encuentre en su futuro profesional. Por eso, si bien las metodologías tradicionales permiten al alumnado dominar determinados conocimientos y pueden ser muy útiles en algunos

contextos, tienen una limitación importante para desarrollar aprendizajes significativos en los alumnos, son generalmente poco motivantes y no contribuyen a desarrollar la capacidad crítica y reflexiva del alumnado.

Desde hace varios años, y como respuesta a las limitaciones del modelo de enseñanza tradicional, cada vez más profesionales de la educación secundaria han optado por utilizar modelos de aprendizajes encuadrados dentro del llamado “Aprendizaje Experiencial” (Kolb, 1984; Gallagher y Savage, 2020; Morris, 2020; Naidu, 2018).

Los motivos principales que nos llevan a optar por esta metodología son que el estudiante se sitúa en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, viéndose obligado a adoptar un rol proactivo en su aprendizaje en el que no sólo vale memorizar y repetir el contenido, sino que éste debe dominarlo y utilizarlo de forma correcta en el momento

correcto, viéndose obligado en muchos casos a ampliarlo por su cuenta como única opción para resolver el problema que se le plantea (Kolb, 1984; Gallagher y Savage, 2020; Morris, 2020; Naidu, 2018; Van Den Beemt, et al. 2023).

En consecuencia, el aprendizaje experiencial hace referencia aquellas metodologías docentes que:

1. posicionan al alumnado en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y le exigen una actitud proactiva;
2. se construyen de forma que el estudiante se enfrenta a un problema complejo, pero dentro de un contexto controlado y un ambiente colaborativo que permite el desarrollo y dominio de habilidades blandas como comunicación asertiva, liderazgo, responsabilidad, etc.
3. se basa en el hecho de que el estudiante aprenda haciendo a medida que avanza en el trabajo de forma colaborativa con sus compañeros;
4. en las diferentes fases del proceso el estudiante y sus compañeros deben aplicar el pensamiento crítico y analítico, combinando de forma constante el pensamiento divergente y convergente;
5. el aprendizaje ofrece múltiples oportunidades para que los estudiantes reflexionen sobre lo que hacen en el aula y fuera de ella, debiendo razonar y entender la retroalimentación que recibe tanto del profesor como de otros compañeros o, en algunos casos, de agentes externos al contexto educativo;
6. los entornos profesionales están integrados en la tarea o al menos tienen una alta vinculación, de forma que los conocimientos, competencias y habilidades que se trabajan se alinean con las demandas actuales del entorno profesional y social al que se integrarán los estudiantes tras terminar sus estudios.

Todas estas situaciones conllevan a una gran transferencia de la tarea y esfuerzo realizado por los estudiantes, por lo que la significatividad de esta es mucho mayor y, por lo tanto, también su motivación hacia la misma (Van Den Beemt, et al. 2023).

Dentro del paraguas del aprendizaje experiencial se han desarrollado varias metodologías. Metodológicas. En los contextos de educación universitaria destaca especialmente el Aprendizaje Basado en Proyectos (PBL), el Aprendizaje Basado en Retos (CBL), el Aprendizaje Basado en Servicio (SBL) y la simulación compleja (Alfonso-Mora et al., 2020; Chiva-Bartoll et al., 2019; Morris, 2020; Sukackė et al., 2022; Van den Beemt et al., 2023).

Todas estas herramientas contienen los fundamentos básicos del Aprendizaje Experiencial que se han expuesto anteriormente (Morris, 2020). Sin embargo, tienen matices y contextos diferentes, destacando especialmente la forma en la que vinculan la tarea de clase con los entornos profesionales.

Así, si bien el CBL y SBL tienen una vinculación directa con los entornos profesionales, el PBL y la simulación compleja se realiza en contextos más controlados y seguros en los que se replican situaciones de los entornos profesionales, pero en contextos controlados (Simulación Compleja) o en contextos que replican problemas profesionales complejos (PBL) (Chew y Cerbin, 2021; Leijon, et al., 2022; Morán-Barrios et al., 2020; Song et al., 2021; Sukackė et al., 2022).

Entre estas metodologías, la elegida para este trabajo es el PBL porque permite que los estudiantes que se enfrenten a la necesidad de solucionar un problema existente en el mundo de la gestión deportiva (emprendimiento y desarrollo de un *business plan*), pero controlando de forma clara las diferentes fases y etapas que tiene que superar el estudiante para alcanzar el objetivo marcado (Chew y Cerbin, 2021; Sukackė et al., 2022).

Por lo tanto, no expone al alumnado al exterior, pero sí le exige enfrentarse a un problema complejo y muy vinculado con los entornos profesionales donde se va a desarrollar en el futuro, creando un contexto de trabajo motivante y desafiante y premiando la proactividad de los estudiantes (Song et al., 2021; Sukackė et al., 2022).

El modelo más parecido al PBL puede ser el CBL, pero se diferencian en el PBL no acerca una problemática real de su empresa al aula y pide a los alumnos que la resuelvan, debiendo realizar propuestas aplicables

o cercanas a ser aplicables en el contexto real de la organización para superar el reto (Morán-Barrios et al., 2020; Leijon et al., 2022; Sukackė et al., 2022).

En el PBL el problema al que se van a enfrentar los estudiantes viene expuesto por los profesores u otro agente educativo, y por norma general puede descomponerse en fases o etapas que facilitan el desarrollo y el éxito de los estudiantes (Morris, 2020).

En el ámbito de la dirección de organizaciones, empresas, eventos e instalaciones deportivas, el PBL ofrece al alumnado la posibilidad de resolver problemáticas basadas en entornos de negocio reales. Pese a ello, en numerosas ocasiones la metodología se ha aplicado en entornos de aprendizaje insertos en el marco de una asignatura de un curso académico.

Este es el caso de los *business plan* o planes de empresa, que son muy interesantes en este contexto porque dotan al alumnado de herramientas y conocimientos para emprender en el futuro, lanzar una nueva unidad de negocio o mejorar una organización ya existente. Sin embargo, en muchas ocasiones estos trabajos corresponden al Trabajo Fin de Grado o Trabajo Fin de Máster, y no se desarrollan de forma conjunta entre múltiples asignaturas.

Al tocar contenidos de las asignaturas de Dirección Estratégica, Habilidades Directivas y Marketing Deportivo, los profesores de estas asignaturas han decidido combinar sus trabajos finales para que el alumnado se enfrente al reto de desarrollar un *business plan* de forma integrada con varias asignaturas en un formato piloto que de ser exitoso se abrirá a nuevas asignaturas como pueden ser la Dirección Financiera, o el Derecho Deportivo.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo principal

El objetivo principal del presente trabajo es analizar la efectividad, acogida y resultados de un PBL piloto basado en la creación de un plan de negocio diseñado transversalmente a través de tres asignaturas curriculares diferentes en el Grado en Gestión Deportiva

2.2. Objetivos secundarios

Los objetivos secundarios están alineados con los resultados de aprendizaje de estas tres asignaturas, siendo:

- Aplicar habilidades para interpretar información, analizarla de manera precisa considerando los elementos del entorno general y específico de una empresa.
- Formular estrategias en los niveles corporativo, funcional y competitivo.
- Comprender el proceso de Planificación Estratégica, desde el análisis, la formulación, la implementación y el control.
- Comprender las herramientas más comunes de análisis del entorno para facilitar la toma de decisiones estratégicas.
- Entender el rol de los diferentes grupos de interés o stakeholders en el proceso de planificación estratégica.
- Conocer cómo alinear la toma de decisiones con la creación de valor y la Responsabilidad Social Corporativa.
- Ser capaz de realizar una planificación completa que incluya elementos clave como la visión, misión y objetivos estratégicos.
- Entender y dominar el marketing estratégico y operativo de forma integrada.
- Realizar análisis del mercado complejos que incluyan la evaluación del atractivo del mercado, la segmentación de clientes, y el posicionado de la organización en relación con la competencia.
- Establecer las políticas relacionadas con el proceso comercial y de marketing de la empresa, tanto desde la perspectiva de su organización y planificación como de la puesta en práctica de sus instrumentos esenciales (producto, precio, comunicación y distribución).
- Aprender conductas y actitudes del ámbito empresarial de la industria deportiva.

- Conocer y desarrollar las destrezas necesarias para dirigir y liderar de forma eficaz y eficiente el capital humano y los proyectos en el campo de la gestión deportiva.
- Diseñar la cultura y el comportamiento organizativos en favor de la eficacia organizacional en una empresa deportiva.

3. METODOLOGÍA

3.1. Diseño del estudio

Se trata de un estudio de protocolo en el que se plantea un estudio observacional con un enfoque cuantitativo basado en un PBL piloto consistente en la creación de un plan de negocio diseñado transversalmente a través de tres asignaturas curriculares diferentes en el Grado en Gestión Deportiva.

3.2. Participantes

Se compondrá una muestra de 15 alumnos varones de un mismo grupo de clase y procedentes de Portugal, Brasil, Angola y China. Para la realización del PBL se planteará la creación de un Plan de Negocio enmarcado en tres asignaturas del Grado en Gestión Deportiva de la Universidad Europea (Madrid). El trabajo deberán desarrollarlo en equipos de 5 componentes. Las asignaturas serán Habilidades Directivas en la Empresa Deportiva, Dirección Estratégica y Marketing Deportivo, cuya impartición, así como el desarrollo del trabajo, se llevarán a cabo el curso 2023-24. Dicho trabajo corresponderá al trabajo final de las precitadas asignaturas. El Plan de Negocio, transversal a dichas materias, contemplará la realización de los siguientes apartados: (1) Resumen ejecutivo; (2) Orientación de la empresa; (3) Plan de marketing; (4) Comportamiento organizacional; (5) Plan de recursos humanos; (6) Plan económico-financiero; y (7) Plan de Responsabilidad Social Corporativa, el cual deberá estar relacionado con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) recogidos en la Agenda 2030 (https://www.un.org/sustainable-development/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/).

3.3. Procedimiento

Este es un trabajo secuencial que recoge los contenidos de las tres asignaturas que lo conforman. Por lo tanto, se ha establecido un periodo de tiempo de 15 semanas para realizarlo, incluido el tramo comprendido por las vacaciones de Navidad. Los motivos principales de que el trabajo tenga más de 3 meses de duración son (1) que es la única forma de permitir que los estudiantes puedan abordar de forma efectiva todos los puntos del trabajo habiendo visto previamente el temario correspondiente y (2) que de esta forma el trabajo se puede descomponer en diferentes entregables.

A lo largo de su consecución, los alumnos realizan el trabajo tanto en el aula de clase como fuera de ella. Asimismo, recibirán tanto *feedback* como *feedforward* en todas las etapas del proyecto, prestando especial atención a cada uno de los entregables parciales y al tiempo de trabajo en clase. Esto permitirá que los estudiantes puedan mejorar su trabajo a partir de un proceso crítico y reflexivo tras cada entrega. Al finalizar el trabajo, cada grupo expondrá su *business plan* frente al restos de estudiantes, el profesorado de las 3 asignaturas y un profesional invitado experto en emprendimiento.

La nota final del trabajo será puesta por el equipo de profesores y el profesional invitado en base a una rúbrica común vinculada con los objetivos de aprendizaje marcados. Esta rúbrica permitirá evaluar tanto el grado de dominio de las diferentes partes del trabajo, como el uso efectivo de habilidades blandas clave como son, liderazgo, compromiso con el trabajo y el equipo, trabajo autónomo, trabajo en equipo, habilidades comunicativas, y uso de nuevas tecnologías.

Por último, los estudiantes que obtengan una nota superior al 8.5 sobre 10 serán galardonados con un diploma confirmando el aprovechamiento del PBL y el desarrollo y utilización de competencias blandas como liderazgo, trabajo en equipo o habilidades comunicativas, entre otras.

A continuación, se explica el método o estrategia de investigación mediante encuesta seccional que se utilizará para evaluar el impacto del trabajo en el alumnado. La obtención de los datos se realizará, por lo

tanto, mediante cuestionario escrito cerrado aplicado mediante entrevista personal cara a cara para conocer, por un lado, la satisfacción, aprendizaje y utilidad percibidas del estudiantado; y, por otro, la alineación de los contenidos de las tres materias junto con la aplicación práctica de este trabajo al campo profesional de la organización del deporte.

3.4. Instrumentos y variables

Partiendo de la literatura precedente en el análisis y evaluación de las competencias y aprendizaje en los grados universitarios en Gestión Deportiva (Schaeper y Briedis, 2004; Berg, 2015; Fabian et al., 2016, citados en Fahner y Schüttoff, 2020), se emplea el cuestionario de Fahrner y Schüttoff (2020). A tal efecto se medirán las siguientes variables: (1) Autocompetencia (actitud del alumno hacia el aprendizaje y el autodesarrollo); (2) Competencia social (habilidades interpersonales); (3) Competencia metodológica (elección de las técnicas importantes para resolver problemas); y (4) Otras competencias específicas para la gestión deportiva (Barcelona y Ross, 2004).

Asimismo, se utilizará el Net Promoter Score (NPS) para conocer la probabilidad de recomendación del trabajo a futuros alumnos del Grado en Gestión Deportiva por parte de los participantes atendiendo a las consideraciones efectuadas por Dawes (2023) en la realización de un NPS riguroso. Mediante un cuestionario ad hoc, se les preguntará también por su percepción de aprendizaje con el trabajo y grado de adecuación del mismo para lograr los objetivos de aprendizaje mediante una escala Likert de 5 puntos.

Por último, se evaluará el rendimiento del alumnado tanto en el resultado del trabajo como en las preguntas del examen relacionadas con los contenidos trabajados en el *business plan*. Esto permitirá entender el impacto de esta actividad en la consecución de los resultados de aprendizaje marcados y vincular dicho rendimiento con la percepción de aprendizaje subjetiva por parte del alumnado.

3.5. Análisis de los datos

Se llevará a cabo un análisis descriptivo univariable y bivariable. Por un lado, se describirán las variables sociodemográficas; por otro, se realizarán los precitados análisis sobre cada variable de salida, considerada como dependiente.

A continuación, se realizará un análisis inferencial mediante tablas de contingencia incluyendo las frecuencias absolutas, el valor de Chi-Cuadrado de Pearson junto con el coeficiente de correlación Phi, el análisis de la varianza y el análisis factorial de componentes principales. Dicho análisis se efectuará tras ser tabulados y mecanizados informáticamente mediante el paquete estadístico IBM® SPSS® para Mac (v. 29.0). El nivel de significación se fijará a 0,05.

4. RESULTADOS

La efectividad de la elaboración de un PBL con un enfoque multidisciplinar y vinculado a la realidad profesional a la que el estudiante se enfrentará una vez finalice el curso académico (se trata de estudiantes que cursan su último curso de carrera) se medirá una vez finalicen éstos expongan el PBL de forma oral y escrita además de realizar los tests diseñados.

No obstante, a través de la literatura consultada con el fin de la investigación, puede adelantarse que el grado de efectividad, acogida e impacto en el aprendizaje puede ser alto y contribuir a una mejora de los rendimientos académicos, gracias al continuo acompañamiento de los 3 docentes, así como de las entregas parciales de dicho PBL, permitiendo un *feedback* y una mejora continua. Se logra así un modelo pedagógico de *currículum integrado* con el fin de integrar aprendizajes e ir más allá de la separación de asignaturas.

Además, con relación a los objetivos secundarios de la investigación, los estudiantes adquieren habilidades teóricas y prácticas a través de las sesiones magistrales de las asignaturas, pero también a través de los casos prácticos planteados en cada sesión y en el trabajo en equipo

orientado a la realización de dicho PBL. La coordinación entre el profesorado permite también afianzar los procesos de aprendizaje.

Así, se contribuirá a la confirmación de la integración de conceptos vinculados al mundo de la empresa como el entorno general y específico, la planificación estratégica, los niveles corporativo, funcional y competitivo, las fases de la planificación, el rol de los stakeholders, entre otros contenidos clave. Todo ello vinculado al campo profesional real, lo que contribuye a una mayor motivación por parte del alumnado, permitiéndole visualizar su desempeño profesional más allá de las aulas.

5. DISCUSIÓN

El objetivo del trabajo es analizar la efectividad, acogida y resultados de un PBL piloto consistente en la creación de un plan de negocio curricularmente transversal en el Grado en Gestión Deportiva.

Los entornos universitarios actuales demandan el uso de acciones docentes innovadoras que pongan al estudiante en el centro del proceso enseñanza-aprendizaje, promoviendo el uso y desarrollo de competencias tanto blandas como duras, fomenten el uso del pensamiento crítico y la reflexión constante y creen entornos colaborativos-competitivos que sean motivantes y desafiantes para los estudiantes, pero a la vez, estén altamente vinculados con el mundo profesional (Kolb, 1984; Gallagher y Savage, 2020; Morán-Barrios et al., 2020; Morris, 2020; Naidu, 2018).

Este trabajo, se encuadra dentro de este marco al proponer el uso de la metodología PBL para diseñar un trabajo final que combina los contenidos de tres asignaturas diferentes del Grado de Gestión Deportiva. Además, si bien, no es el primer trabajo que utiliza esta metodología en contextos universitarios (Morán-Barrios et al., 2020; Leijon, et al., 2022; Sukackė et al., 2022), si parece ser el primero que propone el diseño de una actividad conjunta entre tres asignaturas en el que (i) el alumnado de Gestión Deportiva debe aprender a desarrollar un *business plan* y (ii) recoge una propuesta metodológica con la que medir el impacto de la actividad en el desarrollo competencial de los estudiantes, el grado de cumplimiento de los objetivos de aprendizaje recogidos en

el currículo de cada asignatura y la percepción subjetiva del alumnado sobre el impacto del trabajo en su aprendizaje.

Uno de los puntos fuertes de este trabajo es que la actividad propuesta está muy relacionada con contextos profesionales, en este caso, gracias a su relación con el emprendimiento. En base a estudios previos, se espera que esta vinculación con el mundo profesional genere un alto interés y compromiso en el alumnado, pues el trabajo cuenta con un significado más allá de la realización del mismo para aprobar cada asignatura (Jiménez-Bernal and Pinto-Tortosa, 2021; Van Den Beemt et al., 2023).

Así mismo, el hecho de que el trabajo se realice bajo el paraguas de tres asignaturas obligará a los estudiantes a aplicar de forma combinada los contenidos aprendidos en dichas asignaturas, lo que se asocia a una mayor significación de la tarea, un mejor aprendizaje y un mayor desarrollo competencial. En consecuencia, el trabajo se alinea con las demandas principales del aprendizaje experiencial y se espera que demande habilidades cognitivas superiores a las de un trabajo similar realizado con metodologías de aprendizaje tradicionales (Armstrong, 2010; Membrillo-Hernández et al., 2019).

En trabajos previos como el de López-Yañez et al. (2018) se señala que el *feedback* aportado a los estudiantes durante el desarrollo de trabajos académicos tiene un incremento relevante en el rendimiento del alumnado. Este trabajo tiene este hecho en consideración al construirse de forma que el alumnado va a recibir *feedback* directamente en aula. Además, al permitir que los estudiantes realicen la actividad por entregas se consigue garantizar también que todos los gurpos reciban tanto *feedback* como *feedforward* personalizado a lo largo de toda la actividad.

Estas entregas parciales han demostrado ser muy importantes para facilitar la regulación y reflexión crítica de los estudiantes y conseguir que realicen trabajos de mayor calidad (Frías-López et al., 2023), de forma que nos va a permitir ayudar al alumnado a que realice el *business plan* poniendo el foco en la maximización de sus resultados, en lugar de en obtener la nota mínima para aprobar la asignatura.

La importancia de este tiempo y de las entregas parciales no sólo se basa en la posibilidad de retroalimentación, pero también en que

permiten a los estudiantes una mejor gestión del tiempo disponible para la actividad y distribuir la carga de trabajo en etapas. Esto se alinea con el trabajo de Adams y Blair (2019) quienes destacan que ayudar a que los estudiantes sigan una planificación y una distribución temporal del tiempo de estudio adecuada contribuye positivamente en su rendimiento académico.

Por otro lado, y alineado también con las oportunidades de retroalimentación, nos encontramos con estudios como el de Chew y Cerbin (2021) que sugieren que la falta de enfoque y la sobrecarga cognitiva pueden influir de forma negativa en la capacidad del alumnado para hacer frente a la gestión de tareas complejas y altamente demandantes como las que se incluyen en este trabajo. No obstante, se espera que el riesgo de que esto ocurra sea mínimo gracias a la realizar entregas parciales y a las numerosas oportunidades de retroalimentación.

Por último, alineado con trabajos previos (Schaeper y Briedis, 2004; Berg, 2015; Fabian, Hillmann, Trennt y Briedis, 2016, citados en Fahner y Schüttoff, 2020), se ha seleccionado el cuestionario de Fahrner y Schüttoff (2020) para poder analizar el impacto del *business plan* en el desarrollo competencial del alumnado, dando sentido académico a la actividad y validando esta colaboración entre asignaturas mediante la aplicación de la metodología investigación-acción.

Las competencias elegidas se basan en el modelo académico de la universidad de los estudiantes, la memoria académica de las asignaturas implicadas, pero también, de las competencias clave para alumnos de Gestión Deportiva identificada en previos trabajos (Barcelona y Ross, 2004).

De igual modo, aparte de entender si esta actividad tiene un impacto positivo en el desarrollo competencial del alumnado, también se ha identificado una fórmula con la que medir el grado de consecución de los resultados de aprendizaje de las tres asignaturas implicadas. Esto es fundamental, ya que da sentido a la actividad desde el punto de vista académico y permite justificar el uso de la misma para cumplir con los criterios de calidad marcados por el máximo organismo de calidad académica español: Agencia Nacional de la Evaluación de la Calidad y

Acreditación (ANECA; https://www.aneca.es/orientaciones-baremos-criterios-de-evaluación-2022).

Además, el cuestionario realizado a tal efecto y el uso del NPS permitirá también entender la percepción del alumnado con el PBL y si consideran que ha sido útil para su aprendizaje (Frías-López et al., 2023).

6. CONCLUSIONES

Los nuevos contextos universitarios demandan el uso de metodologías experienciales que pongan en el centro del proceso enseñanza-aprendizaje al estudiante y le hagan enfrentar problemas complejos pero motivantes que requieran el uso de procesos cognitivos de alto nivel. Dentro de este tipo de metodologías, el PBL es un recurso efectivo cuando se quieren realizar actividades formativas colaborativas-competitivas cercanas a contextos profesionales, pero sin introducir al alumnado en dicho contexto.

Esta metodología también permite diseñar trabajos combinados entre diferentes asignaturas en los que el alumnado tenga que trabajar dentro de un mismo contexto educativo conocimientos y competencias adquiridas en diferentes asignaturas.

El trabajo aquí presentado muestra cómo se puede integrar el currículo educativo de tres asignaturas con la metodología PBL para diseñar un caso práctico relacionado con el emprendimiento y con el Trabajo de Fin de Grado que los estudiantes tendrán que realizar al terminar sus estudios.

Para ello, se ha combinado el trabajo final de tres asignaturas en un *business plan* reducido en el que los estudiantes tendrán que aplicar de forma conjunta todo lo aprendido en estas tres asignaturas. Con el fin de asegurar que el trabajo cumple con la metodología PBL, este trabajo se ha diseñado de forma que permite que el alumnado aprenda haciendo durante las 15 semanas que dura la actividad. Además, cuentan con numerosas oportunidades en las que obtener *feedback* y *feedforward* tanto de sus compañeros de grupo como del equipo de profesores, fomentando el uso del pensamiento crítico y la reflexión constante.

El cuestionario propuesto permite analizar la efectividad del trabajo en el desarrollo de competencias clave, por lo que es una forma efectiva de evaluar el impacto de este.

Además, a través de la entrevista personalizada, el NPS y el cuestionario diseñado ad hoc informará sobre cómo los estudiantes perciben la utilidad de esta actividad y su influencia para cumplir con los objetivos de la asignatura y adquirir conocimientos clave para su futuro profesional. El uso de la nota final del trabajo mediante una rúbrica conjunta que recoge tanto el grado de dominio de los conocimientos teórico-prácticos impartidos como el de las competencias clave, permite evaluar el impacto del trabajo en los resultados de aprendizaje, reforzando dicho análisis con el resultado de los estudiantes en las preguntas de examen vinculadas con el *business plan*.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

El equipo de autores quieren agradecer el apoyo de las Facultades de Ciencias del Deporte y de Ciencias Sociales y Comunicación de la Universidad Europea de Madrid por el apoyo para la puesta en marcha de esta innovación docente.

8. REFERENCIAS

Adams, R. V. y Blair, E. (2019). Impact of time management behaviors on undergraduate engineering students' performance. Sage Open, 9(1), 1-11. https://doi.org/10.1177/2158244018824506

Alfonso-Mora, M. L., Castellanos-Garrido, A. L., Nieto, A. D. P. V., Acosta-Otálora, M. L., Sandoval-Cuellar, C., del Pilar Castellanos-Vega, R.,... y Cobo-Mejía, E. A. (2020). Aprendizaje basado en simulación: estrategia pedagógica en fisioterapia. revisión integrativa. Educación Médica, 21(6), 357-363. https://doi.org/10.1016/j.edumed.2018.11.001

Armstrong, P. (2010). Bloom's Taxonomy. Vanderbilt University Center for Teaching. https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/blooms-taxonomy/

Barcelona, B., & Ross, C. M. (2004). An analysis of the perceived competencies of recreational sport administrators. Journal of Park and Recreation Administration, 22(4), 25–42. [Google Scholar]

Berg, H. (2015). Kompetenzen und Kompetenzpassung Beruflich Qualifizierter in Ausbildung und Studium [Competencies of persons holding vocational qualifications and competencies' fit in education and study]. In E. Elsholz (Ed.), Beruflich Qualifizierte im Studium [persons holding vocational qualifications while studying] (pp. 135–150). Bertelsmann. [Google Scholar]

Chew, S. L. y Cerbin, W. J. (2021). The cognitive challenges of effective teaching. The Journal of Economic Education, 52(1), 17-40. https://doi.org/10.1080/00220485.2020.1845266

Chiva-Bartoll, O., Ruiz-Montero, P. J., Martín-Moya, R., Pérez López, I., Giles Girela, J., García-Suárez, J., & Rivera García, E. (2019). University service-learning in physical education and sport sciences: A systematic review. Revista Complutense De Educación, 30(4), 1147- 1164. https://doi.org/10.5209/rced.60191

Dawes, J. G. (2023). The net promoter score: What should managers know? International Journal of Market Research, 0(0). https://doi.org/10.1177/14707853231195003

Fabian, G., Hillmann, J., Trennt, F., & Briedis, K. (2016). Hochschulabschlüsse nach Bologna. Werdegänge der Bachelor- und Masterabsolvent(inn)en des Prüfungsjahrgangs 2013 [University degrees after Bologna. Careers of graduate students emerging from the academic year 2013]. Hannover: DZHW. [Crossref], [Google Scholar]

Fahrner, M. & Schüttoff, U. (2020) Analysing the context-specific relevance of competencies – sport management alumni perspectives, European Sport Management Quarterly, 20:3, 344-363, DOI: 10.1080/16184742.2019.1607522

Frías-López, D., Martín-Sánchez, M. L., Serrano-Luengo, C., & López-Fernández, J.L. (2023). Aprendizaje basado en retos y simulación compleja en el grado de ciencias de la actividad física y el deporte (CCAFYD). In II Congreso Internacional Innovación Docente, Educación y Transferencia del Conocimiento (CIINECO). https://ciineco.org/ponencia/aprendizaje-basado-en-retos-y-simulacion-compleja-en-el-grado-de-ciencias-de-la-actividad-fisica-y-el-deporte-ccafyd/

Gallagher, S. E. & Savage, T. (2020). Challenge-based learning in higher education: an exploratory literature review. Teaching in Higher Education, 1-23. https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1863354

Jiménez-Bernal, M. y Pinto-Tortosa, A. J. (2021). Desarrollar el pensamiento crítico en modalidades online: retos y propuestas. En REDINE (ed.), Conference Proceedings CIVINEDU 2021 (pp. 584-588). Adaya Press.

Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs.

Leijon, M., Gudmundsson, P., Staaf, P. & Christersson, C. (2022). Challenge based learning in higher education–A systematic literature review. Innovations in education and teaching international, 59(5), 609-618. https://doi.org/10.1080/14703297.2021.1892503

López-Yáñez, J., Sánchez-Moreno, M. R., Altopiedi, M. y Oliva-Rodríguez, N. (2018). Formación de directivos escolares mediante un programa basado en el coaching grupal, la retroalimentación y el análisis de la práctica. Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado. 22(1), 481-500. http://hdl.handle.net/11162/157143

Membrillo-Hernández, J., J Ramírez-Cadena, M., Martínez-Acosta, M., Cruz-Gómez, E., Muñoz-Díaz, E. & Elizalde, H. (2019). Challenge based learning: the importance of world-leading companies as training partners. International Journal on Interactive Design and Manufacturing 13, 1103–1113. https://doi.org/10.1007/s12008-019-00569-4

Morán-Barrios, J., de Gauna, P. R., Lázaro, P. M. R. & Calvo, R. (2020). Metodologías complementarias de aprendizaje para la adquisición de competencias en la formación de especialistas y actividades profesionales confiables. Educación Médica, 21(5), 328-337. https://doi.org/10.1016/j.edumed.2020.02.001

Morris, T. H. (2020). Experiential learning–a systematic review and revision of Kolb's model. Interactive Learning Environments, 28(8), 1064-1077. https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1570279

Naidu, S. (2018). How flexible is flexible learning, who is to decide and what are its implications?. Distance Education, 38(3), 1-4. https://doi.org/10.1080/01587919.2017.1371831

Romanenko Y., Solodovnikova E. & Maksimenko N. (2023). Microlearning as a new method of teaching soft skills to university students. Frontiers in Education, 8(1177516). https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1177516

Schaeper, H., & Briedis, K. (2004). Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen, berufliche Anforderungen und Folgerungen für die Hochschulreform [Competencies of graduates, professional requirements and implications for higher education reform]. Hannover: HIS. [Google Scholar]

Song, C., Riddell, H., & Ryan, S. (2021). Improving Students' Oral Communication Skills Through an Interdisciplinary Problem-Based Learning Opportunity in a Sport Management Course. International journal of physical education, fitness and sports, 10(3), 17-28. https://doi.org/10.34256/ijpefs2133

Sukackė, V., Guerra, A. O. P. D. C., Ellinger, D., Carlos, V., Petronienė, S., Gaižiūnienė, L., Blanch, S., Marbà-Tallada, A. & Brose, A. (2022). Towards active evidence-based learning in engineering education: a systematic literature review of PBL, PjBL, and CBL. Sustainability, 14(21), 13955. https://doi.org/10.3390/su142113955

Van den Beemt, A., Vázquez-Villegas, P., Gómez Puente, S., O'Riordan, F., Gormley, C., Chiang, F. K., Leng, C., Caratozzolo, P., Zavala, G. & Membrillo-Hernández, J. (2023). Taking the Challenge: An Exploratory Study of the Challenge-Based Learning Context in Higher Education Institutions across Three Different Continents. Education Sciences, 13(3), 234. https://doi.org/10.3390/educsci13030234

REVISIÓN BIBLIOMÉTRICA DE LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

SANTIAGO PUERTAS ÁLVAREZ
Universidad de Granada

JAVIER MULA FALCÓN
Universidad de Granada

JAVIER DE LA HOZ-RUIZ
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Las investigaciones en la comunidad científica sobre el ámbito de la educación primaria están en constante transformación y evolución. Este aumento de la producción ha propiciado que se tenga que evaluar más detenidamente, atendiendo a la transparencia de los datos y al impacto social de los resultados (Nowotny et al., 2001). Se atiende, a que la información ya no se obtiene, solo de repositorios científicos, sino que se puede encontrar en otros espacios en la red, presentando una falta de evaluación del contenido que se expone.

Actualmente, vivimos en un mundo conectado a Internet y las redes sociales, donde la información se transmite de forma muy rápida, lo que ha ayudado a que los resultados de las investigaciones lleguen a un mayor número de personas. Esto supone un cambio de paradigma en la evaluación de la ciencia, ya que, ahora, también es importante conocer la acogida que tienen las investigaciones en el mundo de la red. Apareciendo así, nuevos ítems a considerar y nuevas formas de medir la importancia o el impacto social de una investigación en la sociedad actual (Torres-Salinas, Arroyo-Machado y Robison-García, 2020).

En este sentido, se pone el foco a nivel social, ya que se está cuestionando como es el uso que se les da a las investigaciones, a la gestión de

la información bibliográfica y, sobre la relación que se establece entre los investigadores (Tejada, 2012).

En este sentido, las redes sociales se han convertido en escenarios de comunicación científica, ya que favorece la relación entre las personas en una misma red, apoyando una participación activa e inmediata. Este concepto de red social se comprende como plataformas donde la comunidad científica hace uso de estas metodologías participativas. Estos escenarios pueden ser plataformas de blogs, Wikipedia, YouTube, un sistema de enseñanza en línea, etc.

Cabe destacar, que los científicos se están formando cada vez más para poder aplicar, estas herramientas disponibles en línea, de una forma más funcional en sus campos de investigación (Torres-Salinas & Delgado-López-Cózar, 2009). Este escenario ha propiciado la formación en este nuevo ámbito, concretamente en los campos de la bibliometría y cienciometría.

Por ello, la transparencia e impacto social que están teniendo las nuevas herramientas 2.0, hace que aparezcan nuevas formas de evaluar la calidad de la información que se comparte. Debido a esto, han surgido nuevas propuestas de indicadores y metodologías que ayuden a capturar la atención mediática y la recepción.

Uno de ellos, son los Altmetrics. Estos se presentan como alternativas a los indicadores tradicionales de citas como el factor de impacto o el índice h. Dando así, importancia a las producciones en línea y amplían el repositorio pudiendo ser utilizadas para personas, revistas, libros, conjuntos de datos, presentaciones, videos, repositorios de código fuente, páginas web, etc. Siendo así, un servicio que rastree, capte y agrupe las distintas métricas que todas esas nuevas plataformas van contabilizando, con el fin de recabar el impacto mediático y científico de los resultados científicos. Estos servicios se denominan proveedores o agregadores. Se puede destacar que dado el uso que los usuarios están dando a estas nuevas métricas, existen y surgen cada vez proveedores nuevos, pero el más utilizado en la actualidad es Altmetric.com. Esta herramienta configura un hito en la generación, difusión y posteriormente evaluación, y, sobre todo, en el uso que los nuevos usuarios dan

a la información en espacios no tradicionales como son Scopus o Web of Science (Corchuelo, 2018).

Esta situación ha puesto el foco en la forma de medir las producciones científicas, y es por eso, que este estudio, observa el impacto que tienen las investigaciones realizadas sobre la educación primaria, atendiendo tanto a los espacios de métricas tradicionales del ámbito científico, como a los nuevos en el ámbito social.

2. OBJETIVOS

Los objetivos que persigue esta investigación tienen como fin ofrecer un retrato general de este campo, utilizando diferentes herramientas y perspectivas de análisis. Por ello, se atenderá a los siguientes objetivos:

- O1. Realizar un análisis del estado de la producción científica sobre educación primaria a través de Bibliometrix.
- O2. Realizar un análisis de la atención social de la producción científica sobre educación primara a través de altmetric.com
- O3. Realizar un análisis de contenido de la producción científica a nivel nacional e internacional.

3. METODOLOGÍA

Para poder obtener los datos, primero se realiza una búsqueda de información en el repositorio de Web of Science para obtener todos los documentos relacionados con Educación Primaria que se encuentren indexados hasta el año 2022. Utilizando como motor de búsqueda "Primary education", se obtienen un total de 10.152 documentos. Para poder analizar los documentos obtenidos, se utilizan dos herramientas de análisis de la información:

3.1. Biliometrix

Es una aplicación de código abierto que nos ayuda en la realización de investigaciones cuantitativas en cienciometría y bibliometría, en la que

encontramos los principales indicadores bibliométricos para realizar nuestro análisis (Bibliometrix.org, 2021).

Esta es la base para el programa que utilizamos, llamado Biblioshiny. Este nos permite importar datos de las bases de datos SCOPUS, Web of Science de Clarivate Analytics, PubMed, Digital Science Dimensions y Cochrane, para realizar análisis bibliométricos, matrices de co-citación, acoplamiento, colaboración científica y análisis de palabras. Esta herramienta esta desarrollada con el programa estadístico R, lo que ayuda a la automatización de los análisis y la creación de nuevas funcionalidades (Ibíd, 2020).

3.2. ALTEMTRICS.COM

Se trata de métricas cualitativas basadas en citas, que cumplimentan a las métricas tradicionales. Estas incluyen todo tipo de citas, como las revisiones por pares, en Wikipedia, documentos públicos, blogs de investigaciones, medios de comunicación, gestores como Mendeley y en las redes sociales, como Twitter o Facebook (Altmetric, 2021).

De esta forma, gracias a la información que nos aportan se han incorporado a las webs de investigadores, bases de datos o instituciones. Nos muestran la influencia de las investigaciones en la sociedad. Estas están compuestas por diversas métricas como (Ibíd., 2021): Registro de la atención: muestran la participación y la exposición de los investigadores a los productos académicos; Medir la difusión: ayudan a observar cómo se comparte, discute y donde las investigaciones, tanto en el mundo académico como público; y medir la influencia y el impacto: nos muestran cómo cambian las tendencias de investigación en una disciplina o cualquier otro efecto que las investigaciones tengan en la sociedad.

No debemos olvidar, que estas métricas son unos indicadores de impacto, pero hay que profundizar en estas cifras y observar los datos cualitativos. Estos indicadores tienen una serie de ventajas y limitaciones (Ibíd., 2021) (véase Tabla 1):

***TABLA 1**. Ventajas y limitaciones de las Altmetricas (Altmetrics, 2021).*

Ventajas	Limitaciones
La recopilación de los datos, es más rápida que las métricas basadas en citas.	Estas no muestran todos los datos, no son un sustituto
Muestran impactos más variados	Estas no muestran todos los datos, no son un sustituto
No solo se aplican a artículos, revistas y libros	Al ser métricas nuevas, es necesario investigar mucho más sobre su uso

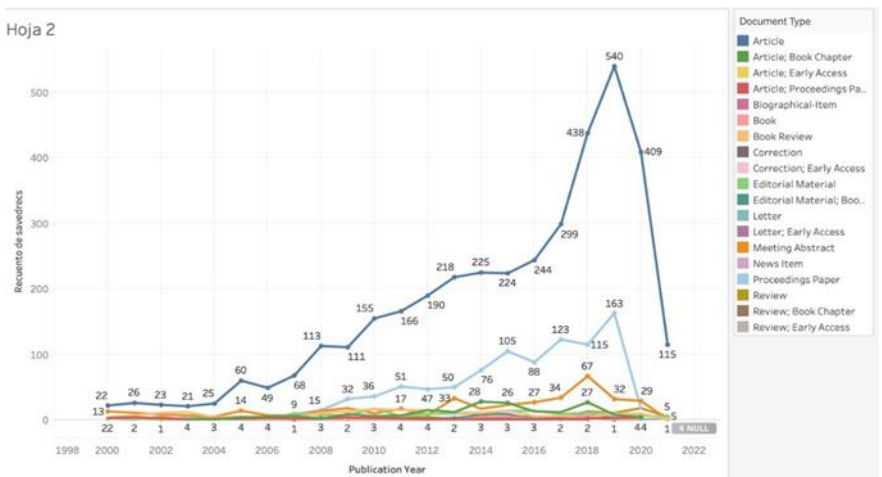
Fuente: elaboración propia

5. RESULTADOS

5.1. ANÁLISIS DEL ESTADO DE LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA SOBRE EDUCACIÓN PRIMARIA A TRAVÉS DE BIBLIOMETRIX.

Atendiendo a una visión global, las investigaciones en Educación Primaria han ido evolucionando a lo largo del tiempo, produciéndose variaciones en la publicación de documentos. En total encontramos 10.125 publicaciones relacionadas con este campo.

***FIGURA 1.** Evolución temporal de las publicaciones en Bibliometrix.*



Fuente: Bibliometrix

Se observa cómo se produce una tendencia al alza durante diversos años, aunque en los años 2004, 2006 y 2016, coincide con una

disminución en las publicaciones. En 2020, se produce un declive, coincidiendo con el Covid-19. Por otra parte, se observa que los artículos ocupan el primer lugar, con un total de 3.741 publicaciones, en diferencia en el número de documentos, con la tipología de Proceedings Paper, con un total de 947 documentos (véase Figura 1).

Por otra parte, la relación que encontramos entre los autores se crea a partir del valor H-Index, a través del cual nos muestra aquellos autores que son más influyentes en el mundo de la investigación. Se destacan algunos autores con nacionalidad española, lo que nos muestra como nuestro país tienen una fuerte maquinaria de investigación establecida en el área de la Educación Primaria (véase Tabla 2).

TABLA 2. *Autores más influyentes en las publicaciones sobre Educación Primaria.*

Autores	Afiliación	H-Index
Van Braak, Johan	Universidad de Gante	19
Aesaert, Koen	Universidad de Gante	10
Tondeur, Jo	Universidad de Bruselas	10
Valcke, Martin	Universidad de Gante	10
Vanderlinde, Ruben	Universidad de Gante	10
Garcia Fernández, Jose Manuel	Universidad de Alicante	8
Gonzalvez, Caronlina	Universidad de Alicante	8
Ingles Saura, Candido Jose	Universidad Miguel Hernández	8
Oketch, Moses	University College London	8
Sanmartin, Ricardo	Universidad Complutense de Madrid	8

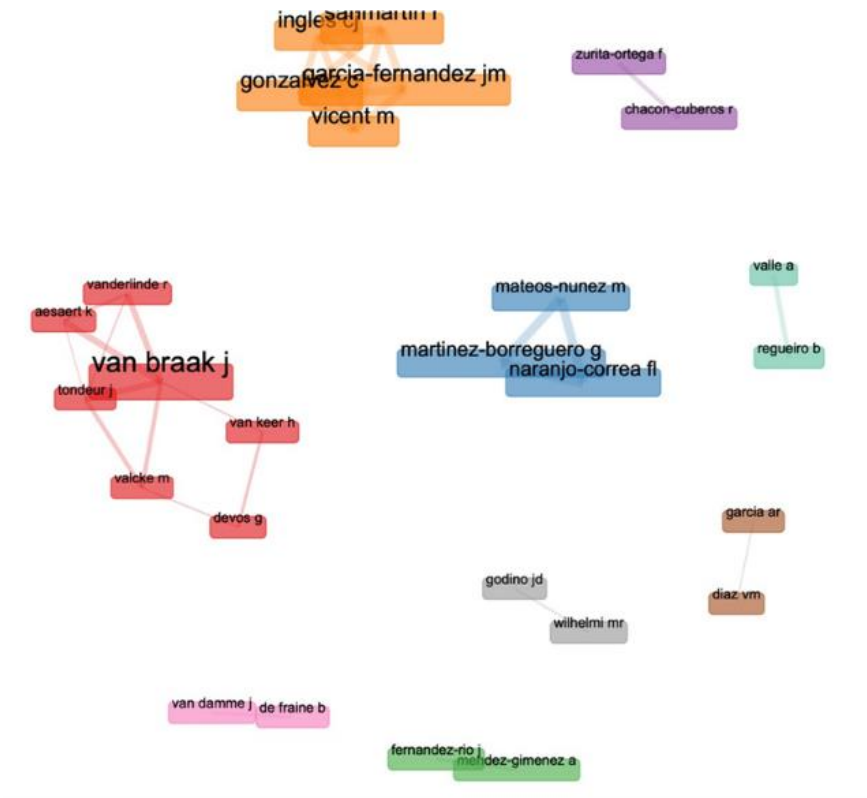
Fuente: Elaboración propia

Así mismo, podemos llevar a cabo la distribución de los investigadores por países, en donde destaca nuestro país se sitúa en la primera posición (3.102), seguida de Reino Unido (566), Estados Unidos (556) y Turquía (377).

Aunque cada autor pertenezca a países diferentes, siempre hay una tendencia a llevar a cabo investigaciones entre diversos autores, lo que supone la creación de redes de coautoría y dependencia entre los mismos, para poder llevar a cabo las investigaciones planteadas. Observamos

nueve grupos de autores de diversos tamaños en los que podemos observar como la nacionalidad o el idioma de los participantes se encuentra muy marcado, ya que en los clusters naranjas, azul, violeta, verde, verde agua, gris y marrón están compuestos por autores españoles; el cluster rojo está formado por autores belgas. Resulta llamativo como el único cluster en el que aparecen autores de diferentes nacionalidades (belga y holandesa) es el rosa. Esto resulta llamativo, ya que actualmente vivimos en un mundo híper conectado a través de la red, así como las colaboraciones y estancias entre las instituciones y los investigadores de estas. Dentro de estos podemos observar como el tamaño de los nombres de los autores varían en tamaño en función de la importancia dentro del grupo en el que se relaciona (véase Figura 2).

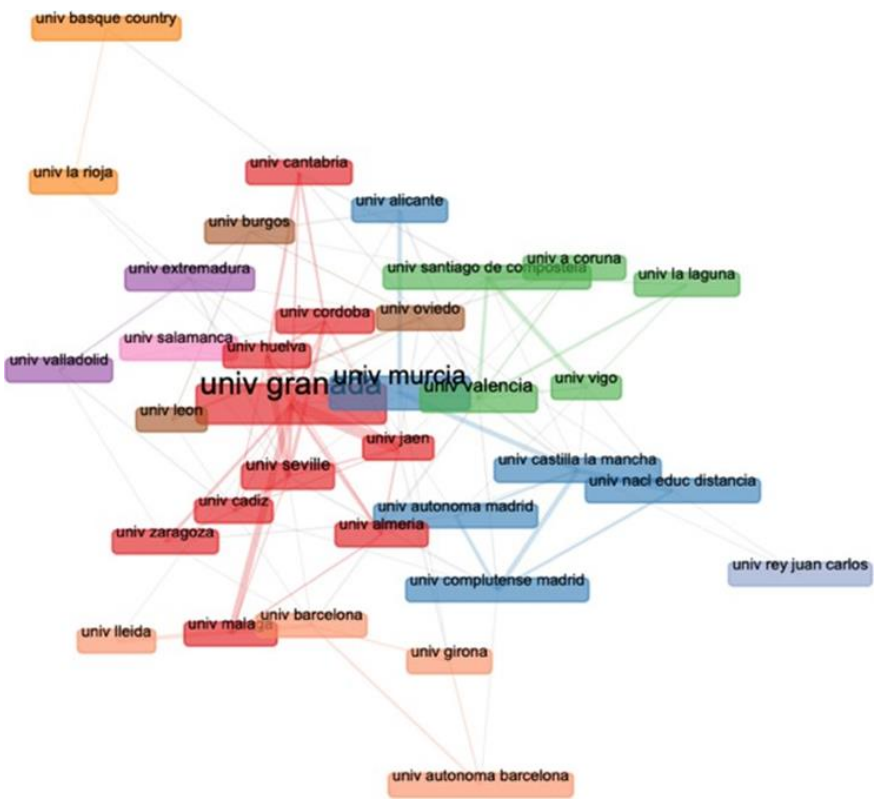
***FIGURA 2**. Co-autoria entre autores*



Fuente: Elaboración propia

Encontramos dos grupos distintos. En el primer grupo aparecen universidades de dos países, Bélgica y los Países Bajos, relacionándose a través de las Universidades de Twente y Radboud de Nimega. En el segundo grupo, únicamente encontramos universidades españolas que se relacionan entre sí. Cuando las observamos, estas se agrupan en colores en función de la comunidad autónoma a la que pertenecen, pudiendo destacar de esta red de instituciones españolas a la Universidad de Granada, con 360 artículos, y de Murcia, con 273 artículos, ya que son las que tienen un mayor tamaño. Este grupo nos muestra como la red de universidades españolas tienen una fuerte relación entre estas lo que supone un punto positivo para el desarrollo de las investigaciones (véase Figura 3)

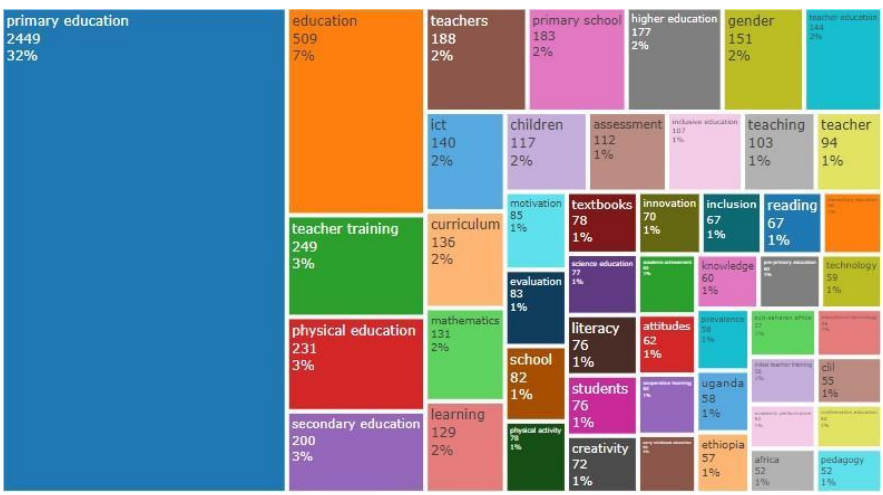
FIGURA 3. *Afiliación de los autores*



Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, en cada disciplina científica, encontramos una serie de publicaciones que tienen un mayor impacto que otras a lo largo del tiempo. Destaca la publicación de Psacharopoulos, G. del año 1994, con un total de 981 citas desde su publicación, seguido por la de Ostrom, E. del año 1996, con 825 citas. Estas dos publicaciones presentan una gran distancia con los siguientes documentos más citados que presentan cifras desde las 380 de forma descendente. En esta tabla, encontramos otra información que nos muestra, las citas por año donde observamos el número que reciben al año, que va variando a lo largo de las publicaciones, mostrando que no por tener más citas totales, tiene más citas anuales, ya que estas suponen una acumulación desde su publicación. Así mismo, el Normalized TC, nos muestra la cotidianeidad del número de citas que reciben las publicaciones. En este caso, las publicaciones que tienen una mayor relevancia no corresponden con los autores con un mayor H-Index y más productivos, pero debemos tener en cuenta que estos datos son una acumulación a lo largo del tiempo.

FIGURA 4. *Palabras clave más empleadas*



Fuente: Elaboración propia

También podemos encontrar una serie de términos o palabras clave que nos ayudan a la hora de buscar y localizar las diversas publicaciones en base a nuestras necesidades y la investigación que estemos realizando.

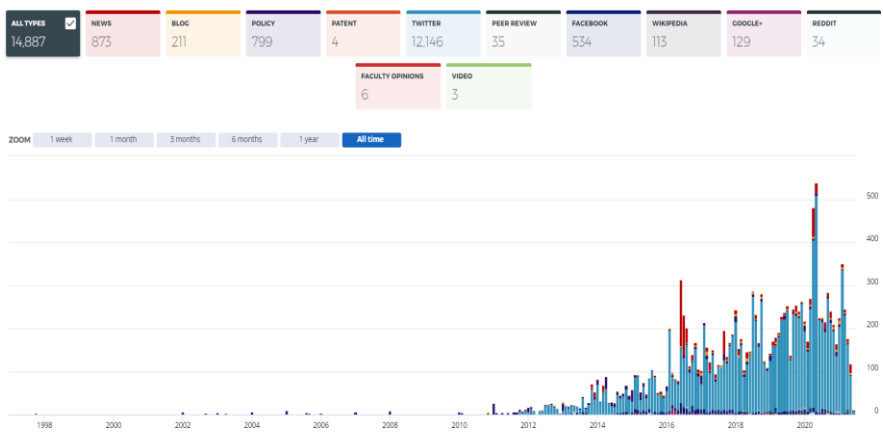
De esta forma, en la Figura 4, observamos como las palabras claves son primary education (2449), education (509), teacher training (249) y physical education (231).

En este apartado, hemos podido observar un análisis cuantitativo de la investigación en el campo de la Educación Primaria a nivel global, a través de diversos ítems que hemos utilizado de referencia. Este nos muestra como la investigación en este campo se encuentra asentada en el mundo de la investigación. Además, los datos nos muestran como en nuestro país y universidades, este campo tiene una gran importancia.

5.2. Análisis de la atención social de la producción científica sobre educación primara a través de altmetric.com

En primer lugar, observaremos la tendencia y la evolución de las menciones de las publicaciones con el paso de los años, según el tipo de mención que se ha realizado. En este caso, Twitter es el primer medio que realiza más con un total de 12.146 tweets sobre las investigaciones que se han realizado, seguido de los documentos políticos (799).

***FIGURA 5**. Tendencia en Altmetrics.com*



Fuente: Altmetrics.com

El menor número de menciones lo encontramos en los videos (3), las patentes (4) y en las opiniones del profesorado universitario. La red social Twitter tiene una gran evolución a lo largo de los años en la

distribución de los datos de las investigaciones. Esto nos muestra la tendencia que existe al uso de la red social Twitter a la hora de transmitir, compartir y discutir la información obtenida en las diferentes investigaciones realizadas (véase Figura 5).

Por otra parte, en la Figura 6, se atiende a los artículos que han tenido un mayor impacto social. El primer artículo, Socioeconomic position ante the risk of brain…,presenta una gran puntuación en Altmetrics (1.229), aunque ha recibido un menor número de interacciones en Twitter (52), en Facebook (5), en Blogs (10), citas en Dimensions (22) y lectores en Mendeley (31); en comparación con otros artículos que se encuentra en una posición más baja como Effective differentiation Practices… que presenta un menor valor en Altmetrics (252), en Blogs (0), en Facebook (0) y en citas en Dimensions (21), pero presenta una mayor interacción en Twitter (297) y en lectores en Mendeley (240).

FIGURA 6. *Artículos con mayor importancia social en Altemtrics.com*

Title	DOI	Altmetric A..	Twitter	Blog	Facebook	Dimensions	Mendeley
Socioeconomic position and the..	10.1136/jech-2015-207002	1.229	52	10	5	22	31
Higher education is associated ..	10.1177/2047487316555910	666	8	0	5	4	28
An Evaluation of an Educational..	10.3390/technologies5020030	418	8	0	0	6	28
How persistent is the effect of c..	10.1016/j.econlet.2017.11.002	412	1	0	0	1	36
Effective differentiation Practi..	10.1016/j.edurev.2018.02.002	252	297	0	0	21	240
Meta-analysis of twin studies h..	10.1016/j.tine.2015.06.001	234	252	1	1	45	71
The Non-Democratic Roots of M..	10.1017/s0003055420000647	170	275	1	0	4	40
Does it matter what children re..	10.1080/03054985.2020.1723516	152	26	4	0	4	21
Inconsistencies in Self-Reportin..	10.1016/j.jadohealth.2009.03.014	141	0	1	0	42	86
Measuring and forecasting pro..	10.1038/s41586-020-2198-8	136	224	0	3	10	62
Increasing Prevalence of Myopi..	10.1016/j.ophtha.2015.03.018	133	6	1	4	190	342
Spotlight on math anxiety	10.2147/prbm.s141421	129	26	3	0	25	219
Measuring success: Within and ..	10.1016/j.ecresq.2018.04.001	121	14	5	0	49	155
Facility-Based Delivery during t..	10.1371/journal.pmed.1002096	105	43	0	1	32	116
Arithmetic, reading and writing..	10.1016/j.lindif.2016.01.009	103	160	1	1	15	52
The impact of childhood cancer ..	10.1002/cncr.32901	101	6	0	1	1	15
Education Modifies the Associa..	10.1371/journal.pone.0090403	89	4	0	1	35	120
Psychiatric morbidity in an urba..	10.1016/j.ajp.2013.05.005	83	1	0	0	2	35
Visible pedagogic work: parenti..	10.1080/01596306.2015.1061976	81	38	0	23	40	49
The case of classroom robots: t..	10.1007/s00146-016-0667-2	80	14	2	0	44	109
Promoting and Sustaining a Qu..	10.1108/s1479-3679201400000270..	78	1	0	0	1	15
Enrollment without Learning: T..	10.1257/jep.31.4.185	78	41	6	0	38	162
Returns to investment in educa..	10.1016/0305-750x(94)90007-8	76	1	1	0	1.203	754
Parents, quality, and school cho..	10.1080/03054985.2017.1391084	75	61	1	0	11	71
Dietary Behaviour and Socioeco..	10.1371/journal.pone.0078390	74	24	1	0	19	90
Local Capture: Evidence from a ..	10.1162/0033553041382120	73	1	4	0	390	402

Fuente: Altmetrics.com

De esta forma, observamos que, aunque un artículo tenga una puntuación más baja en Altmetric Attention, no indica que tenga un menor impacto social, ya que este nos muestra la atención, el volumen y el alcance que puede tener una publicación, pero no su calidad o impacto. De esta forma, podemos encontrar como hay artículos que presentan

una puntuación baja, pero tienen un mayor número de tweets, citas, lectores, etc..

Por otra parte, La red social Twitter es un reflejo de la sociedad, puesto que las personas se pueden expresar libremente, haciendo que la información se transmita de una forma muy rápida a lo largo del mundo. Esta red social ayuda a los investigadores a difundir los resultados sobre las investigaciones que realizan, de forma que tienen un impacto directo en la sociedad.

Atendiendo a las revistas científicas, se encuentra que la revista PLOS ONE con un total de 351 menciones, 6 menciones en Facebook, 293 en Twitter, 2 en Blogs y 3 en Wikipedia. En segundo lugar, aparece Frontiers in Psychology con un total de 340 menciones, 9 en Facebook, 322 en Twitter y ninguna mención en Blogs y Wikipedia. En tercer lugar, destacamos Educational Research Review con un total de 303 menciones y solamente cuenta con 298 menciones en Twitter (véase Figura 4).

FIGURA 4. *Ranking de revistas en Altmetrics.com*

Journal title	Total mentions	Number of mention	Facebook mentions	Twitter mentions	Blog mentions	Wikipedia mentions
PLOS ONE	351,0	61,0	6,0	293,0	2,0	3,0
Frontiers in Psychology	340,0	40,0	9,0	322,0	0,0	0,0
Educational Research Review	303,0	2,0	0,0	298,0	0,0	0,0
World Development	290,0	23,0	2,0	168,0	4,0	2,0
American Political Science Review	287,0	3,0	0,0	278,0	1,0	7,0
BMJ Open	283,0	15,0	13,0	255,0	4,0	0,0
Comunicar	274,0	17,0	28,0	224,0	0,0	16,0
Trends in Neuroscience and Educ..	270,0	1,0	1,0	252,0	1,0	0,0
Journal of Epidemiology and Com..	267,0	5,0	8,0	83,0	11,0	0,0
International Journal of Educatio..	265,0	61,0	1,0	156,0	6,0	11,0
Learning & Individual Differences	254,0	7,0	1,0	250,0	1,0	0,0
Nature	232,0	1,0	3,0	224,0	0,0	0,0
RIED: Revista Iberoamericana de ..	227,0	9,0	3,0	212,0	9,0	0,0
BMC Public Health	194,0	40,0	5,0	163,0	5,0	1,0
Irish Educational Studies	179,0	10,0	0,0	177,0	0,0	1,0
International Journal of Educatio..	155,0	2,0	4,0	148,0	0,0	0,0
Oxford Review of Education	151,0	14,0	0,0	115,0	6,0	0,0
The Lancet	139,0	2,0	2,0	117,0	1,0	2,0
Compare: A Journal of Comparati..	130,0	14,0	3,0	114,0	1,0	2,0
European Journal of Preventive C..	126,0	2,0	5,0	12,0	0,0	0,0
Research in Developmental Disa..	119,0	2,0	5,0	114,0	0,0	0,0
Education 3-13	119,0	14,0	2,0	106,0	0,0	0,0
International Journal of Environ..	117,0	23,0	2,0	103,0	0,0	0,0
Computers in Human Behavior	117,0	11,0	1,0	115,0	1,0	0,0
Sustainability	110,0	31,0	4,0	99,0	0,0	1,0
British Journal of Educational Ps..	108,0	9,0	0,0	104,0	0,0	0,0

Fuente: Altmetrics.com

5.3. ANÁLISIS DE CONTENIDO DE LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA A NIVEL NACIONAL E INTERNACIONAL.

Un paso importante en cualquier estudio es la revisión de la literatura para comprobar que se ha analizado sobre el tema a investigar. En este caso encontramos una serie de análisis bibliométricos centrados en diversos aspectos de la Educación. Estas investigaciones las podemos dividir en cinco grupos distintos: el primero, centrado en las revistas; el segundo, centrado en las diferentes especialidades de este ámbito; el tercer grupo, centrado en la calidad de la Educación; un cuarto grupo, centrado en investigaciones relacionadas con su influencia en la sociedad y un quinto grupo, centrado en el ámbito internacional.

En primer lugar, encontramos el grupo de análisis de revistas científicas de educación. La primera investigación que encontramos es el Análisis bibliométrico de la investigación educativa divulgada en publicaciones periódicas españolas entre 1990- 2002 de Anta Caberos (2008). En este estudio se lleva a cabo el análisis de 3118 artículos, donde las publicaciones van fluctuando a lo largo de este periodo. La tendencia en la publicación en revista es la condensación en las primeras analizadas en el mismo; mientras que, el resto representan un menor número de artículos, mostrando además la tendencia hacia la colaboración en las investigaciones en el ámbito de las Ciencias Sociales y Humanidades, donde destaca la individualidad de los autores. De las áreas que forman la educación, la más investigada es la Educación Secundaria, así como el ámbito más estudiado es la forma de aprendizaje de los niños (Ibíd., 2008). Del mismo modo encontramos el Análisis bibliométrico de la revista Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (1952-2005) de Blanco Olea (2010), donde nos muestra el análisis sobre esta revista activa desde el 1992. Los contenidos que trata son sobre personal docente, formación, sociología de la educación y métodos de aprendizaje entre otros. En esta encontramos una tendencia a la individualidad en la elaboración de los artículos como vemos en el análisis de Anta Caberos (2008), donde se expresa esta misma idea. La revista poco a poco se ha ido abriendo a investigadores pertenecientes a otras instituciones, siendo el papel de España muy relevante como fuente bibliográfica (Ibíd., 2010). Seguimos con el Análisis bibliométrico de la

revista de investigación educativa (2000-2012) de Ariza y Quevedo-Blasco (2013). Este estudio nos muestra como las revistas científicas en España se encuentran en un periodo de cambio y exigencia para poder ser más competitivas a nivel europeo y mundial. En este caso se analizaron 366 documentos entre los años 2000 y 2012, entre los que podemos encontrar artículos, programas, ponencias, mesas redondas y simposios. Observamos como los dos primeros años hay un gran número de publicaciones, pero posteriormente se estanca, siendo estos estudios en un mayor número empíricos y sin una muestra clara. Las temáticas mayoritarias son evaluación de programas, centros de profesores y métodos pedagógicos y estrategias de aprendizaje. Las instituciones que destacan son la Universidad de Granada, Barcelona y Sevilla (Ibíd., 2013). También podemos descartar el Análisis centimetrito de la productividad en la Revista de Investigación Educativa (1983-2000) de Bueno Sánchez y Fernández Cano (2003). En este se lleva a cabo un análisis de la esta revista. Esta se divide en cuatro secciones que serían: noticias, congresos y seminarios, trabajos de investigación educativa de carácter empírico, líneas de investigación y fichas-resúmenes. De los datos que forman la revista los artículos de investigación son minoritarios y las fichas-resúmenes de tesis ocupan casi todas las secciones de la revista, aunque podemos encontrar también comunicados y ponencias. La productividad de la misma tiene una serie de picos en los que se realizan un mayor número de publicaciones que hacen que la revista se transforme en un libro de actas; además, la especialización de las disciplinas hace que se creen revistas paralelas centradas en una temática propia. Si nos centramos en la extensión tiene una media de 10/13 paginas por artículo, así como la autoría de los mismos son realizados por un solo autor en su gran mayoría. El estudio nos muestra como las universidades de tamaño medio son las más productivas en este ámbito, destacando las universidades de Zaragoza, Sevilla y Granada (Ibíd., 2003).

Para cerrar este grupo de investigaciones es interesante incluir el análisis de la Producción educativa española en el Social Science Citation Index (1998-2009)-II (2011) de Fernández Cano. Esta búsqueda muestra como las áreas temáticas más productivas serían Educación e Investigación Educativa, Psicología de la Educación y Educación especial,

lo que nos muestra que la investigación educativa española está más unida a las disciplinas científicas, así como la evolución de las publicaciones tienen un débil crecimiento, que aumenta cuando estas entran en el SCCI. De esta forma las revistas han ido entrando en la base de datos WOS, aumentando su importancia. Centrándonos en los centros investigadores, como ocurre con el análisis anterior, las universidades medianas son las más productivas como la Autónoma-Barcelona, Granada y Autónoma-Madrid. Un dato muy importante que nos muestra este análisis es el aislamiento de la investigación educativa española, ya que los porcentajes de colaboración internacional son muy bajos, destacando a Estados Unidos como el primer país. Así mismo, volvemos a refutar la idea de la individualidad de Anta Caberos (2008), que hemos visto en el primer grupo de investigaciones. Los autores con una mayor producción serían Sánchez, E. y Vidal- Abarca, E. (Ibíd., 2011).

En el segundo grupo de investigaciones, encontramos los análisis centrados en especialidades de la Educación Primaria. Así podemos encontrar también diversos análisis bibliométricos que nos pueden ser de nuestro interés para conocer mejor la evolución que se ha producido. Rodríguez Fuentes y Gallego Ortega (2019) realizaron el Análisis bibliométrico sobre Educación Especial. Realizaron el análisis de 1029 artículos en los que se encontró un ciclo en las publicaciones de aumento y disminución en los mismos. El interés que encuentran los autores está mayoritariamente en los alumnos y en el currículo. En este artículo se refuta la idea de la individualidad en las investigaciones realizadas, que hemos indicado en los otros análisis. Estas investigaciones van ganando peso en la psicología y la pedagogía, de forma que este ámbito se va abriendo un campo de investigación en diversos ámbitos (Ibíd., 2019). Otro análisis bibliométrico que encontramos es el Análisis bibliométrico de la revista de investigación educativa (2000- 2012) de Ariza y Quevedo-Blasco (2013). Este estudio nos muestra como las revistas científicas en España se encuentran en un periodo de cambio y exigencia para poder ser más competitivas a nivel europeo y mundial. En este caso se analizaron 366 documentos entre los años 2000 y 2012, entre los que podemos encontrar artículos, programas, ponencias, mesas redondas y simposios. Observamos como los dos primeros años hay

un gran número de publicaciones, pero posteriormente se estanca, siendo estos estudios en un mayor número empíricos y sin una muestra clara. Las temáticas mayoritarias son evaluación de programas, centros de profesores y métodos pedagógicos y estrategias de aprendizaje. Las instituciones que destacan son la Universidad de Granada, Barcelona y Sevilla (Ibíd., 2013).

De igual manera, otro ámbito que en los últimos tiempos tiene una gran relevancia en la Educación Primaria es la investigación en las asignaturas científicas. En este caso en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM, en inglés). Esta evolución la podemos observar en el Análisis bibliométrico sobre Educación STEM de Ferrada et al. 2018). En este se lleva a cabo un análisis de los documentos publicados entre el 2010 y el 2018, donde se va producción un aumento lento en su producción. Las palabras clave en estas investigaciones que podemos destacar son estudiante, educación en ingeniería, educación y educación STEM. En el caso de las áreas, observamos de forma curiosa como las Ciencias Sociales destaca en este tipo de investigaciones junto a las Ingenierías y Ciencias de la Computación, de forma que podemos afirmar que todos los ámbitos de la educación al final se encuentran relacionados entre sí. Estas investigaciones se encuentran más desarrolladas en países como Estados Unidos, Turquía o Canadá (Ibíd., 2019).

Siguiendo con los diferentes ámbitos de la educación, también podemos encontrar información sobre y análisis sobre la educación financiera, muy necesaria en nuestro alumnado para prepararlos para su futura vida adulta. Encontramos el Análisis bibliométrico sobre Educación Financiera en Educación Primaria de Ferrada et al. (2019). En este caso se comienzan a realizar investigaciones en 1971 siendo una constante en el tiempo su producción sobre todo desde el 2006 hasta el 2019. En este caso las áreas temáticas que destacan no se relacionan con otros ámbitos de la educación, como ocurría en el anterior análisis; siendo las más importantes las Ciencias Sociales, la Economía y Finanzas, la Contabilidad y Negocios. En este caso las publicaciones se encuentran en un mayor número en artículos y capítulos de libros. Los países más productivos son Estados Unidos, Alemania y Brasil (Ibíd., 2020).

El tercer grupo que encontramos se centra en otro aspecto importante desde el punto de vista de la Educación, que es su funcionamiento y el control de la calidad de esta, por ello también podemos encontrar análisis sobre las diferentes investigaciones realizadas sobre la inspección educativa. De esta forma, encontramos el Estudio bibliométrico de la producción científica sobre la Inspección Educativa de Moreno Guerrero (2019). Se lleva a cabo el análisis de 91 documentos entre 2009 y 2019 entre los que destaca la presencia de los hombres como autores de los trabajos, así como la individualidad a la hora de realizar las investigaciones. Los términos que podemos destacar son inspección, educación, evaluación y formación. En este caso destacan los documentos y la propia legislación como instrumentos, encontrándose mayormente en la base de datos Latindex. Como punto a destacar en las Instituciones más importantes destaca la Inspección de Andalucía (Ibíd., 2019).

El cuarto grupo que encontramos se centra en su relación con la sociedad y localizamos un análisis sobre la Formación Profesional (FP) en relación a las personas que interactúan a través de la red social Twitter. El artículo Formación Profesional Dual: Evolución de Red de Actores en Twitter de Barroso-Hurtado, Arroyo-Machado y Torres- Salinas (2021) nos muestra como evoluciona el debate de la FP Dual en esta red social, observando como la media diaria de tweets diarios se sitúa en 22, comenzando la investigación en 2021. La publicación de estos aumenta y se estabiliza entre los años 2018 y 2019. Durante este periodo de tiempo se han visto implicados un total de 16.077 perfiles que han interactuado con un total de 55.281 menciones realizadas. En estas interacciones destacan cuentas que son muy citadas, pero que no publican ningún tweet sobre este tema, tratándose de cuentas pertenecientes a medios de comunicación o políticos. Esta red es difícil su estudio por la gran cantidad de actores que participan de la misma. En este debate las cuentas institucionales son superiores a las cuentas personales (Ibíd., 2021).

Para finalizar en está recopilación de trabajos realizados sobre el tema a analizar, encontramos una serie de trabajos a nivel internacional de diversos aspectos de la educación primaria. Así, localizamos A bibliometric analysis of six years of research on flipped classroom de Bhagat

y Spector (2018) nos muestra cómo ha ido evolucionando esta metodología de enseñanza. Las publicaciones en este ámbito han sufrido un incremento importante desde el 2012 hasta el año 2017, donde el mayor crecimiento se encuentra entre los años 2014 y 2015. Los tipos de documentos que podemos encontrar son artículos revisados por pares, editoriales, revisiones, resúmenes de reuniones y documentos de procedimiento, en los cuales la lengua dominante es el inglés. En lo referente a las revistas de publicaciones de las 15 pertenecientes a la parte más alta de la lista., destaca como 9 pertenecen al campo de la medicina y cuidados de la salud. La autora más productiva es McLaughlin JE, perteneciente a los Estados Unidos, que a su vez es el país más productivo en la investigación sobre este tema, seguido de Australia y Taiwán. Así mismo, en este campo Estados Unidos lidera las instituciones que realizan estudios sobre este. Las palabras que más se utilizan son flipped classroom, active learning, blended learning in education. (Ibíd., 2018). Seguimos con el estudio A Bibliometric Analysis of Educational Studies About "Museum Education", de Bozdoğan (2020) sobre la relación entre la educación y los museos. Se centra en las categorías de la WoS relacionados con la educación. En la categoría de Educación/Investigación educativa observamos como el tipo de documento destacan los artículos, los capítulos de libros, de acceso anticipado y actas. Si tenemos en cuenta las palabras clave destacan museum education, museum and art education. La publicación de investigaciones ha ido aumentando con el paso de los años teniendo sus mayores picos en 2015, 2016, 2017, 2018 y 2019, donde en el total de los años la media de citas de estos ha sido de 2,93 citas. El artículo más citado que podemos encontrar es "School visits to natural history museums: Teaching or enriching?" de T. Tal y O. Morag del año 2007, así como los autores más prolíferos son Sobanova, P., Nardi, E. y Greene, J.P. Las revistas más importantes son Journal of Museum Education, Journal of Research in Science Teaching y Cadmo, aunque la revista más citada es Journal of Research in Science Teaching. Los países más productivos son Estados Unidos, Italia, Canadá e Inglaterra. Siguiendo con las instituciones destacan Roma Tre University, Brooklyn Museum y King's College London, además podemos encontrar tres fundaciones que ayudan a financiar este tipo de investigación como son Andrew W. Mellon Foundation,

Institute of Museum and Library Services y National Science Foundation. En cuanto a los idiomas de publicación observamos como destaca el inglés, seguido del checo y el español (Ibíd., 2020).

Otro estudio que encontramos a nivel internacional es Map of Scientific Publication in the field of Educational Sciences and Teacher Education in Turkey: A Bibliometric Study, de Koza ÇiftÇi et al. (2016), sobre la situación de nuestra disciplina en Turquía. En este se lleva a cabo el estudio de los documentos indexados en la base de dato ULAKBIM Social Sciences. La publicación de artículos a lo largo del tiempo tiene una evolución donde los años en los que más publicaciones se han realizado es en 2012 y 2013; mientras que el año con menos número de publicaciones es el 2014. Las revistas que presentan una mayor tasa de publicación de artículos son Hacettepe University Journal of Education, Educational Sciences: Theory & Practice y National Education journal. Observamos como en el estudio el número de artículos publicados de cada revista no coincide con la Ley de Bradford, ya que no presentan un tercio de los artículos publicados en cada categoría. En la contribución de la literatura si se cumple la Ley de Price, ya que las revistas más productivas incluyen la mayoría de los artículos para influir en la revisión de esta disciplina, y las revistas menos productivas producen una menor cantidad de publicaciones que supongan un impacto en esta. En este análisis volvemos a observar como la mayoría de los artículos están realizados por una persona, existiendo una tendencia a la individualidad, aunque también existen artículos con diferente número de autores; destacando Yılmaz, K., Karadağ, E. y Ekici, G. Las palabras más usadas en los títulos de los artículos analizados son teacher, student, education, primary education y teaching (Ibíd., 2016).

6. CONCLUSIONES

En este trabajo realizado, hemos podido constatar cómo hemos encontrado diferentes resultados en los análisis realizados a lo largo del mismo. A lo largo del mismo encontramos un retrato del desarrollo de la investigación en el campo de la Educación Primaria, centrándonos en una serie de aspectos ya desarrollados.

Si nos fijamos en la primera parte de este análisis realizado con Bibliometrix, observamos como nuestro país tiene una gran relevancia en el campo de la investigación educativa, así como las instituciones públicas de este. Podemos descartar el papel de nuestra Universidad, situada en el primer puesto de la lista. En nuestro país encontramos un gran nicho de autores e instituciones muy productivos, haciendo que la presencia de nuestros investigadores sea muy importante, así como de otros países como Bélgica o Los Países Bajos. De forma general, las investigaciones han ido evolucionando de buena forma, siguiendo las tendencias educativas para obtener resultados. Además, podemos observar una fuerte red de investigación entre las distintas universidades españolas, estableciendo distintos lazos de coautoría, ayudando a crear una gran para la investigación en nuestro campo de estudio.

En segundo lugar, si observamos el análisis realizado con Altmetric.com, los datos nos muestran como la red social de mayor importancia y relevancia en el mundo de la investigación, así como para la trasmisión de la información descubierta, es Twitter. Esta aplicación y herramienta nos permite conectarnos de forma rápida y sencilla con millones de usuarios a lo largo del planeta, unido a la repercusión que genera entre los usuarios los usuarios de la misma. Esto no le resta importancia al resto de redes sociales y métodos para mostrar y compartir los nuevos descubrimientos. Teniendo en cuenta el punto de vista cualitativo de esta aplicación y la observación del impacto en la sociedad de las investigaciones científicas, priorizamos la proximidad, sencillez e inmediatez del intercambio de información, que en este caso nos ofrece Twitter. Para que la investigación siga avanzando a lo largo del tiempo, es necesario adaptarse a las nuevas tendencias de la sociedad, para que, a su vez, las personas se interesen y tengan un espíritu investigador y crítico con la información que reciben. Esto supone una tendencia que va en aumento a lo largo del tiempo como hemos podido observar en este análisis. Gracias a este análisis podemos ver aquellas revistas y publicaciones que presentan una mayor influencia y uso para realizar nuevas investigaciones por parte de los investigadores y para que la sociedad esté informada.

A modo de conclusión, en el presente trabajo obtenemos una imagen integral sobre nuestro campo a analizar. Encontramos un campo de

investigación, en plena expansión, ya que normalmente cada año aumentan las publicaciones. Así mismo, no se trata de un campo aislado del resto, sino que se encuentra relacionado con una gran cantidad de estos, produciendo documentos de calidad. Finalmente, para que el engranaje de la investigación sigua su curso y los datos descubiertos se puedan aplicar a la realidad analizada, es necesario que estas publicaciones tengan una gran influencia en la sociedad y no se quede aisladas entre los investigadores o en bases de datos, sin que tengan una repercusión.

7. REFERENCIAS

Altmetric.com. (2021). What are altmetrics? https://www.altmetric.com/about-altmetrics/what-are-altmetrics/

Anta, C. (2008). Análisis bibliométrico de la investigación educativa divulgada en publicaciones periódicas españolas entre 1990-2002. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 10 (1).

Ariza, T. y Quevedo-Blasco, R. (2013). Análisis bibliométrico de la Revista de Investigación Educativa (2000-2012). Revista de Investigación Educativa, 31 (1), 31-52. http://dx.doi.org/10.6018/ rie.31.1.160321

Barroso-Hurtado, D., Arroyo-Machado, W. y Torres-Salinas, D. (2021). Formación Profesional Dual: Evolución de Red de Actores en Twitter. Educación XX1, 24, (2), 209-230. http://dx.doi.org/10.5944/ educXX1.281363

Bases de datos Web Of Science | Recursos Científicos. (2021). https://www.recursoscientificos.fecyt.es/licencias/productos-contratados/wos

Bhagat, K. K. y Spector, J. M. (2'18). A Bibliometric Analysis of Six Years of Research on Flipped Classroom. IEEE 18th International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT), 27-29. 1 http://dx.doi.org/10.1109/ICALT.2018.00013

Blanco Olea, F. S. (2010). Análisis bibliométrico de la revista ''Educación'' de la Pontificia Universidad Católica del Perú (1992-2005). Alexandria: revista de Ciencias de la Informacion, IV, (7). https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/alexandria/article/view/222

Bibliometrix.org. (2021). Bibliometrix R Package. https://www.bibliometrix.org/index.htm.

Bozdoğan, K. (2020). A Bibliometric Analysis of Educational Studies About "Museum Education". Participatory Educational Research (PER), 7 (3), 161-179. http://dx.doi.org/10.17275/ per.20.40.7.3

Bueno Sánchez, A. y Férnandez Cano, C., (2003). Análisis cientimétrico de la productividad en la revista de investigación educativa (1983-2000). Revista de Ivestigacion Educativa, 21, (21), 507-532

Fernández- Cano, A. (2011). Producción educativa española en el Social Sciences Citation Index (1998-2009). Revista Española de Pedagogía, (250), 427-444

Ferrada, C., et al. (2019). Análisis bibliométrico sobre Educación Financiera en Educación Primaria. Revista de Ciencias Sociales, XXVI (Número especial 2), 225-242.

Ferrada, C., et al. (2018). Análisis bibliométrico sobre Educación STEM. Revista Espacion, 40, (8). ISSN 0798 1015.

Koza ÇiftÇi, S. et al. (2016). Map of Scientific Publication in the field of Educational Sciences and Teacher Education in Turkey: A Bibliometric Study. Educational Sciences: Theory & Practice, 16, (4) 1097-1123. http://dx.doi.org/10.12738/estp.2016.4.000

Ministerio de Educación. (2021). Educación Primaria. https://www.educacionyfp.gob.es/contenidos/estudiantes/educacion-primaria.html

Moreno Guerrero, A. J. (2019). Estudio Bibliométrico de la Producción Científica sobre la Inspección Educativa. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 17, (3), 23-40. https://doi.org/10.15366/reice2019.17.3.002

Nowonty, H., et al. (2001). Re-Thinking Science: Knowledge and the Public in An Age of Uncertainty. Contemporary Sociology 32, (2), 255-257 https://doi.org/10.2307/3089636

Quevedo-Blasco, R., et al. (2019). Análisis bibliométrico de las revistas de Psicología afines al ámbito Jurídico-Forense atendiendo a la WoS y el JCR (2018). Revista de Investigación en Educación, 17(3), 165-178. e-ISSN 2172-3427

Rodríguez Fuentes, A. y Gallego Ortega, J. L. (2019). Análisis Bibliométrico Sobre Educación Especial. Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado, 23 (1). http://dx.doi.org/110.30827/profesorado.v23i1.52458

Universidad de Granada. (2021). Biblioteca > InCites | Universidad de Granada.https://biblioteca.ugr.es/pages/biblioteca_electronica/bases_datos/incites

Universidad Deusto. (2021). Biblioguías Deusto LibGidak: InCites: Inicio. https://biblioguias.biblioteca.deusto.es/InCites

Torres-Salinas, D., Arroyo-Machado, W. Y Robsion-García, N. (2020). Una mirada alternativa a la producción científica de la Sociología española ¿Qué nos dicen las altmetrics?. CIS-Centro de Investigacion Sociologicas. https://doi.org/10.5281/zenodo.3739011

IMPORTANCIA DEL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN ESCOLARES. ANÁLISIS DEL ESTATUS SOCIOMÉTRICO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

MARIELA BUSTOS-ORTEGA
Universidad de Granada

GRACIA CRISTINA VILLODRES
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

1.1. ANTECEDENTES DEL ESTATUS SOCIOMÉTRICO

La sociometría es un método cuantitativo que nos aporta la medida de las relaciones sociales entre los miembros de un grupo, desarrollado por el psicoterapeuta Jacob Levy Moreno en sus estudios sobre la relación entre las estructuras sociales y el bienestar psicológico. Una de las innovaciones de Moreno en la sociometría fue el desarrollo del sociograma, una prueba con la cual podemos evaluar el estatus sociométrico de distintos sujetos dentro de un grupo. En este contexto, podremos conocer el nivel de aceptación o rechazo del niño entre su grupo de iguales.

El estatus sociométrico en un grupo escolar es un concepto crucial que se ha convertido en el centro de atención para los investigadores y educadores preocupados por el bienestar y el rendimiento de los estudiantes en un entorno educativo. Este concepto se refiere a la posición social relativa de un estudiante dentro de su grupo de compañeros, y es un indicador de la aceptación y el reconocimiento social que experimenta un individuo dentro de ese contexto específico (Coie et al., 1982; Newcomb & Bagwell, 1995).

El estatus sociométrico se evalúa generalmente mediante el uso de técnicas sociométricas que permiten a los investigadores y educadores medir la percepción que los compañeros de clase tienen de un estudiante,

lo que a su vez refleja la dinámica social que se desarrolla en el aula (Cillessen & Marks, 2011; Hymel et al., 2006). A través de estas mediciones, se pueden identificar diferentes categorías de estatus sociométrico, como popularidad, rechazo, aceptación, negligencia y controversia, que ayudan a entender las relaciones sociales dentro del grupo de compañeros (Coie & Dodge, 1988; Rubin et al., 2006).

El estatus sociométrico puede influir significativamente en la experiencia educativa y el desarrollo de un estudiante. Por ejemplo, la popularidad y la aceptación están asociadas a mejores resultados académicos y bienestar psicológico, mientras que el rechazo o la controversia pueden generar efectos negativos en el ajuste social y emocional de los estudiantes (Cillessen & Borch, 2006; Ladd, 2006).

Teniendo en cuenta nuestra investigación y la muestra empleada, la estructura grupal cambia en los últimos cursos de Primaria, organizándose grupos voluntarios basados en la amistad y la homogeneidad. A los once años la mayoría de interacciones se producen en estas pandillas, y casi todos los niños dicen pertenecer a alguna. Los niños y preadolescentes con una conducta agresiva instrumental algo por encima de la media suelen gozar de más popularidad, pero no son los más aceptados. Es decir, que tienen más estatus y poder, lo que no implica necesariamente mejor adaptación o que cuenten con el afecto de sus iguales (Cantón et al., 2011). Este dato será relevante para el presente capítulo, ya que la muestra utilizada para evaluar el estatus sociométrico ha sido un grupo de 22 alumnos de sexto curso de Primaria, que cuentan con entre 11 y 12 años de edad.

Uno de los métodos más utilizado para evaluar el estatus sociométrico es la técnica de nominación: se nombra un determinado número de compañeros (en nuestro caso, tres) que preferiría como compañeros de juego, y el mismo número con los que no le gustaría estar o tener de compañeros. Se trata, por tanto, de medir el número de elecciones o rechazos que un niño da y recibe, a la vez que su posición en el grupo.

En esencia, esta investigación surge para explorar el estatus sociométrico en una clase de sexto de primaria y comprender su impacto en la dinámica de grupo y en el desarrollo de los estudiantes. A través de la

aplicación de técnicas sociométricas, se pretende identificar las diferentes categorías de estatus sociométrico presentes en el aula y analizar cómo estas categorías se relacionan con el desempeño académico y el bienestar emocional de los estudiantes.

1.2. EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA

El desarrollo socioemocional en niños y adolescentes abarca una amplia gama de habilidades, actitudes y competencias que influyen en la forma en que interactúan con otros y manejan sus emociones. A medida que los escolares avanzan en su trayectoria académica, el desarrollo socioemocional desempeña un papel crucial en su capacidad para establecer relaciones saludables, gestionar conflictos, regular sus emociones y enfrentar desafíos en el ámbito escolar y más allá (Wentzel, 2009). Esta dimensión del desarrollo abarca aspectos como la empatía, la autorregulación emocional, la toma de decisiones éticas y la competencia social.

La promoción de habilidades socioemocionales no solo contribuye al bienestar de los estudiantes, sino que también se ha relacionado con mejoras en el rendimiento académico y la adaptación a la escuela. La promoción del desarrollo socioemocional en el ámbito escolar, junto con el análisis del estatus sociométrico, brinda a educadores y profesionales de la salud mental herramientas para abordar de manera integral las necesidades de los estudiantes. Esto puede incluir programas de educación socioemocional, estrategias para fomentar la inclusión y la empatía, así como la identificación temprana y la intervención en casos de problemas de interacción social (Cantón et al., 2019).

Es por ello que el desarrollo socioemocional y el análisis del estatus sociométrico son componentes esenciales de la experiencia educativa en la educación primaria.

1.3. FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS SOBRE ANTECEDENTES TEÓRICOS DEL ESTATUS SOCIOMÉTRICO

En relación a los hallazgos obtenidos de un sociograma, la categoría más frecuente es la de niños *promedios*, mientras que los porcentajes de niños *populares* y *rechazados* se encuentran en torno a un 12-17%; le siguen la categoría *ignorados,* con un 10-15% y *controvertidos,* con un 2-6%. El temperamento difícil (alta reactividad emocional) predice características como la agresividad, la impulsividad y la falta de control que, a su vez, se relacionan con el rechazo de los iguales.

Por su parte, la inhibición temperamental de la conducta predice la introversión, la timidez y el retraimiento social, variables que se asocian al rechazo. La variable predictora del rechazo más citada es la *conducta agresiva*, aunque estos niños representan casi un 50% de los rechazados y la asociación disminuye con la edad, especialmente en los varones. Cualidades positivas que fomenten las relaciones, como las habilidades sociales, podrían amortiguar los efectos del comportamiento agresivo.

Los niños *rechazados-agresivos* es más probable que tengan déficits en el procesamiento de la información social, atribuyendo mala intencionalidad y culpando a otros de su conducta. Por otra parte, entre un 10-20% de los niños rechazados son tímidos y retraídos. Los *rechazados-retraídos* atribuyen sus fracasos sociales a características internas, responden con sentimientos de culpa, insatisfacción social y evaluación negativa de sus habilidades sociales (Cantón et al., 2011).

Relacionado con ello, Eysenck considera que las diferencias que los sujetos introvertidos y extravertidos presentan en el grado de activación cortical se deben a diferencias individuales de carácter genético en el funcionamiento de la formación reticular (concretamente, en el sistema de activación reticular ascendente que es el responsable del nivel de activación), tálamo y córtex.

La formación reticular activa las estructuras corticales superiores; por tanto, está implicada en el nivel de alerta, la atención selectiva, la concentración y el ciclo sueño-vigilia (Larsen & Buss, 2005). Esto explicaría la fuerte tendencia de los extravertidos a aburrirse con niveles bajos de estimulación y a buscar niveles más elevados que los introvertidos.

En referencia a esos datos, en este estudio nos hemos propuesto comprobar dos hipótesis:

- Los niños que se encuentran en la categoría ***rechazados*** suelen ser aquellos percibidos como los **más tímidos** dentro del grupo.
- Los niños percibidos como los **más amistosos, respetuosos** y **cooperativos** coinciden en estar situados dentro de la categoría ***populares***.

En relación al sexo del alumno, los niños obtienen mayor probabilidad en ser rechazados o controvertidos, y las chicas en ser ignoradas o situarse en la categoría *promedio.* Además, la clasificación es más probable que se mantenga estable durante la Primaria y Secundaria en los niños, mientras que las tasas de preferencia de las chicas son mayores en Primaria y las controvertidas aumentan algo en Secundaria. Asimismo, hemos considerado otras dos hipótesis relacionadas con el sexo del alumno, una variable que en el grupo de nuestra muestra se presenta con un 60% de niñas y un 40% de niños (García-Bacete et al., 2008).

- Hay más **niños** dentro de la categoría ***ignorados*** que niñas.
- Existe un mayor número de **niñas populares** que de niños.

Por otra parte, las características del ambiente familiar juegan un papel fundamental en el desarrollo del niño. Los padres pueden influir directamente en la competencia social de los hijos supervisándolos y suministrándoles oportunidades de interacción social, o indirectamente diseñando el ambiente social (elección de residencia, inscripción en actividades…). La planificación de contactos y supervisión parental indirecta predice un mayor nivel de aceptación en el grupo.

Las creencias de los padres, al guiar sus prácticas de crianza, también pueden influir en las relaciones sociales del niño. Los padres con hijos competentes socialmente creen que deben desempeñar un papel activo en la socialización, enseñando y proporcionando oportunidades. Además, la sensibilidad parental facilita el desarrollo de un *apego seguro* que, a su vez, estimula la autonomía y adquisición de habilidades

sociales. La seguridad predice interacciones más positivas y prosociales, y una mayor calidad de la amistad y aceptación por el grupo. Aunque es cierto que los resultados metaanalíticos indican que el apego guarda más relación con la amistad (relación cercana y recíproca) que con el estatus (percepciones o aceptación por el grupo).

En definitiva, existen estudios que demuestran la relación directa entre crianza y competencia social, y la influencia indirecta de la crianza sobre la aceptación a través de la competencia social. Si existen conflictos entre los padres supondrán para los niños una fuente adicional de estrés y modelos de negatividad, sobre todo las discusiones cuyo contenido tiene que ver con ellos. La investigación ha demostrado que los conflictos entre los padres se relacionan directa e indirectamente con la conducta agresiva de niños y adolescentes, que, a su vez, se asocia con la calidad de las relaciones parentales (Cantón-Duarte et al., 2011).

Por todo ello, las dos últimas hipótesis que propongo provienen de dos casos particulares y únicos dentro de la muestra con la que he trabajado, casos de los cuales supe información gracias a la tutora del grupo previamente a la aplicación del cuestionario. Se trata de una niña adoptada y de una niña que proviene de una familia desestructurada, de las que quiero comprobar lo siguiente:

- M es más **retraída** y/o **rechazada** debido a convivir con una **familia adoptiva**.
- I es más retraída y/o rechazada por provenir de una familia desestructurada.

TABLA 1. *Esquema de las hipótesis planteadas en este trabajo*

Influencia de la variable sexo dentro del estatus de aceptación social
Los niños son más ignorados que las niñas. Las niñas son más populares que los niños.
Influencia del estatus sociométrico dentro de la aceptación social
Los niños rechazados suelen ser aquellos percibidos como los más tímidos. Los niños más cooperativos están también situados en la categoría populares.
Influencia de circunstancias personales: casos concretos
M es más retraída y/o rechazada por ser una niña adoptada. I es más retraída y/o rechazada por provenir de una familia desestructurada.
Nota. Por privacidad únicamente se incluirán las iniciales del alumnado.

1.3. OBJETIVOS

Además de conocer el grado de aceptación de cada individuo dentro de un grupo, a través de la aplicación del sociograma nos planteamos los siguientes objetivos:

- Saber quiénes son los niños preferidos del grupo según sus criterios de preferencia.
- Conocer la estructura del grupo.
- Conocer los líderes del grupo y las características de por qué lo son.
- Localizar a los alumnos aislados, que no despiertan ni admiración ni rechazo.
- Conocer los miembros rechazados del grupo y las características de por qué lo son.

Combinando los niveles de aceptación y rechazo que hemos mencionado en los objetivos anteriores, se obtienen cinco categorías sociométricas:

- Niños populares: Se caracterizan por obtener una alta aceptación y un bajo rechazo. A su vez, son elevados tanto en preferencia como en impacto social. Suelen ayudar e interactuar activamente con sus iguales y se comportan de acuerdo al nuevo marco de referencia en el que se encuentren. Se trata de niños cooperativos, amistosos, sociables y líderes.
- Niños rechazados: Al contrario que los niños populares, obtienen una baja aceptación y un alto rechazo. También tienen un impacto social alto, pero se sitúan bajos en niveles de preferencia. Suelen ser los menos sociables y los más agresivos y aislados. Según investigaciones acerca del patrón conductual y socio-cognitivo, dentro del rechazo debe distinguirse entre:

    - Rechazo-agresivo: El niño muestra una conducta disruptiva y agresiva e importantes distorsiones cognitivas.
    - Rechazo-retraído: Su conducta, lejos de ser agresiva, se caracteriza por la timidez y el retraimiento, que en estos años escolares acaban suscitando el rechazo de los iguales.

- Niños ignorados: Son bajos en aceptación y en rechazo, por lo que obtienen pocas nominaciones tanto en positivo como en negativo. Tienen un nivel muy bajo de agresividad y de sociabilidad, y bajo-medio de aislamiento; sin embargo, dado su elevado perfil académico y su conformidad frente a las normas, los convierte en los preferidos de los profesores (aunque no de sus compañeros).
- Niños controvertidos: Se caracterizan por tener altos niveles en aceptación y en rechazo. Por tanto, reciben bastantes nominaciones positivas y negativas. Tienen unos niveles superiores a la media de agresividad y aislamiento, aunque sus habilidades sociales no son mayores que las de los rechazados.
- Niños promedio: Los promedio son moderados tanto en aceptación como en rechazo. Serían aquellos niños que reciben un número similar de nominaciones positivas y negativas.

2. DESARROLLO

En nuestro estudio trabajamos con una muestra de 22 alumnos de 12 años, un 60% niñas y un 40% niños de un colegio público de Granada. En clase se encontraban presentes los 22 alumnos matriculados, así que se pudo realizar el sociograma completo ese mismo día. De ellos, 13 son niñas y 9 son niños; existe, además, cierta diversidad cultural debido a que dos de los alumnos son procedentes de centroeuropa. Al repartirles el cuestionario, procuramos seguir estas pautas antes de que comenzaran a realizarlo:

- Solucionar todas las dudas y preguntas con relación al cuestionario.
- Ayudar a un clima de concentración y silencio.
- No meterles presión con la duración del cuestionario, dejando el tiempo suficiente para que todos puedan contestar de manera objetiva y con total sinceridad.
- Agradecer la participación y transmitir a las profesoras que las informaré de los resultados del estudio.

Los niños se organizaban por el aula sentados de manera individual, aunque existían grupos o pandillas bastante bien definidas. Al igual que una niña bastante retraída, sentada al fondo del aula y que no se relacionaba con ningún compañero de su alrededor.

Tras un tiempo observándoles, también destacan los potenciales niños populares, debido a que desempeñaban una evidente competencia comunicativa, a la vez que se creaban varias conversaciones en torno a ellas.

Por último, al observar la forma en que las profesoras trataban e interactuaban con los alumnos, además de ser testigo de otros asuntos tratados tras la aplicación del cuestionario en esa hora de tutoría, pude distinguir aspectos como los siguientes:

- Ponen empeño en desarrollar capacidades básicas sociales para favorecer la integración intercultural.
- Potencian cualidades individuales a través de la atención personalizada o con actividades que fomentan el trabajo en equipo.
- Ponen al alcance recursos educativos adaptados a las distintas etapas de desarrollo (libros, material tecnológico…).
- Se establece una comunicación constante con las familias a través de informes detallados de la evolución del aprendizaje de cada niño (los rellenaban mientras los niños realizaban los cuestionarios).

3. RESULTADOS

En nuestra sociedad podemos encontrar niños con características muy distintas entre sí: desde un niño muy tímido e introvertido hasta el más sociable que es capaz de relacionarse activamente con sus iguales. Es cierto que generalmente tendrá más aceptación un niño simpático, agradable y buen compañero que otro que presenta una actitud más agresiva o irascible. En cualquier caso, son los niños agresivos los que suelen necesitar más atención que los demás en cualquier ámbito social. También falta de popularidad suele generar diferentes aspectos en el comportamiento del niño y, posteriormente, reflejarse en un bajo rendimiento académico, llegando hasta el absentismo o el abandono temprano de la escuela.

Para comenzar este estudio nos centramos en la propuesta de tres bloques hipotéticos: influencia de la variable sexo, de cómo el estatus sociométrico determina la aceptación social, y cómo las diferentes circunstancias vividas en un hogar pueden influir en el desarrollo socioafectivo de un niño. Dentro de cada bloque incluimos dos hipótesis concretas:

3.1. INFLUENCIA DE LA VARIABLE SEXO DENTRO DEL ESTATUS DE ACEPTACIÓN SOCIAL

- Los niños son más ignorados que las niñas
- Las niñas son más populares que los niños

3.2.INFLUENCIA DEL ESTATUS SOCIOMÉTRICO DENTRO DE LA ACEPTACIÓN SOCIAL

- Los niños rechazados suelen ser aquellos percibidos como los más tímidos.
- Los niños más cooperativos están también situados en la categoría populares.

3.3. INFLUENCIA DE CIRCUNSTANCIAS PERSONALES: CASOS CONCRETOS

- M es más retraída y/o rechazada por ser una niña adoptada.
- I es más retraída y/o rechazada por provenir de una familia desestructurada.

Según diversos estudios, la categoría más frecuente dentro de una clase es la de niños promedios. En nuestra clase encontramos que esa categoría corresponde a un 22,2%, situándose en la segunda posición. Por otra parte, normalmente los porcentajes de niños populares y rechazados se encuentran en torno a un 12-17%, mientras que en nuestra aula van de un 20% a un 30%, respectivamente. Así, la categoría que más predomina en esta clase es, curiosamente, la de rechazado, con un 31,8%.

La categoría ignorados suele situarse en un 10-15%, y controvertidos, en un 2-6%. En nuestro estudio obtenemos resultados similares, con un 18% de ignorados y un 4% de controvertidos.

Comenzaremos por contrastar cada bloque propuesto:

- Los niños que se encuentran en la categoría rechazados suelen ser aquellos percibidos como los más tímidos dentro del grupo.

Esta hipótesis no se puede validar completamente. Obtenemos que de los siete alumnos incluidos en esta categoría, sólo dos se sitúan como los sujetos más tímidos del grupo a raíz de los resultados de la percepción de conductas (con 84 y 62 puntos, respectivamente). Este dato, que supone un 28% de los alumnos rechazados de la clase, se asemeja algo al estudio que demuestra que entre un 10-20% de los niños rechazados son tímidos y retraídos (Cantón et al., 2011). Ellas se encontrarían dentro de la atribución rechazadas-retraídas, las cuales atribuyen sus fracasos sociales a características internas, responden con una insatisfacción social y una evaluación negativa de sus habilidades sociales (Cantón et al., 2011).

El resto de los alumnos rechazados no destacan en timidez, sino en iniciar peleas, en llamar la atención, en encontrar faltas en los demás o en iniciar peleas. Todos ellos se situarían dentro de lo que se denomina

niños rechazados-agresivos, siendo más probable que tengan déficits en el procesamiento de la información social, atribuyendo mala intencionalidad y culpando a otros de su conducta.

- Los niños percibidos como los más amistosos, respetuosos y cooperativos coinciden en estar situados dentro de la categoría populares.

Esta hipótesis sí es válida en relación a nuestros resultados. Todos los alumnos incluidos en la categoría populares coinciden con ser mencionados en la percepción de la conducta agradable, amistoso y cooperativo, ya sea con una mayor o menor puntuación. Resulta curioso que el orden de percepciones sea inverso al orden de popularidad, ya que una alumna se sitúa en primer lugar en popularidad (con casi un 43%) pero es la última en cooperación. Ella no destaca precisamente por su tono amistoso o su ayuda a los demás, sino por hacer cosas para llamar la atención de los demás, algo a lo que una niña calificada normalmente como popular no suele recurrir para obtener notoriedad o liderazgo. En conclusión, esta hipótesis sí resulta válida, ya que coincide con otros estudios que indican que los populares tienen una mayor capacidad para iniciar y mantener relaciones positivas.

Como vemos, la sociabilidad y la timidez afectan al desarrollo de la competencia social; la primera se asocia a una mayor calidad de las amistades y a una mayor popularidad, y la segunda a una inferior calidad, a menos popularidad y a un mayor rechazo.

- Hay más niños dentro de la categoría ignorados que niñas.
- Existe un mayor número de niñas populares que de niños.

Ambas hipótesis también resultan válidas. De ahí, encontramos a tres niños y a sólo una niña dentro de la categoría ignorados, cumpliéndose nuestro primer supuesto. Respecto a la segunda afirmación, se vuelve a cumplir mediante nuestros resultados; en la categoría populares encontramos a cuatro niñas frente a un solo niño. Y es que en relación al sexo del alumno hay estudios que demuestran que los niños obtienen mayor probabilidad en ser rechazados o controvertidos, y las chicas en situarse en la categoría promedio. En nuestro caso, también se cumple en la

categoría promedio (con un 100% de componentes femeninos). Gracias a nuestro estudio de campo podríamos completar esos resultados añadiendo que en la categoría popular también podemos observar una mayor cantidad de niñas que de niños.

- M es más retraída y/o rechazada debido a convivir con una familia adoptiva.
- I es más retraída y/o rechazada por provenir de una familia desestructurada.

A raíz de los resultados obtenidos de nuestro estudio, comprobamos que la primera hipótesis no se cumple: M no entraría dentro de la categoría rechazados, sino que es una niña situada en la categoría promedio al obtener cifras moderadas de aceptación y rechazo por parte de sus compañeros. Además, la mayoría de opiniones de sus compañeros se basan, principalmente, en que es una niña agradable, amistosa, comprensiva y cooperativa. Esto puede apoyarse en que, pese a que sea una niña adoptada, el clima del hogar sea idóneo y exista sensibilidad parental. Asimismo, las relaciones seguras de apego a sus padres predicen de esta forma la predisposición y la calidad de las relaciones sociales. Por otro lado, M también ha encontrado un clima emocional positivo dentro del aula, ya que, en contraposición al caso de Inés, tiene un mayor índice de popularidad (se encuentra en las posiciones centrales), interacciones más afectuosas y un número mayor de amistades.

Por otra parte, la segunda hipótesis sí podemos considerarla válida: que I viva en un hogar desestructurado influye en ser una niña altamente rechazada-retraída. Esto lo podemos contrastar y extrapolar a otros casos similares con las conclusiones extraídas de otros estudios, las cuales indican que los niños que viven en hogares conflictivos observan y aprenden las conductas conflictivas y agresivas del hogar. Además, estos niños tienen más dificultades para regular una conducta agresiva y sus diferentes emociones negativas (Cantón et al., 2011) (Ha sido mencionada como una niña que miente mucho y que se entromete en cualquier incidente). En el caso de I también predomina la inhibición temperamental, la cual provoca timidez y retraimiento social, variables asociadas igualmente al rechazo (recordemos que los resultados de Inés

habían sido muy negativos: de 14 elecciones, 14 eran rechazos. Su índice de impopularidad era el mayor del grupo con más de un 60%). Si el clima de la clase tampoco es propicio, no se desarrollarán interacciones afectuosas, juegos en grupo o conductas prosociales, haciendo improbable que inicie nuevas amistades. Aunque es cierto que los resultados metaanalíticos indican que el apego guarda más relación con la amistad (relación cercana y recíproca) que con el estatus (percepciones o aceptación por el grupo).

3. CONCLUSIONES

Como hemos mencionado anteriormente, los padres pueden influir directamente en la competencia social de los hijos supervisándolos y suministrándoles oportunidades de interacción social, o indirectamente diseñando el ambiente social (elección de residencia, inscripción en actividades…), prediciendo, además, un mayor nivel de aceptación del hijo en un grupo. La investigación ha demostrado que los conflictos entre los padres se relacionan directa e indirectamente con la conducta agresiva de niños y adolescentes, que, a su vez, se asocia con la calidad de las relaciones parentales (Cantón et al., 2011).

A modo de conclusión, hemos observado la espontaneidad de los niños a la hora de responder, una gran ventaja a la hora de aplicar el sociograma a una muestra con una edad pequeña, que a medida que aumenta la edad también puede aumentar la intencionalidad y la resistencia en sus respuestas. Las conclusiones se derivan de una serie de hallazgos significativos y observaciones clave:

- Influencia parental y competencia social: La influencia de los padres en la competencia social de los niños se ha destacado como un factor crítico. Los padres pueden influir tanto directa como indirectamente en la competencia social de sus hijos. La supervisión de los padres y la provisión de oportunidades para la interacción social han demostrado ser especialmente importantes. Además, las decisiones de los padres, como la elección de residencia y la inscripción en actividades, han influido en el nivel de aceptación del niño en un grupo. Esto subraya la

relevancia de la influencia familiar en el desarrollo de las relaciones sociales de los niños (Cantón et al., 2011).

- Espontaneidad de las respuestas: Se observó que los niños respondieron de manera espontánea en el proceso de evaluación del estatus sociométrico. Esta espontaneidad se considera una ventaja al aplicar el sociograma en una muestra de niños pequeños. Sin embargo, con la edad, se puede anticipar un aumento en la intencionalidad y la resistencia en las respuestas de los niños, lo que debe ser considerado al interpretar los resultados.

- Estructura de las relaciones socioafectivas: El estudio ha permitido medir y describir la estructura de las relaciones socioafectivas en una clase escolar. Esto proporciona una instantánea de ciertos aspectos del grupo en un momento dado. Es importante destacar que esta estructura es dinámica, y los grupos pequeños, especialmente en edades de desarrollo, están en constante evolución. Esta dinámica subraya la necesidad de considerar cambios a lo largo del tiempo y las influencias externas en la configuración de las relaciones en el aula.

En resumen, este estudio ha arrojado luz sobre la importancia del estatus sociométrico en un aula de sexto de primaria y cómo factores como la influencia parental y la espontaneidad de las respuestas de los niños pueden afectar la percepción de su estatus en el grupo. Además, se ha enfatizado la naturaleza dinámica de las relaciones socioafectivas en el contexto escolar, subrayando la importancia de un seguimiento continuo para comprender completamente la evolución de las relaciones en el grupo de compañeros. Estos hallazgos contribuyen a una comprensión más completa de la interacción social en las aulas y pueden informar estrategias de intervención educativa. Nuestro estudio ha permitido medir y describir la estructura de las relaciones socioafectivas en el entorno de una clase escolar, lo que subyace en los grupos pequeños a través de una fotografía de ciertos aspectos de un grupo en un momento dado. Su interés, pues, está en comparar los resultados a través del tiempo, dado que todo grupo, y más en edad de desarrollo, es algo dinámico y, por tanto, está en continua evolución.

4. REFERENCIAS

Amón, J. (2000). *Estadística para psicólogos I y II*. Madrid: Pirámide.

Cantón Duarte, J., Cortés Arboleda, M., & Cantón Cortés, D. (2011). Relaciones entre iguales y desarrollo socioafectivo. En J. Cantón Duarte, M. d. Cortés Arboleda, & D. Cantón Cortés, *Desarrollo socioafectivo y de la personalidad* (págs. 260-283). Madrid: Alianza Editorial.

Cantón, J., Justicia, F., & Andina-Díaz, E. (2019). El bullying y su relación con el estatus sociométrico y la agresividad en Educación Primaria: un análisis multinivel. *Psicothema, 31*(3), 271-276.

Cillessen, A. H. N., & Borch, C. (2006). Developmental trajectories of adolescent popularity: A growth curve modelling analysis. *Journal of Adolescence, 29*(6), 935-959.

Cillessen, A. H. N., & Marks, P. E. L. (2011). Conceptualizing and measuring popularity. En A. H. N. Cillessen, D. Schwartz, & L. Mayeux (Eds.), *Popularity in the peer system* (pp. 25-56). Guilford Press.

Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1988). Multiple sources of data on social behavior and social status in the school: A cross-age comparison. *Child Development, 59*(3), 815-829.

Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology, 18*(4), 557-570.

García-Bacete, F., Sureda García, I., & Monjas Casares, I. (2008). Distribución sociométrica en las aulas de chicos y chicas a lo largo de la escolaridad. *Revista de Psicología Social, 23,* 63-74.

Hymel, S., Schonert-Reichl, K. A., & Miller, L. (2006). Reading, 'riting, 'rithmetic and relationships: Considering the social side of education. *Exceptionality Education Canada, 16*(2-3), 61-79.

Ladd, G. W. (2006). Peer rejection, aggressive or withdrawn behavior, and psychological maladjustment from ages 5 to 12: An examination of four predictive models. *Child Development, 77*(4), 822-846.

Larsen, R., & Buss, D. (2005). *Psicología de la Personalidad: dominios del conocimiento sobre la naturaleza humana.* New York: McGraw-Hill.

Newcomb, A. F., & Bagwell, C. L. (1995). Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 117*(2), 306-347.

Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. En N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development,* vol. 3, pp. 571-645. Wiley.

Wentzel, K. R. (2009). *Peers and academic functioning at school. En Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 531-547). The Guilford Press.

APRENDIZAJE COLABORATIVO MEDIADO POR LAS TIC COMO METODOLOGÍA PARA INCREMENTAR EL ÉXITO ESCOLAR

ROSALBA ACOSTA CORPORAN
IES LA VAGUADA

1. INTRODUCCIÓN

Todo sistema educativo aspira alcanzar el mayor porcentaje de éxito escolar entre sus alumnos. Para alcanzar tal éxito, los gobiernos se afanan en crear un conjunto de políticas escolares a corto y largo plazo, que defienden la educación inclusiva y de calidad para todos como la agenda 20-30 (Unicef, 2015). Esto conlleva, entre otros condicionantes, por un lado, el uso de metodologías activas en las que el alumnado sea el protagonista de su aprendizaje y, por otro, la formación constante del profesorado, quien debe estar a la vanguardia de las nuevas estrategias de aprendizaje.

Lo cierto es que recientemente la escuela fue puesta a prueba por la incertidumbre vivida en todo el mundo a comienzos del año 2020, a raíz de la pandemia (COVID 19); ya que los centros educativos se vieron obligados a reinventarse, ante una situación sin precedente. Dicha situación generó ecosistemas de aprendizajes, viejos para algunos y nuevos y forzados para otros. Pero más allá de esto, dejo entre dicho la capacidad de la escuela para afrontar los cambios.

En ese sentido, hablamos del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), las cuales gracias a su versatilidad y la interactividad que en ella se produce, facilita entre otros, el aprendizaje colaborativo. Es en este último aspecto en el que se centra nuestra investigación. Cuando hablamos de aprendizaje colaborativo mediado por las TIC nos referimos a una metodología didáctica con gran repercusión

en los últimos años, que rompe con el patrón tradicional del docente como único transmisor de saberes y el alumnado como receptor pasivo. En contraposición, este paradigma fomenta la construcción conjunta de conocimientos en el que los alumnos, con la guía del profesor se convierten en capitanes de su propio barco y logran unas metas en común.

Así mismo, la tosca literatura científica (Arieta, 2022; Diaz-Barriga, 2010; Jonhson y Jonhson, 2010…) nos indican que en el viaje de la colaboración, los alumnos adquieren otras habilidades que le preparan para la vida adulta; tales como solidaridad, responsabilidad, comunicación, trabajo en equipo, entre otras. Además, otros autores Llorente et al. (2020), relacionan su uso con el incremento de la motivación, creatividad, rendimiento académico. Siendo estos factores vinculantes al éxito educativo, tal como se abordará a lo largo de este capítulo. No obstante, pese a todas sus ventajas, encontramos escasas evidencias que su uso sea frecuente en la práctica docente y, lo peor aún, es el rechazo de un número importante de profesores, a quienes sus prejuicios y concepciones erróneas no les dejan ver los beneficios de las metodologías de aprendizaje colaborativo mediado por las TIC (MEAC-TIC) (Acosta et al., 2019).

Dada la trascendencia de esta metodología, surge el interés de evaluar cómo el aprendizaje colaborativo a través de las TIC incide en la motivación, clima del aula y rendimiento académico del alumnado de adolescentes que cursan la educación secundaria obligatoria en la República Dominicana. Pese a las ventajas subyacentes de dicho modelo de enseñanza, partimos del supuesto de que no es una tarea fácil.

Con el fin de contrastar estos planteamientos, se evalúan cinco estudios de casos, cuyos docentes han tenido una formación previa en MEA-TIC. A continuación, se presentan los objetivos que perseguimos, la metodología utilizada, los resultados más relevantes de la investigación, discusiones sobre las implicaciones y limitaciones del estudio y se concluye con la ponderación de los datos. Pero antes, presentamos unos referentes teóricos sobre estas cuestiones, los cuales surtieron como base al estudio llevado a cabo.

1.1. EL ÉXITO DEL ALUMNADO Y LA FORMACIÓN DOCENTE

Según la OCDE (2016), cuando hablamos de éxito escolar nos referimos a adquisición de competencias, culminación de los estudios secundarios obligatorios, disminución de la tasa de repetición, etc.

El éxito educativo de los estudiantes no puede desvincularse de la preparación y el desempeño de los educadores. En este apartado, explicaremos cómo la formación docente está intrínsecamente relacionada con el éxito educativo y cómo la calidad de la enseñanza influye directamente en el rendimiento de los estudiantes (Santana-Vega y Fontana-Abad, 2013).

Como ya se hemos comentado en la introducción, las metodologías de aprendizaje colaborativo se le vincula directamente con el éxito educativo. Sin embargo, para comprender cómo se alcanza esa eficacia es necesario ahondar en las problemáticas que enfrentan profesores y alumnos cuando se aplican estás metodologías en las prácticas docentes; así como los prejuicios existentes para que los docentes o instituciones no utilicen con tanta frecuencia las metodologías de aprendizaje colaborativo a través de las TIC (MEAC-TIC). Consideramos que sólo entendiendo los obstáculos existentes y contrastándolos con los resultados de este trabajo podemos aportar algunas sugerencias de mejora.

Empezamos por analizar la formación docente. De acuerdo con (Díaz-Barriga (2010), a partir de la década de los 90 los sistemas educativos entraron en una dinámica de cambio caracterizada por procesos de reforma sustentados en el discurso de la innovación de los modelos educativos y curriculares impulsados por la globalización.

Imbernón (2001), sostiene que a partir de la primera década del siglo XXI se produjo un retroceso y estancamiento que produce nostalgia, aturdimiento y desconcierto. Muchas de las estructuras de la etapa anterior se mantienen, al igual que su actividad. A partir de aquí, los expertos comienzan a proyectar una gran crisis de la profesión docente. Es como si nos hubiésemos quedado anclados en el siglo pasado y nos resistimos a esos cambios. O ¿Acaso existe miedo a lo nuevo?

Lo que más preocupa a algunos autores es que el problema viene desde la cúspide. Si echamos un vistazo a las universidades, donde se forman

los futuros docentes, encontramos que los *formadores de formadores* también tienen ciertas carencias pedagógicas. Por tanto, la docencia impartida no satisface 100% a las necesidades o demandas del profesorado y alumnado que vive en una era digital. Por ejemplo, Zabalza (2011), señalan el uso de material desfasado, metodologías obsoletas, entre otras.

En esa línea, un estudio de la UNESCO en (2013), plantea esta misma situación. Se observa la persistencia de las formas escolares propias de las escuelas de mucho más de tres décadas. Con lo cual persiste la lógica del formalismo y tradicionalismo que convierte las aulas de las universidades en escuelas normales del pasado.

Es innegable que este abordaje salpica a todas las instituciones educativas, incluyendo escuelas primarias e institutos. Ahora bien, sería mezquino culpabilizar solo a las universidades. Si echamos la mirada a la gestión de las entidades gubernamentales responsables del sistema educativo, su gestión para garantizar que las plantillas de profesores estén alineadas con las necesidades actuales no han sido efectivas. Algunos docentes no poseen la competencia necesaria para abordar un programa educativo cada vez más complejo (Moreno-Aparisi y García-López (2010).

De lo anterior se extraen tres grandes preocupaciones:

1. *Gestión inadecuada*: refiriéndonos a la falta de planificación, recursos insuficientes o decisiones inapropiadas en la dirección del sistema educativo.
2. *Formación docente*: por un lado, arrastran una formación inicial deficiente que reciben en las Universidades y, por otro, la formación continua es a veces desajustada o simplemente un mero trámite para obtener puntos, porque no se realiza un seguimiento de continuidad en el tiempo. Es decir, no se exigen evidencias en las que se ponga en práctica lo aprendido en las formaciones.
3. *Políticas educativas erráticas* que diseñan los organismos competentes, arrastradas de cambios retóricos, más no contextuales. Cuya puesta en marcha en las aulas, solo trae frustración o desmotivación por parte del docente.

Ahora bien, ¿Qué relación guarda esto con el tema que nos compete el aprendizaje colaborativo y el éxito escolar?

Todo lo expuesto repercute negativamente en las prácticas docentes y su desarrollo profesional y, por ende, en el empleo de nuevos modelos de enseñanza como el aprendizaje colaborativo.

Así lo muestran estudios recientes (García-Valcárcel, et al., 2015), los cuales advierten que el sistema no contribuye en la visualización de buenas prácticas, ni a cambiar ideologías vagas que consideran su implementación como una pérdida de tiempo o algo ineficaz. A esto se suma, que algunos docentes sin formación previa, al utilizarlo se encuentran problemáticas relacionadas con la cohesión del grupo, desmotivación, evaluación, entre otras.

2. OBJETIVOS

- Analizar la correlación de variables relacionadas con la eficacia, formación del profesorado, adaptación del alumnado, interés por el tema a trabajar.
- Evaluar la relación entre el aprendizaje colaborativo a través de las TIC y su incidencia en la motivación, clima del aula y rendimiento académico del alumnado de adolescentes que cursan la educación secundaria obligatoria en la República Dominicana

3. METODOLOGÍA

3.1. Contexto de la investigación

Los estudios de caso fueron llevados a cabo en Santo Domingo, Capital de la República Dominicana. Previo a esto realizamos una formación de 30 horas, en metodologías colaborativas con TIC, a 28 docentes del instituto en cuestión. Tras su finalización 5 docentes decidieron participar en los estudios de casos que se presentan a continuación.

3.2. Diseño de la investigación

Consideramos nuestra investigación como mixta por las características que posee. Es decir, hemos utilizado los métodos cualitativos y cuantitativos porque son los que más se acoplan a nuestro trabajo.

La parte cuantitativa permite utilizar estadísticas, medir fenómenos, experimentar, analizar causa-efecto, comprobar hipótesis mediante la recolección de datos, obtener datos producto de mediciones, etc. Mientras la metodología cualitativa normalmente se utilizará para refinar preguntas de investigación y para la recolección de datos donde no es necesaria la medición numérica, como por ejemplo las observaciones, descripciones, estudios de caso entre otros como los que presentamos en este estudio. Por tanto, la combinación de ambos métodos (mixtos), nos permite recoger datos de dichas vertientes y triangularlos.

3.3. Instrumentos

Los instrumentos utilizados para los estudios de caso pertenecen al grupo de investigación GITE-USAL (García-Valcárcel et al. 2015), que fueron adecuados al nuevo contexto. Se tratan de tres fichas, la primera guía estaba destinada para el profesor, a través de la cual los docentes debían aportar una descripción general de su proyecto. En el apartado de desarrollo encontramos tres escalas "algo, bastante y mucho" cuya finalidad era valorar el desarrollo del caso y evaluar el trabajo de los grupos.

En cuanto a la segunda ficha, iba dirigida al observador, quien realizó varias visitas al aula, en diferentes etapas del proyecto para evaluar el mismo. Finalmente, la tercera ficha era para el alumnado. Estos la cumplimentaban una vez finalizado el proyecto y su contenido era una rúbrica en la cual podían expresar su satisfacción o no con el proyecto realizado por su profesor. Gracias a la triple revisión de: profesorado, observador y alumnado, se reduce el sesgo de los resultados.

TABLA 1. *Estadísticos de fiabilidad de la rúbrica del alumnado*

Alfa de Cronbach	N de elementos
,90º	20

Fuente: elaboración propia

El valor expresado en la tabla superior indica que la relación entre los ítems es positiva y, por ende, el instrumento tiene una fiabilidad adecuada.

Para el análisis de datos utilizamos los softwares SPSS v20 y Nvivo. El primero utilizado en variables cuantitativas para hallar las frecuencias, porcentajes de la rúbrica, así como exponer su representación gráfica... Mientras que NVivo ha sido utilizado para la parte cualitativa. Nos permitió organizar, analizar y encontrar perspectivas en datos no estructurados, de preguntas abiertas en nuestros estudios de caso.

3.3. Población y muestra

Actualmente, el centro educativo donde se llevó a cabo el estudio tiene 741 estudiantes, 24 aulas de clases, se ofertan ocho especialidades: contabilidad y finanzas, informática, enfermería, electrónica, electricidad, mecánica industrial, mecánica automotriz y mecatrónica… Pero, en el proyecto participaron 125 alumnos. De los cuales cumplimentaron la rúbrica 117 alumnos, distribuidos en los grados de: cuarto de mecánica automotriz, cuarto de mecatrónica, tercero de informática, cuatro de informática y cuarto comercial.

4. RESULTADOS

4.1. Caso 1. pasado simple

Este caso se llevó a cabo en tercero de bachillerato de informática. El título del proyecto fue “el uso del pasado simple” en el cual participaron 25 alumnos.

Con dicho proyecto, el docente pretendía que el alumnado expresara acciones y actividades realizadas en el pasado simple empleando metodologías colaborativas. Así mismo se buscaba que los alumnos lograran configurar preguntas y hechos basados en acciones pasadas y que fueran capaces de expresar los hechos no realizados en el pasado, negativamente.

En cuanto a los recursos empleados, el docente utilizó tablets, portátil, proyector, vídeo, TV, diapositivas, english book, Internet y Edmodo. Todos los recursos estaban ubicados en el laboratorio de inglés. Este fue el proyecto de más corta duración, porque se desarrolló en tres

secciones de 55 minutos. Algunas de las actividades llevadas a cabo eran presentadas en clases, continuadas en casa y retroalimentadas en el aula. Las estrategias colaborativas utilizadas por el docente, para el desarrollo del proyecto fueron la tutoría entre iguales, el aula invertida y la retroalimentación.

4.2. Caso 2. Four Max

En el caso 2, participaron un grupo de 16 alumnos, quienes pertenecían a cuarto de bachillerato de la especialidad de mecánica automotriz. La asignatura era Cultura Emprendedora, pero el proyecto adoptó un enfoque multidisciplinar, porque los contenidos corresponden con otras disciplinas como la contabilidad, matemáticas, gestión administrativa, entre otras. Consistía en elaborar un proyecto para la creación de una pequeña empresa o taller según las normativas establecidas en la especialidad/ocupación. La duración de éste, fue de dos meses. Se desarrolló en siete sesiones presenciales, cada una de 55 minutos. Con lo cual se trabajaron aproximadamente dos horas semanales.

Las actividades llevadas a cabo para alcanzar los objetivos fueron: entrevista a docentes de su especialidad y de otras especialidades, redacción de Informes escritos, observación de videos sobre emprendimiento, presentación de personajes emprendedores en forma dramatizada o videos, elaboración de la imagen corporativa, elaboración del Estudio de Mercado o Plan de Marketing hasta culminar con la presentación del proyecto. Las estrategias de trabajo colaborativo empleadas fueron el aprendizaje basado en proyecto, aula invertida, redes sociales y grupos pequeños, en los que cada uno tenía su rol, previamente asignado entre los compañeros.

4.3. Caso 3, 4 y 5. Colaboremos con un ambiente Sano y sostenible 1

Hemos agrupado estos casos para proceder a su análisis, ya que los tres adoptaron el mismo enfoque (interdisciplinar) y los docentes trabajaron de forma colaborativa, en la elaboración de un proyecto en común. Se trata del Aprendizaje Servicio/Proyectos Participativos de Aula. Una estrategia pedagógica de investigación-acción, que responde a la

necesidad de impulsar una pedagogía crítica y transformadora; capaz de articular las experiencias de aula con la realidad social de los sujetos involucrados en los procesos de aprendizaje y que, además, pretende dar solución a una necesidad real que nos rodea.

En esta ocasión, se trataba de un problema que afectaba al instituto y zonas aledañas. La acumulación de desechos sólidos en varios puntos. Con la puesta en marcha se pretendía, en primer lugar, fomentar una cultura de respeto al medio ambiente por parte de los miembros de la comunidad educativa y visitantes, enfatizando en la ley que rige este tema. En segundo lugar, aprender un vocabulario de normas e interacción en inglés relacionado con la contaminación ambiental.

TABLA 1. *Distribución de participantes en el proyecto colaboremos por un ambiente sano y sostenible.*

Alumnos	Nivel educativo	Área o materia
15	4º bachillerato, especialidad Mecatrónica	Ingles
32	4º bachillerato, especialidad informática	
29	4º bachillerato, especialidad Comercial	

Fuente: elaboración propia

Para la puesta en marcha del proyecto, los docentes elaboraron en común una guía de preguntas, que sirvieron de punto de partida para el alumnado.

En cuanto a las estrategias metodológicas destacamos las tutorías entre iguales, puzzle, flipped-classroom, feedback, dramatizaciones, Edmodo…) Especialmente se trabajó con la plataforma de Edmodo, la cual sirvió de soporte, para que cada alumno pudiera trabajar en el proyecto desde su casa; bien para ver vídeos, compartir documentos, entregar tareas, subir informes, entre otros. En la parte de la evaluación el alumnado tenía una ficha en la que iba valorando el trabajo diario y el de sus compañeros.

4.4. ANÁLISIS SISTEMÁTICO DE LOS CASOS

La valoración general del alumnado sobre el uso de MEAC-TIC ha sido altamente positiva. Tomando en consideración todos los ítems se obtuvo una media de 5,86 en una escala del 1 al 7. También, se aprecia que la media obtenida es muy fiable porque la desviación típica está por debajo de uno. (ver tabla 2).

TABLA 2. *Valoración global de los estudiantes sobre el CSCL*

Tendencias centrales	Valores
Media (X)	5.86
Desv. tip.	.763
Asímetría	-1.315
Curtosis	4.704

Fuente: elaboración propia

Sin embargo, se encontraron diferencias significativas entre estos grupos. El contraste se ha realizado tras realizar un análisis factorial, en el que hallamos dos factores: f1, relacionado con la satisfacción del alumnado y f2 rol docente.

TABLA 3. *Comparaciones múltiples con la satisfacción del alumnado*

			Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.
f1_satisfaccion	4to. Mecánica automotriz	4to. mecatrónica	1,84479*	,30346	,000
		3ro. A. Informática	,24812	,27032	,889
		4to. A Informática	1,03516*	,25853	,001
		4to.C comercial	1,29364*	,26295	,000
	4to. mecatrónica	4to. Mecánica automotriz	-1,84479*	,30346	,000
		3ro. A. Informática	-1,59667*	,27576	,000
		4to. A Informática	-,80964*	,26421	,022
		4to.C comercial	-,55115	,26854	,248
	3ro. A. Informática	4to. Mecánica automotriz	-,24812	,27032	,889
		4to. mecatrónica	1,59667*	,27576	,000
		4to. A Informática	,78703*	,22538	,006
		4to.C comercial	1,04552*	,23044	,000
	4to. A Informática	4to. Mecánica automotriz	-1,03516*	,25853	,001
		4to. mecatrónica	,80964*	,26421	,022

		3ro. A. Informática	-,78703*	,22538	,006
		4to.C comercial	,25849	,21648	,755
	4to.C comercial	4to. Mecánica automotriz	-1,29364*	,26295	,000
		4to. mecatrónica	,55115	,26854	,248
		3ro. A. Informática	-1,04552*	,23044	,000
		4to. A Informática	-,25849	,21648	,755

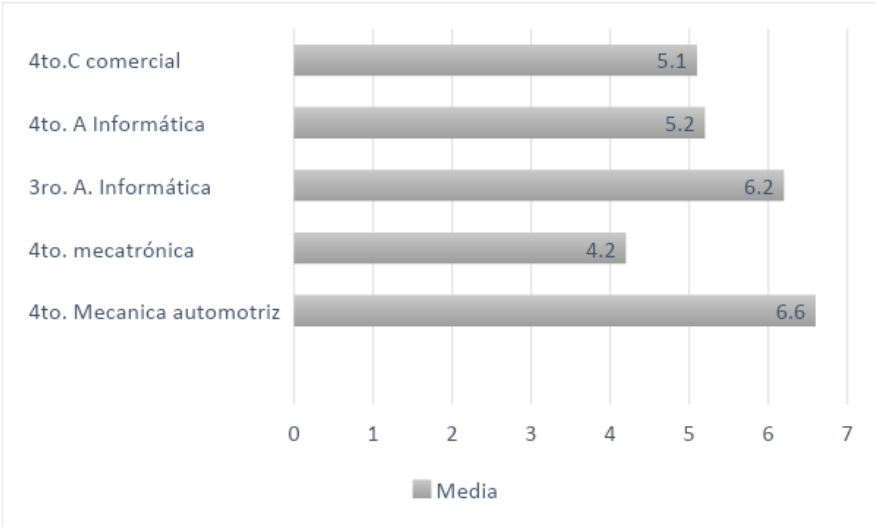
Fuente: elaboración propia

TABLA 4. *Comparaciones múltiples con el rol docente*

			Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.
f2_roldocente	4to. Mecánica automotriz	4to. mecatrónica	,78864*	,24739	,016
		3ro. A. Informática	,52318	,22037	,130
		4to. A Informática	,25852	,21076	,736
		4to.C comercial	,85384*	,21436	,001
	4to. mecatrónica	4to. Mecánica automotriz	-,78864*	,24739	,016
		3ro. A. Informática	-,26545	,22481	,762
		4to. A Informática	-,53011	,21539	,107
		4to.C comercial	,06520	,21892	,998
	3ro. A. Informática	4to. Mecánica automotriz	-,52318	,22037	,130
		4to. mecatrónica	,26545	,22481	,762
		4to. A Informática	-,26466	,18374	,603
		4to.C comercial	,33066	,18786	,402
	4to. A Informática	4to. Mecánica automotriz	-,25852	,21076	,736
		4to. mecatrónica	,53011	,21539	,107
		3ro. A. Informática	,26466	,18374	,603
		4to.C comercial	,59532*	,17648	,009
	4to.C comercial	4to. Mecánica automotriz	-,85384*	,21436	,001
		4to. mecatrónica	-,06520	,21892	,998
		3ro. A. Informática	-,33066	,18786	,402
		4to. A Informática	-,59532*	,17648	,009

Fuente: elaboración propia

GRÁFICO 1. *Interés por el tema según el grado educativo*



Fuente: elaboración propia

Las diferencias se encuentran entre 4º mecánica automotriz y 4º de mecatrónica, 4º de informática y 4ºC de comercial. Los rangos promedios indican que cuarto de mecatrónica (4ºM) fue el grado educativo más insatisfecho en el empleo de estas metodologías, entre tanto, cuarto de mecánica automotriz (4ºMA) fue el grado que mostró más nivel de satisfacción (ver tabla 3 y 4). Se comprobó que las discrepancias entre ambos grupos se debieron entre otros factores al desinterés en el tema desarrollado. Hacemos esta comparativa, porque el grupo de alumnos de mecánica automotriz fue quien se mostró más interesado en el tema llevado a cabo (6,6) y, a su vez valoraron mejor la metodología utilizada (ver gráfico 1).

Asimismo, se comprobó que si existía correlación entre la satisfacción del alumnado (P.1) y la relación que tuvieron con sus compañeros de grupo (P.18). A medida que estuvieron a gusto, les pareció menos aburrido el proyecto y estuvieron más satisfechos (ver tabla 5).

TABLA 5. *Comparaciones múltiples con el rol docente*

		Ha sido aburrido	**He estado a gusto con los compañeros**
P.1 Ha sido aburrido	Coeficiente de correlación	1	.288**
	Sig. (bilateral)	.	.002
P.18 No he estado a gusto con los compañeros	Coeficiente de correlación	.288**	1
	Sig. (bilateral)	.002	.

Fuente: elaboración propia

Cabe destacar otro hallazgo importante de nuestra investigación, relacionado con diferencias significativas entre la satisfacción de chicos y chicas con este modelo de enseñanza. Los rangos promedios apuntan que las chicas se sintieron más satisfechas después de haber trabajado con esta metodología (.037). No obstante, no se encontraron diferencias entre la valoración del rol docente según el género (.563) (ver tabla 6).

TABLA 6. *Comparaciones múltiples con el rol docente*

Dimensiones	**Género**	**Rangos Promedios (Rp.)**	**U-Mann-Whitney**	**Sig.**
F1_satisfaccion	Hombre	66.19	1315	.037
	Mujer	53.05		
	Mujer	57.35		

Fuente: elaboración propia

En relación con el docente y observador, expresaron que las actividades desarrolladas sirvieron para trabajar los contenidos, despertaron la curiosidad del alumnado, facilitaron el trabajo activo y colaborativo y fomentaron su creatividad. Con respecto a los materiales (ordenadores portátiles, internet, proyector, móviles, redes sociales, pizarra, documentos,…). El docente señaló que las herramientas TIC fueron tan útiles como los materiales tradicionales. Es decir, la combinación de ambos recursos potenció el rendimiento académico en el alumnado y el logro de los objetivos de aprendizaje. Así mismo, el observador consideró como adecuados los recursos empleados y un notable incremento de la motivación de los alumnos desde el inicio del proyecto.

5. DISCUSIÓN

Se pudo contemplar la responsabilidad de los alumnos con las tareas, quienes tenían todo al día y cooperaban entre ellos para la realización de las actividades. Por ejemplo, creación de murales, dramas, tareas de Edmodo, etc. También se pudo apreciar un alto nivel de colaboración entre diferentes grupos. Este nivel de interactividad se dio porque la docente trabajó sobre el liderazgo y les explicó previo a la formación de los grupos el rol que cada uno debía desempeñar.

De lo expuesto se puede deducir que el docente cumplió su rol de interventor y mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dando pautas, orientaciones y siguiendo las tareas. No podemos dejar de lado los criterios de evaluación, el profesorado explicó con claridad los aspectos iba a valorar, haciendo partícipe a los alumnos/as a través de rúbricas de autoevaluación.

Con respecto a los logros académicos, construcción de conocimiento y rendimiento se pudo percibir que no todos los alumnos lograron las competencias esperadas, puesto que algunos tenían un nivel muy bajo de inglés y les costó seguir el ritmo de algunas actividades. Sin embargo, los lazos de compromisos y solidaridad que se crearon entre los miembros de los equipos contribuyeron a que los alumnos menos capaces obtuvieron al menos los objetivos mínimos.

Aunque se les vio motivados, en la cumplimentación del cuestionario algunos manifestaron que fue algo aburrido trabajar con este método. Achacamos esa insatisfacción al nivel de complejidad de determinados contenidos para algunos alumnos y a cierta inconformidad que sintió un pequeño colectivo al trabajar con el grupo que les correspondió y el desinterés por el tema.

No obstante, los logros académicos fueron buenos, tomando en cuenta que los estudiantes se apoderaron de nuevos vocabularios y desarrollaron habilidades sociales para la vida adulta.

6. CONCLUSIONES

Con respecto al primer objetivo, Analizar la correlación de variables relacionadas con la eficacia, formación del profesorado, rol docente, adaptación del alumnado, interés por el tema a trabajar. Se concluye, que existe una correlación significativa entre la formación del profesorado, el rol docente y la eficacia de este modelo de enseñanza. Alrededor de un 95% de los alumnos/as que consideró como positivo el rol docente estuvo satisfecho con el proyecto realizado. Este dato coincide con estudios recientes (Acosta et., 2021; Biondi, 2016), en los que señala que la formación previa, condiciona el éxito de los diseños colaborativos.

Segundo: la adaptación del alumnado y el tema a trabajar son dos aspectos muy complejos. En el caso de este estudio, encontramos alumnos con problemas para relacionarse con otros compañeros y desmotivados por el tema a trabajar. Algunos referentes nos sugieren un poco de paciencia para los casos más reticentes, pero sobre todo trabajar dinámicas generen esa conciencia de grupo y ayuden a identificar el rol de cada uno dentro de un equipo, tales como sociogramas, la tela de araña, rol-playing, etc. (García-Valcárcel et al., 2015). Para la desmotivación se proponemos crear tareas auténticas que vinculen la teoría con la praxis y saber vender el proyecto. Queda claro que cuanto más desinterés, menos motivación y menos probabilidades de alcanzar el éxito de la tarea.

Tercero: tras Evaluar la relación entre el aprendizaje colaborativo a través de las TIC y su incidencia en la motivación, clima del aula y rendimiento académico del alumnado de adolescentes que cursan la educación secundaria obligatoria en la República Dominicana. A través de la triangulación de los datos de profesor, observador, alumnado se constata un alto nivel de motivación, las fichas de profesores/observadores señalan que estaban a gusto con la metodología implementada. Esto contribuyó a un clima positivo del aula, incrementó la participación del estudiantado, permitió atender a la diversidad del aula y desarrolló competencias comunicativas. Por ejemplo, respetaban el turno de los demás, dialogaban las actividades, entre otras…

Este resultado se encuentra en línea con otros estudios que muestran cómo este tipo de metodologías, mejoran la calidad del aprendizaje frente al uso de métodos tradicionales (Acosta et al., 2019; Arieta, 2020; Jonhson y Johnson 2010; Llorente et al., 2019; Ovejero, 2013).

Para finalizar, el docente debe aceptar que los tiempos han ido cambiando y que la tecnología puede ser su mejor aliado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, para que los docentes lleven a cabo dichas actividades deben pasar por un proceso reflexivo, el cual surge de la experiencia y la práctica continuada. Dicho en otros términos, esto pasa por mayor nivel de integración reflexiva de la tecnología a la enseñanza, más coherencia y pertinencia entre los contenidos, los objetivos de aprendizaje, las estrategias didácticas y el uso de las TIC. Pero sobre todo pasa por comenzar a trabajar en equipo con nuestros compañeros, crear una cultura de colaboración y dar a conocer las buenas prácticas que vamos realizando en el aula y con otros compañeros. De esta forma contribuiremos a la eliminación de prejuicios y conjeturas que se han ido formando, cuya única contribución es la vuelta al pasado.

8. REFERENCIAS

Acosta, R., Hernández Martín, A., & Martín García, A. V. (2021). Satisfacción del profesorado y alumnado con el empleo de Metodologías de Aprendizaje Colaborativo mediada por las TIC: Dos estudios de casos. Estudios pedagógicos (Valdivia), 47(2), 79-97.

Acosta, R., Martín, A. V., y Hernández, A. (2019). Uso de las Metodologías de Aprendizaje Colaborativo con TIC: Un análisis desde las creencias del profesorado. Digital Education Review, 0(35), 309–323. https://doi.org/10.1344/der.2019.35.309-323

Arrieta, M. E. (2020). Aprendizaje colaborativo, ayer y hoy. (Doctoral dissertation, Universidad Católica de Córdoba)

Biondi, F. Z. (2016). Cooperar para aprender: transformar el aula en una red de aprendizaje cooperativo (Vol. 15). Ediciones SM España

Díaz-Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. Revista Iberoamericana de Educación Superior, 1(1), 37–57.

García-Valcárcel, A. (Ed.). (2015). Proyectos de trabajo colaborativo con TIC. Sintesis

Imbernon, F. (2001). Claves para una nueva formación del profesorado. Investigación En La Escuela, 43, 57–66. http://hdl.handle.net/11441/60307

Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (2010). The Impact of Social Interdependence on Values Education and Student Wellbeing. En Lovat T., Toomey R., y N. Clement (Eds.), International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing (pp. 825–847). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-90-481-8675-4_47

Llorente, A. M. P., Gómez-Pablos, V. B., y Álvarez, V. I. (2019). La mejora del aprendizaje y el desarrollo de competencias en estudiantes universitarios a través de la colaboración. Revista Lusófona de educação, 45(45), 257-272.

Moreno-Aparisi, J., y García-López, R. (2010). El profesorado y la secundaria: ¿demasiados retos? (2ª ed.). Nau Libres.

OECD. (2016). PISA 2015 Results (Volume II) Policies and Practices for Successful Schools. OECD. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en

Ovejero, A. (2013). Utilidad del aprendizaje cooperativo/colaborativo en el ámbito universitario. Univest.

Santana-Vega, L., y Fontana-Abad, M. (2013). Calidad educativa, formación del profesorado y competencias docentes. En L. Santana-Vega (Coord.), Educar en secundaria: retos de la tutoría (1ª ed., pp. 131–166). Wolters Kluwer

Unesco. (2013). Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015. Unesco

Unicef (2015). La agenda 2030 para el desarrollo sostenible. http://bit.ly/3PRkIkC

Zabalza, M. A. (2011). Evaluación de los planes de formación docente de las universidades. Educar, 47(1), 181–197

LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO ERASMUS PLÚS DESDE LA DIRECCIÓN ESCOLAR COMO ESTRATEGIA DE INNOVACIÓN DE UN CENTRO EDUCATIVO

NURIA CANTERO RODRÍGUEZ
Consejería de educación
AZAHARA ARÉVALO GALÁN
Universidad de Córdoba
CARMEN MARÍA SEPÚLVEDA DURÁN
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

I.I. EL PROCESO DE TRASFORMACIÓN DEL CEIP PALACIOS RUBIO EN ERASMUS PLÚS

La dirección de los centros docentes ha adquirido con la legislación actual nuevos retos, dotando de mayor responsabilidad al director o directora . Por este motivo, el correcto funcionamiento y organización de los centros depende de la idiosincrasia del proyecto de dirección, ya que condiciona su proyecto educativo (Cantero y Pantoja, 2016).

Se presenta a continuación un estudio de caso en el que se describe y analiza el proceso de implementación del proyecto erasmus en el CEIP Palacios Rubio por parte de la iniciativa de la directora del centro y su repercusión en el mismo.

Mediante la implementación del proyecto Erasmus, la dirección se convierte en una figura esencial para posibilitar la apertura de los centros y facilitar vías y herramientas al profesorado para trabajar en coordinación con otros países Europeos, se establecen mecanismos para que todos los miembros de la comunidad educativa puedan

participar en la organización y funcionamiento de los centros(Cantero y Pantoja, 2016a).

En este estudio, se observa el papel clave de la coordinación del proyecto, la cual al comienzo también recae en la dirección, pero después es la maestra especialista de inglés la que toma las riendas de la misma. Es necesaria la descarga de trabajo de la dirección en este sentido. A partir de este convencimiento se crea un equipo de trabajo, en primer lugar formado por tres personas (dirección, coordinadora y maestra de primaria), que va ampliándose con otros maestros al pasar el proceso de acreditación en el tercer año.

También se puede observar la relevancia de su papel de la coordinadora tanto en el proceso de transformación, para ayudar en el proceso de convencimiento del resto de claustro junto con la dirección, como en el mantenimiento del proyecto Erasmus a lo largo del tiempo, mediante la puesta en marcha de diferentes proyectos con otros países y su visibilizarían en las diferentes plataformas internacionales (eTwinning School Education Gateway,etc).

Para entender el papel del director de un proceso de innovación educativa real es necesario comprender que éste no basa su poder en la autoridad, sino que asume un liderazgo democrático y transformacional (Bass y Avolio,1997). Precisamente es este el mecanismo que se ha establecido en el centro mencionado para que el proyecto Erasmus avance con más calidad y éxito cada curso.

Para conseguir innovaciones reales, es necesario conocer las funciones y responsabilidades que deban tener los directores de los centros educativos y, de acuerdo con ellas, promover los cambios oportunos en la estructura organizativa de los establecimientos educacionales(Bolívar, 2000).

Los centros que apuestan por este proyecto consiguen con el paso del tiempo una transformación global , a su vez que un cambio social-educativo en el entorno del mismo, tal como expone Flecha (2018), ya que influyen en las familias, empresas, organizaciones, etc de su alrededor, pero también en las de los diferentes países con las que se hermanan, de este modo, los centros se convierten en un motor cultural

del lugar donde se ubican e influyen a su vez en otros entornos alejados por la distancia pero cercanos en la ambición de la consecución de proyectos e ideales comunes y consiguen tal como plantea Bolívar (2010), el cambio en el siglo XXI es crear escuelas que aseguren, a todos los estudiantes en todos los lugares, el éxito educativo. Esto solo ocurre cuando la función del director se centra en un liderazgo para el aprendizaje (Bolívar, 2010) y se vincula su ejercicio con el aprendizaje del alumnado y los resultados del centro escolar.

La estrategia de la dirección del centro en este caso fue demostrar al resto de claustro a través de la exposición de diferentes actuaciones de éxito por parte de varios coordinadores del proyecto Erasmus de otros centros educativos ya pertenecientes al programa, para que todo el profesorado comenzaría a creer en dicho programa. De esta forma, el claustro pudo ver la importancia de este proyecto en la mejora del rendimiento educativo del centro y en el aumento de la participación de la comunidad educativa. Todo ello, se quedó reflejado en los documentos oficiales de mejora como en la memoria de autoevaluación al finalizar el curso y en el Plan de mejora que se realiza a principio de forma que se modificaría el plan de centro.

El siguiente reto para la dirección sería conseguir que el El Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE, en adelante), aprobara el proyecto presentado por la dirección junto con otra maestra del centro que tuvo experiencia en movilidades internacionales en otro centro educativo previamente.

La dificultades encontradas a la hora de la realización y aprobación de este proyecto fueron bastantes: escasa formación al respecto, incertidumbre, dificultad en la elaboración del documento según las indicaciones de SEPIE, la gran carga burocrática que conlleva, pero sobre todo, que a todo esto se sumó la situación sobrevenida del confinamiento por el COVID-19.

Todo el proceso burocrático se dio durante el confinamiento total y fue la directora del centro la que en la soledad de esta situación resolvió los diferentes requerimientos que emitía Bruselas, añadiendo la dificultad del idioma.

La consecución del proyecto fue una alegría para el equipo directivo y para un incipiente grupo Erasmus de un 10% del claustro, porcentaje que irá elevándose con el paso de lo cursos. La dirección escolar identifica las cualidades y capacidades de cada uno de los miembros de la comunidad educativa para sacar lo mejor de ellos y que el efecto de sus acciones redunde en el beneficio de la totalidad del centro.

En primer lugar, un paso de gran importancia fue la consecución por parte de la dirección de la formación de todo el profesorado en Erasmus Plus a través del Plan de formación en de centro, junto con el centro de profesorado correspondiente.

Por otro lado, se establece un perfil variado de las personas que van a solicitan movilidad a otros países, para dar respuesta a todas las parcelas de enseñanza y organización del centro: dirección del centro, especialistas de lengua extranjera inglés y francés, especialistas de infantil del centro, especialistas de primaria, especialistas en E.F, especialistas en Música. El contacto preferente del centro con SEPIE será a través de la directora que se encargará de la coordinación del mismo.

Siguiendo a Flecha, Gómez, Puigvert (2001), en la sociedad informacional lo que determina el éxito o el fracaso de las personas u organizaciones es la capacidad de seleccionar la información más relevante en cada momento y de procesarla para aplicarla adecuadamente en cada situación. Por ello, la dirección debe poseer la facultad de identificar las cualidades de cada integrante de la comunidad e impulsar su desarrollo y aplicación en el centro educativo(Cantero y Pantoja, 2016b).

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivos generales del proyecto Erasmus en el CEIP Palacios Rubio

Con el proyecto se pretende conocer qué actuaciones se realizan en las escuelas europeas en línea con nuestras necesidades principales:

1. Internacionalización del profesorado y el alumnado. La movilidad del profesorado supone un paso importante y necesario para conseguir la internacionalización del alumnado y una repercusión de forma indirecta en la apertura a Europa de la ciudad de La Carolina.

Este proyecto supone un paso decisivo hacia la internacionalización de nuestro centro al estar planificado incluirlo en nuestro Plan de Centro, en las programaciones e incluso contemplar una hora en los horarios del personal docente implicado. Asimismo, a partir de este proyecto establecer redes para el intercambio de experiencias con otros colegas europeos que permitirá mantener asociaciones internacionales con posterioridad al proyecto.

2. Actualización metodológica. Los objetivos a medio y largo plazo pretenden conseguir la adquisición e incorporación por el profesorado de nuevas herramientas o métodos de enseñanza dirigidos a trabajar por proyectos y el trabajo cooperativo atendiendo a tres líneas principales: la internacionalización, la inclusión y la integración de la vida cotidiana en la escuela y viceversa.

3. Mejora de la competencia lingüística, y en lengua extranjera. Se pretende conseguir la mejora de las competencias lingüísticas en lengua extranjera, especialmente inglés, de nuestro profesorado y también del alumnado mediante contactos con sus iguales de otros centros. De esta forma, romperemos la barrera del idioma que dificulta a una parte de nuestro claustro la participación en proyectos europeos y a parte del alumnado animarse a tener experiencias de intercambio en el extranjero.

4. Mejora de la gestión y organización del centro. Por último, con nuestro proyecto de internacionalización pretendemos conocer otros modelos de gestión y organización. Nos ayudará a ir mejorando progresivamente en la medida en que nos lo permitan nuestras posibilidades y con.

2.2. Objetivos específicos del proyecto Erasmus en el CEIP Palacios Rubio

Los objetivos específicos de este proyecto se vinculan de forma explícita a los objetivos más generales del Plan de Desarrollo Europeo.

- Mejorar la competencia lingüística del alumnado mediante el uso de nuevas metodologías innovadoras.
- Mejorar los resultados en la primera y segunda lengua extranjera a través del proyecto lingüístico de centro y Erasmus.
- Fomentar la inclusión del alumnado con necesidades educativas de nuestro centro en el programa Erasmus
- Establecer medidas de formación del profesorado en cuanto al proyecto.
- Mejorar la atención del alumnado NEAE de nuestro centro mediante un plan de trabajo consensuado y coordinado con el equipo de orientación del centro para trabajar con este tipo de alumnado.
- Mejorar el Plan de Atención a la Diversidad y el POAT, con la implicación de todo el profesorado, en especial del equipo de orientación y apoyo, para conseguir un documento práctico y funcional.
- Revisar el Plan de convivencia e implementar nuevas medidas de prevención y mejora de la convivencia en el centro estableciendo medidas para trabajar las emociones del alumnado y los diferentes valores a través de los distintos planes y programas del centro así como el Plan de acción y orientación tutorial (POAT).

3. METODOLOGÍA

La metodología establecida en este estudio ha consistido en un estudio de casos, en el trabajo de campo ha sido esencial el hecho de que la persona que entrevista, la directora del centro, conoce realmente la realidad del mismo y es partícipe del proceso de creación. El estudio de casos consiste en un método o técnica de investigación, habitualmente utilizado en las ciencias sociales, el cual se caracteriza por precisar de un proceso de búsqueda e indagación, así como el análisis sistemático

de uno o varios casos. En lo que nos compete, se centra en analizar el proceso y los resultados de un solo centro: el CEIP Palacios Rubio.

Esta metodología es considerada como una técnica de investigación cualitativa, puesto que el desarrollo de esta se centra en el estudio exhaustivo de un fenómeno. Y no en el análisis estadístico de los datos ya existentes. También es descriptiva, ya que al finalizar el estudio obtendremos una descripción exhaustiva y cualitativa de una situación o condición específica. Por ello, se puede afirmar que en esta investigación se cumplen los tres tipos diferentes de propósitos para hacer un estudio: personales, prácticos y de investigación (Maxwell, 1996). Es importante que sean distinguidos ya que son a menudo un fructífero punto de partida para formular las preguntas de investigación. Siguiendo al mismo autor, las fortalezas de la investigación cualitativa derivan principalmente de su aproximación inductiva, su enfoque sobre situaciones y personas específicas, y su énfasis en las palabras antes que en los números.

El instrumento empleado ha sido la realización de entrevistas, a la dirección del centro y al resto de profesorado, lo cual, permite describir y comprender la realidad que estudia añadiendo aspectos sociales y culturales del contexto.

Se ha utilizado el programa Excell para describir las relaciones entre las distintas categorías según las referencias obtenidas por parte de los entrevistados. Se ha demostrado que el papel de la dirección influye decisivamente en los procesos de innovación pedagógica del centro.

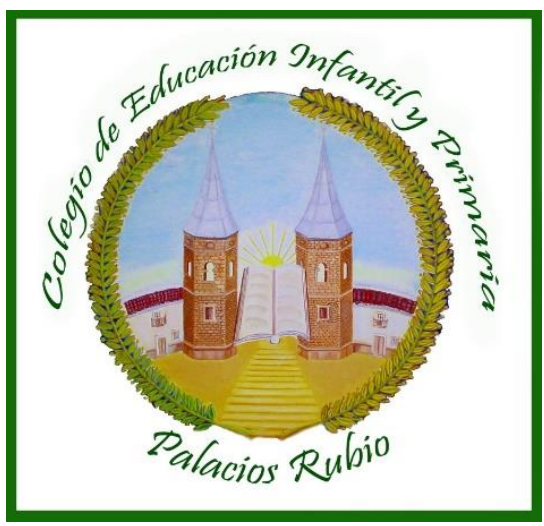
También se han identificado las principales dificultades con las que se encuentra la dirección a lo largo de todo el proceso. Por otro lado, se ha observado que la satisfacción de éste condiciona el trabajo del profesorado, así como la mejora en la relación de los miembros de la comunidad educativa y de su propia percepción del centro escolar.

El proyecto se evaluará a través de diferentes medios:

- El número de profesores implicados, análisis de la documentación del centro y resultados que arroja el sistema de información Séneca (indicadores homologados).

- Análisis de las actas de las reuniones informativas al claustro (antes, durante y después del proyecto).
- Reuniones de diseño y aplicación de mejoras con el resto del profesorado (al menos dos con diferentes órganos del Centro)
- Actas de las reuniones del equipo Erasmus+ (al menos quince). Número de mejoras o modificaciones incorporadas al Plan de Centro.
- Número de mejoras incorporadas a la práctica docente Agenda de contactos con el profesorado europeo (emails, videoconferencias, docentes para futuros contactos).
- Impacto de la difusión realizada a través de las redes sociales, el blog y sección Erasmus + en la web del Centro (al menos una publicación por cada movilidad).
- Creación de infografía, vídeos para la difusión de la experiencia Erasmus+.

Imagen 1



Fuente: Blog del CEIP Palacios Rubio

4. RESULTADOS

Tras la evaluación realizada al cabo de los tres años de implementación del proyecto en el centro educativo, los resultados han sido más que satisfactorios.

Este estudio va a permitir mostrar las dificultades a las que se enfrenta el director del centro desde el inicio de la implementación del proyecto hasta la consolidación del mismo.

Se han dado a conocer al alumnado y profesorado nuevas formas de aprender y enseñar mediante experiencias internacionales.

1. Se han aprendido metodologías activas que impliquen el uso de TICS: croma, realidad aumentada…trabajo cooperativo. gamificación...
2. Hemos sido capaces de compartir los recursos y nuestro saber hacer entre la comunidad Educativa internacional y aprender de otras comunidades extranjeras.
3. Hemos sido capaces de implicar a las familias en el proceso de enseñanza aprendizaje de sus hijos/hijas.
4. Se ha creado material que pueda ser utilizado por el profesorado para las diferentes metodologías creando así un banco de recursos útil y práctico.
5. Se ha conseguido mejorar la competencia lingüística en lengua extranjera de nuestro profesorado
6. Hemos conocido otros modelos de gestión y organización de centros docentes para aplicar en el nuestro las mejoras pertinentes ajustadas al contexto.
7. Hemos sido capaces de conocer otras formas de trabajo para la inclusión de nee dando respuesta a sus dificultades.
8. El profesorado a aprendido a usar y a dar uso de pizarras digitales, tablets….
9. Hemos sido capaces de conocer aplicaciones con ámbito educativo que nos faciliten la evaluación y el aprendizaje de conocimientos.
10. Se han aprendido e implementado en el centro otras dinámicas de trabajo donde el alumnado sea el investigador y

creador de su aprendizaje, siendo el docente un guía en dicho proceso.

11. Se han adquirido nuevas herramientas de evaluación diferentes
12. Se ha aprendido a gestionar la biblioteca de forma más eficaz con estrategias de animación al uso de la biblioteca
13. Hemos sido capaces de aprender mediación y resolución de conflictos.

Por otro lado, las principales dificultades descritas son las siguientes:

- Numerosas tareas que ha de llevar a cabo el director en una Erasmus Plus
- Falta de tiempo para planificar organizar el proyecto con la coordinación y con el equipo impulsor
- Responsabilidad del director en cuanto a la formación del profesorado y otros miembros de la comunidad educativa.
- Escasa participación de algunos de los miembros del claustro y resto de la comunidad educativa y otras instituciones en el centro.
- Falta de instrumentos específicos de evaluación del proyecto.
- Necesidad de llevar a cabo un liderazgo democrático basado en el convencimiento y constante incentivación al resto de compañeros del centro.
- Se ha percibido que en el centro aún no se ha establecido unos mecanismos de evaluación del proyecto específico. No obstante, la dirección del centro ve la necesidad de establecer mecanismos para realizar una correcta evaluación del mismo.

4.1. El papel de la dirección escolar en la implementación de los palanes y programas

Una correcta implementación de los planes y programas se basa en la distribución de los objetivos en las cuatro dimensiones que se pueden apreciar en el gráfico. Siguiendo a Montero (2007).

Imagen 2. Distribución de los objetivos por dimensiones

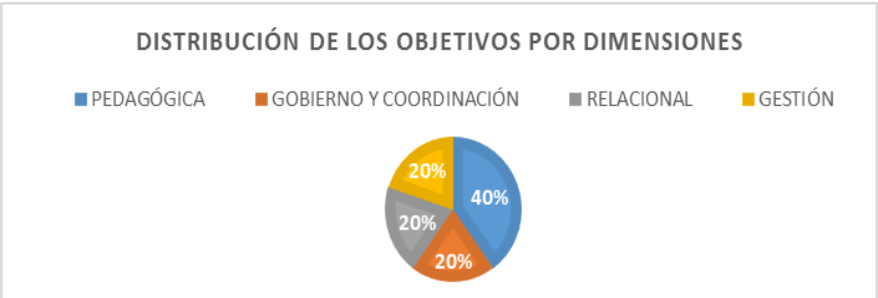
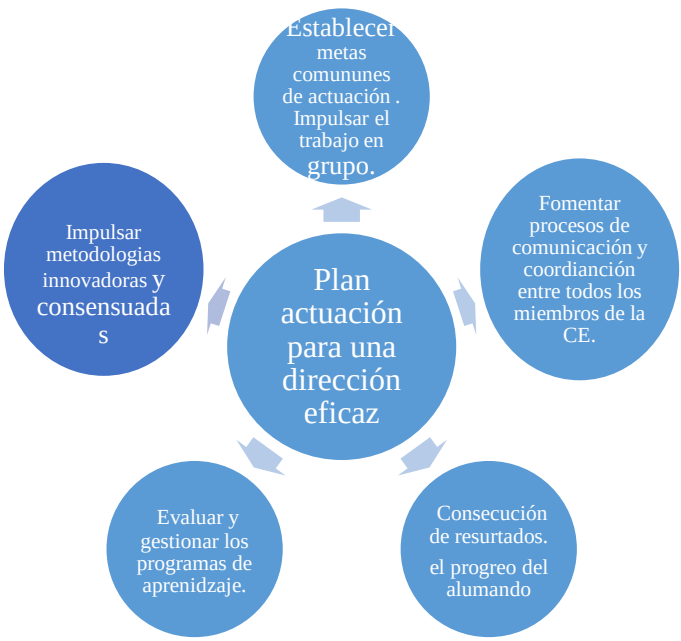


Imagen 3. Plan de actuación para una dirección eficaz en la implantación de planes y programas.



Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

Consideramos que un factor muy importante para la efectividad el proyecto Erasmus Plús para la mejora del CEIP palacios Rubio, implica que la dirección asuma este liderazgo eficaz, como única medida para garantizar la lucha contra las desigualdades educativas. Tal y como señalan Dayet al., (2010), cuando tratan el impacto del liderazgo en los resultados de los alumnos (cognitivos, afectivos, conducta social).

Se puede afirmar que los motivos para la transformación de este centro en Erasmus Plús, en primer lugar, se parte delos motivos que da la dirección de la necesidad de transformación en un centro innovador e internacional , siendo los más importantes en orden de prioridad los que hacen mención a:

- La mejora del rendimiento del alumnado
- La convivencia
- La participación de la comunidad educativa
- La mejora de la percepción social del centro educativo

La principal dificultad encontrada es la gran cantidad de tiempo que tiene que dedicar el director/a al seguimiento del proyecto. Las tareas que debe ejercer el director en un centro son numerosas y les supone una carga de trabajo adicional con la consiguiente falta de tiempo y estrés emocional en algunos casos. No obstante, la directora afirma que está satisfechos con el proyecto, a pesar de la mayor carga de trabajo que les supone la planificación del centro.

Por otro lado, es destacable la responsabilidad que tiene el director ante la formación del profesorado de cara a la consecución y puesta en práctica del proyecto ya que tras el análisis obtenido dentro de la categoría "Formación del profesorado", se observa que recae sobre el director el gran peso de formar al resto de comunidad educativa o en su caso establecer mecanismos para ello.

En este caso, buscando formadores del centro de profesorado u otros competentes para ello, tarea que se añade a las numerosas funciones que ya tiene encomendadas el director/a. la dirección escolar se

enfrenta a numerosos retos al llevar a cabo un proyecto CdA, pero es necesario que identifiquen las dificultades y se establezcan propuestas de mejora para el futuro (Murillo 2014), y que la dirección sea el verdadero motor del cambio y facilitadora de la participación de toda la sociedad en el proceso educativo, siempre partiendo de la idea de llevar a cabo un liderazgo no impositivo, sino democrático, ya que en sociedades y organizaciones hiperconectadas ello solo se consigue con estructuras más horizontales y con patrones de trabajo en red tal y como señalan Nonaka y Takeuchi (como se citó en Harris, 2008, p. 117).

Las propuestas de mejora que los directores establecen como necesarias para dar solución a estos problemas en relación a las funciones que desempeña la dirección en la organización de las actuaciones de éxito:

- Impulsar más la participación del claustro consiguiendo un mayor número de maestros y maestras dispuestos a participar en las movilidades concedidas.
- Organizar y planificar más actividades con carácter internacional en el centro y con mayor sistematicidad.
- Realizar un cronograma de reuniones con los diferentes responsables y coordinadores de los distintos planes y programas para unificar con las actuaciones realizadas en Erasmus.
- Mejorar la formación a todos los miembros de la Comunidad educativa.
- Establecer un mejor seguimiento y evaluación el proyectocon registros específicos para cada actuación de éxito.

6. CONCLUSIONES

Como conclusión, se puede asegurar que los directores de centros Erasmus necesitan llevar a cabo un liderazgo pedagógico, democrático y distribuido entre todos los miembros de la comunidad educativa para conseguir que el proyecto se implemente de forma eficaz, dando como resultado mejoras en el rendimiento y convivencia del centro.

El director de cualquier centro, y sobre todo si pretende incentivar proyectos innovadores y creadores de metodologías internacionales debe potenciar el compromiso de todos, porque el liderazgo no es algo que hagan los líderes, sino un fenómeno que tiene lugar entre ellos, así como entre éstos y los seguidores (Spillane, 2006).

Sin duda, el proyecto Erasmus Plus ha supuesto una experiencia de transformación exitosa para el CEIP Palacios Rubio. La dirección del centro ideó un planing de actuación para emprender dicho camino aprobado por el órgano colegiado competente del Claustro de profesores y Consejo Escolar para participar en este programa internacional con el fin de mejorar aspectos deficitarios del centro. La dirección establece estrategias para mejorar el desempeño del profesorado, ya que la mejora del centro está en función de la motivación y el compromiso.

En definitiva, si la escuela como institución es la unidad básica de análisis de la mejora educativa, el equipo directivo debe ser el responsable último del incremento en los aprendizajes de los estudiantes (Printy, 2010).

Para finalizar podemos asegurar que los centros educativos necesitan nuevas metodologías adaptadas a la sociedad actual mediante el desarrollo de relaciones de colaboración con otros contextos y países internacionales, donde la comunidad es el medio ideal para el desarrollo de la cooperación.

Es vital y necesario la cohesión y coordinación de todas las organizaciones mediante un consenso moral que, al mismo tiempo, respeta las diferencias (Hartley, 2010). Por tanto, organizaciones educativas con futuro son aquellas que tienen capacidad para aprender a desarrollarse y hacer frente al cambio (Bolívar, 2010).

El director es el motor para este cambio. Una dirección escolar con capacidad de liderazgo, que ha construido una comunidad de líderes, "marca la diferencia" en términos de mejora de los aprendizajes (Leithwood y Louis, 2011). Siempre en necesaria la colaboración de todo el profesorado del centro y el convencimiento de que las actuaciones emprendidas son por le bien del centro en su globalidad y de su propia práctica profesional.

8. REFERENCIAS

Amirbek, A., & Ydyrys, K. (2014). Education as a Soft Power Instrument of Foreign Policy. Procedia—Social and Behavioral Sciences, 143, 501–503. Atkinson, C. (2010). Does Soft Power Matter? A Comparative Analysis of Student Exchange Programs 1980–2006. Foreign Policy Analysis, 6, 1–22.

Bislev, A. (2017). Student-to-Student Diplomacy: Chinese International Students as a Soft-Power Tool. Journal of Current Chinese Affairs, 46(2), 81–109.

Blanco, L. F. (2016). The Functions of 'Strategic Partnership' in European Union Foreign Policy Discourse. Cambridge Review of International Affairs, 29(1), 1–19.

Bolívar, A. (2010).El Liderazgo Educativo y su Papel en la Mejora: Una Revisión Actual de sus Posibilidades y Limitaciones. Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad, 9(2), 9-33

Cantero, A.yPantoja,A.(2016a). La transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje (CdA) en la provincia de Jaén.Profesorado.Revistadecurrículumyformacióndelprofesorado,20(3), 715-749.

Cantero, A. yPantoja,A.(2016b).El papel del director de un centro transformado en comunidad de aprendizaje desde la perspectiva del profesorado.AuladeEncuentro,18(2), 76-96.Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q. & Brown, E. (2010). 10 strong claims about effective school leadership Nottingham: National College for Leadership of Schools and Children's Services(NCLS).

Council of the European Union. (2005, May 10). 15th EU-Russia Summit. Road Map for The Common Economic Space—Building Blocks For Sustained Economic Growth Annex 1. Moscow.

Council of the European Union. (2007, July 4). EU-Brazil Summit Joint Statement. Lisbon.

Council of the European Union. (2016, March 14). Outcome of the Council Meeting. Brussels.

Council of the European Union. (2020, June 5). Youth in External Action. Brussels.

EU-LAC Foundation. (2020). Matrix of Objectives, Strategies and Initiatives for the Construction of the EU-LAC Common Area of Higher Education. EU-LAC Newsletter 05/2020.

European Commission. (2020a). Erasmus+ for Higher Education in Brazil. Brussels: European Commission.

European Commission. (2020b). Erasmus+ for Higher Education in Russia. Brussels: European Commission.

Gabriel, M. (2020). Academic Cooperation with Latin America and the Caribbean. EU-LAC Newsletter 05/2020.

Hartley, D. (2010). The management of education and the social theory of the firm: From distributed leadership to collaborative community.Journal of Educational Administration and History, 42(4), 345–361.

Hargreaves, A. &Fink, D. (2009). Distributed leadership: Democracy or delivery?En A. Harris (Ed.),Distributed leadership. Different perspectives(pp.181-193). London Springer.

Harris, A. (2008). Distributed leadership in schools: Developing the leaders of tomorrow.Londres: Routledge y Falmer Press.

Mogherini, F. (2019, October 9). Legacy Speech at the conference "Walking the Strategic Talk: A Progressive EU Foreign Policy Agenda for the Future". Foundation for European Progressive Studies (FEPS), Brussel

Printy, S., H Marks&A Bowers(2010).Integrated leadership: How principals and teachersshare transformational and instructional influences.Manuscript to be published in an upcoming edition of Journal of School Leadership.19,5-9.

Spillane, J. (2006). Distributed Leadership. San Francisco: Jossey-Bass.

USO PEDAGÓGICO DE LOS PATRIMONIOS EN CONFLICTO EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS CÍVICAS: EL CASO DEL PROYECTO BUCHENWALD

MIGUEL-ÁNGEL BALLESTEROS-MOSCOSIO
Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla
SUSANA VIDIGAL-ALFAYA
Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

Hablar de historia no es más que recopilar acontecimientos pasados según la memoria de quiénes vivieron y contaron lo ocurrido, por ello, escuchar, conocer y comprender son los ejes principales para dar sentido y forma a los acontecimientos históricos que estudiamos a lo largo de nuestra vida. "Debemos reflexionar sobre la historia, y nuestra memoria debe inscribirse en un relato histórico. Solo la comprensión profunda de un acontecimiento histórico permite el avance de nuestra capacidad de aprender de aquel acontecimiento" (Molinero, 2006, p.246).

Es imposible comprender la historia moderna sin conocer la historia de la Segunda Guerra Mundial, los horrores que ésta llevó aparejados y las ideologías totalitarias que la motivaron. Una de sus expresiones fue la construcción de uno de los mayores campos de concentración instaurados en la Alemania Nazi: Buchenwald.

En este proyecto se da voz a quienes no la tuvieron de la mano de jóvenes interesados en el Holocausto y la Memoria Histórica a través de un viaje al pasado desde el presente.

El objetivo de la experiencia que a continuación se expone es concienciar de la importancia de la Memoria y dar a conocer el Holocausto como hecho único en la historia. No se trata de consideraciones

políticas ni ideológicas, sino del trabajo en valores, Derechos Humanos y libertad propia de los seres humanos.

1.1. Educar en la memoria.

> "Ética y memoria van de la mano. La memoria es la lectura moral del pasado. La historia tiene todo el derecho a decir que no quiere hacer un juicio moral sobre el pasado, que solo quiere conocerlo, es su derecho. Como es un derecho de la memoria hacer una lectura moral del pasado. Esa lectura moral del pasado está guiada por la búsqueda de la verdad y la justicia" (Reyes Mate, 2016, XI Jornadas de Pensamiento Crítico)

La ley educativa actual (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) propone, entre otros, el desarrollo valores cívicos y éticos atendiendo al estudio de contenidos relacionados con el conocimiento y respeto de los Derechos Humanos y de la Infancia, en la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria. El objetivo de ello es la educación en valores cívicos y éticos para el ejercicio activo y responsable de la ciudadanía, así como para el desarrollo de la autonomía moral y la personalidad del alumnado. Para ello, es imprescindible movilizar conocimientos, destrezas y actitudes que permitan al alumnado ser conscientes de su identidad personal y cultural, afrontando cuestiones éticas fundamentales, así como su responsabilidad respecto al común de la sociedad.

Respecto a la etapa universitaria nos encontramos con la necesidad de formar integralmente a los estudiantes para que éstos se desarrollen como profesionales competentes y ciudadanos comprometidos con la mejora de la sociedad. Para esta formación es necesario crear situaciones y proponer experiencias que garanticen la incorporación de valores, pues son los que guían la conducta de la persona y muestran su forma de entender el mundo (Palomeque-López y Hernández-Romero, 2021; Moreno Jácome et al., 2020). En este sentido, consideramos que el tratamiento del Holocausto es óptimo para la reflexión y desarrollo de valores. Porras (2020) considera que durante este trabajo se producen interacciones entre conocimientos, creencias y actitudes que resultan beneficiosas para del desarrollo personal de los estudiantes. Del mismo modo, la participación activa de los estudiantes en el proceso y la

vivencia emocional que esto acarrea, son puntos fuertes para la toma de consciencia, desarrollo y aprendizaje (Romi y Lev, 2007). Todo esto les permite finalmente integrar todo lo aprendido, verlo como propio tras la vivencia, evitando el mero hecho contemplativo de los acontecimientos pasados.

1.2. Contexto de Buchenwald.

El campo de Buchenwald, creado en julio de 1937 en la colina del Etterberg, es uno de los campos de concentración más grandes del nazismo. Ubicado al noroeste de la ciudad de Weimar, en la región alemana de Turingia, contaba con 87 subcampos distribuidos por toda Alemania. Weimar, ciudad conocida en 1919 por ser la cuna de la democracia constitucional alemana, y por ser la ciudad natal de Goethe, llegó a estar tristemente asociada al campo de concentración de Buchenwald durante el régimen nazi. (Buchenwald and Mittelbau-Dora Memorials Foundation, s.f)

Dentro del recinto del campo pueden diferenciarse algunas partes: al norte, el campo principal, en la que se concentraban los prisioneros, en la parte sur, se situaban los cuarteles de los guardias de las SS y la administración del campo. Una cerca de alambre de púas electrificada y torretas con ametralladoras rodeaban el campo principal. Junto a la entrada del campo se encontraban también las celdas de castigo, también conocida esta área como el "búnker". Hay que añadir el edificio donde se ubicaban los hornos crematorios y el área de patología.

En 1938, se internaron a casi 10.000 judíos después de la Kristallnacht (United States Holocaust Memorial Museum, 2019) sujetos a crueles tratamientos. Aproximadamente 600 prisioneros murieron entre noviembre de 1938 y febrero de 1939. La extensión del campo era de gran envergadura pues llegó a albergar a 110.000 personas, entre ellos 4000 judíos, y miles de presos políticos, sobre todo durante los primeros años. En sus comienzos, el campo solo cuenta con prisioneros varones, no registrándose la presencia de mujeres hasta 1944, siete años después de su apertura.

Durante la Segunda Guerra Mundial, estuvo destinado al trabajo forzado de sus prisioneros, quienes trabajaron en la Fábrica de Equipo Alemán (DAW), las fábricas del campo y la cantera. Otra de las prácticas inhumanas a las que se sometieron a sus internos fueron los experimentos médicos involuntarios, resultado de cientos de muertes. A esto hay que sumar los asesinatos producidos con gas o las inyecciones de fenol administradas a los prisioneros considerados débiles o incapacitados (Whitlock y Berenbaum, 2023).

La liberación del campo de Buchenwald tuvo lugar el 11 de abril de 1945 con la toma del control del mismo por parte de los prisioneros. Días antes, motivados por la cercanía de las fuerzas americanas los nazis empezaron a evacuar a 28.000 prisioneros del campo principal y 10.000 prisioneros de los subcampos. Un tercio de estos prisioneros desplazados en las conocidas como "marchas de la muerte" fallecieron de agotamiento o fusilados por las SS (Buchenwald and Mittelbau-Dora Memorials Foundation, s.f)

2. OBJETIVOS

- Conocer el contexto y el hecho histórico del Holocausto a partir de actividades desarrolladas en distintos memoriales (Buchenwald, Mittelbau-Dora, central de la Gestapo en Weimar, etc.).
- Propiciar el empoderamiento juvenil, los valores democráticos y la participación activa de los jóvenes a través de la enseñanza de la Shoá y del conocimiento acerca de los españoles.
- Reflexionar acerca de la importancia de poseer y mantener una sociedad libre y democrática.
- Desarrollar conciencia crítica desde la ética de los Derechos Humanos

3. METODOLOGÍA

3.1. Diseño del estudio y análisis estadístico

Se trata de un estudio experimental basado en el análisis pre test- post test de un grupo reducido de estudiantes. Por este motivo, se produce el análisis de la normalidad partiendo de la prueba de Shapiro- Wilks. Posteriormente y al comprobarse la no normalidad de la muestra se procede a la realización de la prueba no paramétrica de Wilconxon. Con ella se presente analizar las diferencias existentes entre las puntuaciones de los usuarios en el pre y post test (cuestionario). Así mismo, se procede a la presentación de los datos mediante un análisis estadístico descriptivo empleando las medias y desviaciones típicas, así como un pequeño análisis correlacional.

3.2. Instrumento

Se trata de un cuestionario presentado a través de Google Form. En él encontramos 53 ítems divididos en 4 dimensiones: 1. Preguntas sociodemográficas tales como la edad, curso académico o centro de adscripción. 2. Afirmaciones del tipo Escala Likert sobre los conocimientos de los participantes sobre la temática (9 ítems). 3. Preguntas de verdadero y falso sobre la temática (24 ítems). 4. Escala Likert sobre la percepción, aporte e interés en y sobre la temática (10 ítems).

Ambos bloques de la escala Likert se estructuran de 1 a 4, siendo 1: totalmente en desacuerdo, 2: En desacuerdo, 3: De acuerdo y 4: Totalmente de acuerdo

Por las características del cuestionario y lo que se pretendía, este fue validado por expertos, contando entre ellos con la directora pedagógica del Memorial de Buchenwald donde tuvo lugar la experiencia.

3.3. Participantes y procedimiento

Pretendemos desarrollar un proceso educativo que rompe con los esquemas tradicionales de los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados en los viajes de memoria. Además de la figura del experto que aporta contenido y diseña actividades, constituido por personal del

memorial que se visita, encontramos la de los docentes acompañantes que actuarán como guías o facilitadores del aprendizaje. A ellos se suma la figura del mentor educativo. A cada estudiante de Secundaria o Bachillerato se le asigna un estudiante universitario, que actúa como mentor del anterior, con formación previa en el tópico sobre el que pivota toda la experiencia: la Shoá.

Así concebido el mentor se configura como una relación entre una persona con mayor experiencia y conocimiento, que ayuda desde la práctica pedagógica a mejorar el desarrollo y competencias de sus mentorizados, asumiendo la diversidad de intereses de aprendizaje del alumnado. Para ello es necesario crear un ambiente de confianza para que el estudiante se convierta en protagonista de su propio desarrollo, no solo intelectual, sino personal y emocional, caminando hacia su propia autonomía y tomando la iniciativa de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, desarrolla procesos de aprendizaje para adquirir competencias más eficaces, posibilitando la transferencia a diferentes ámbitos del desarrollo personal y social. Potencia así competencias tales como la autoestima, el compromiso y la colaboración, promoviendo la participación y las relaciones interpersonales.

Así esta mentoría se llevó a cabo entre estudiantes del Grado de Pedagogía de la Universidad de Sevilla (10) y estudiantes (10) de Educación Secundaria del IES Gonzalo Nazareno (Dos Hermanas, Sevilla).

Se detallan a continuación las diferentes actividades que se llevaron a cabo durante la estancia en Berlín y Weimar, incluyéndose en éstas las realizadas en Buchenwald (Tabla 1).

TABLA *1*. *Cronograma de actividades realizadas durante la estancia en Alemania*

16 de abril de 2023	Visita al Muro de Berlín Puerta de Brandenburgo y Parise Platz Memorial Sinti Memorial a los judíos Memorial a los homosexuales Parlamento alemán Zona universitaria	*Todos los lugres fueron trabajados por pareja de mentor-mentorizado y expuesto a los compañeros en el propio lugar*

	Catedral Memorial Soviético Alexander Platz Checkpoint Charlie Postdame platz Edificio Nueva guardia (madre e hijo) Bebelplatz (quema de libros)	
17 de abril de 2023	East Side Gallery Puente Oberbaum Gleis 17 Llegada al Campo de Buchenwald y visita a la puerta principal	*Todos los lugres fueron trabajados por pareja de mentor-mentorizado y expuesto a los compañeros en el propio lugar* *Gleis 17 y el campo fueron explicados por los responsables de la actividad.*
18 de abril de 2023	Visita museo Bauhaus Visita guiada Weimar Visita guiada Weimar- Nacionalsocialismo Talleres	*Todas las visitas se hicieron de la mano de los especialistas del tema (guía de museos o responsables pedagógicos de Buchenwald). El taller corrió a cargo de los responsables de la actividad.*
19 de abril de 2023	Visita al campo de Buchenwald Visita al museo "marginación y Violencia. 1937-1945" Taller	*Todas las visitas se hicieron de la mano de los especialistas del tema (guía de museos o responsables pedagógicos de Buchenwald). El taller corrió a cargo de los responsables de la actividad*
20 de abril de 2023	Visita a Erfurt Visita prisión STASY Taller	*Todas las visitas se hicieron de la mano de los especialistas del tema (guía de la prisión o responsables pedagógicos de Buchenwald). El taller corrió a cargo de los responsables de la actividad*

21 de abril de 2023	*Talleres* Visita al monumento de la RDA	*Los talleres fueron impartidos por los responsables del Memorial. Versaron sobre fotografías, el papel de las mujeres, los niños o la música entre otros.* *Visita a cargo de los responsables del Memorial.*
22 de abril de 2023	Visita Memorial "Laura" Evaluación	*La visita fue guiada por la persona responsable del Memorial "Laura" y acompañada de los responsables de Buchenwald.*

Fuente: elaboración propia

4. RESULTADOS

Se muestran en la tabla 2 los resultados descriptivos (puntuaciones medias y desviación típica) de las puntuaciones obtenidas por los participantes en el pre y post test. Para mostrar las diferencias se dividen las puntuaciones atendiendo al centro de procedencia de los miembros de la muestra.

TABLA 2. *Comparación de puntuaciones por centro: bloque conocimientos*

	IES Gonzalo Nazareno (Pre)		IES Gonzalo Nazareno (Post)		Facultad ciencias de la Educación (Pre)		Facultad ciencias de la Educación (Post)	
	Media	Desv.tip	Media	Desv.tip	Media	Desv.tip	Media	Desv. tip
Sé qué fue el Holocausto	2.90	.738	3.40	.681	3.30	.823	3.67	.707
Sé qué es un gueto	2.20	1.135	3.40	.681	3.20	.789	3.78	.441
Sé qué es un campo de concentración	3.60	.516	3.70	.470	3.40	.516	3.89	.333
Sé qué fue la "Kristallnacht" o "noche de los cristales rotos"	1.20	.632	2.80	1.005	3.0	1.054	3.67	.500

Sé qué fueron las marchas de la muerte	1.50	.972	3,10	.553	2.60	.843	3.56	.726
Conozco qué fue el holocausto por balas	1.0	.000	2.30	.801	2.20	1.317	3.44	.726
Sé qué fue la Solución final.	1.4	.516	2.80	1.105	2.70	1.160	3.44	7.26
Conozco la iniciativa Yolocausto	1.10	.316	1.80	1.105	1.8	1.03	2.56	.527
Sé quiénes fueron los llamados Justos entre las naciones	1.6	.843	2.20	.894	2.20	1.03	3.00	.866

Fuente: elaboración propia

Vemos como las diferencias en el momento previo a la formación no son muy amplias entre ambos centros, aunque podemos ver que siempre son los estudiantes universitarios quienes presentan puntuaciones mayores (salvo en el ítem "se qué es un campo de concentración). Observamos que las puntuaciones más altas en estos momentos se presentan en conocer el término Holocausto y los campos de concentración. Sin embargo, la iniciativa Yolocausto no es demasiado conocida por nuestros participantes en general, así como el Holocausto por balas por parte de los estudiantes de Educación Secundaria.

Respecto al post test vemos como las medias han aumentado en todos los ítems, por lo que los conocimientos que los usuarios dicen tener ahora son mayores de los que tenían al inicio de este proyecto.

Al haber comprobado que trabajamos con una muestra de población no normal, obteniéndose en la prueba de Shapiro-Wilks valores menores a 0,05 en la significancia, procedemos a realizar la prueba no paramétrica de Wilconxon con el fin de comprobar las diferencias existentes entre las puntuaciones del pre y post test.

En el caso de la prueba Wilconxon para el bloque de conocimientos (presentado en la Tabla 2) obtenemos un p valor de .008 en las puntuaciones de los estudiantes de IES, y un p valor de .101 en los estudiantes universitarios. De este modo se muestra que son los estudiantes de secundaria quienes presentan diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas en el pre test y post test.

Respecto al bloque de preguntas con carácter de verdadero o falso en función de los aciertos obtenidos (tabla 3), obtenemos un *p* valor de .172 para el grupo completo, lo que nos indica que no existen diferencias significativas entre las respuestas de este bloque en el pre y post test. Vemos como algunos de los sujetos participantes tienen ahora un número mayor de aciertos, sin embargo, vemos descenso en otro, lo que nos hace pensar en sí el momento de haber pasado el post test (meses después) puede haber afectado a la muestra.

TABLA 3: *Comparación de aciertos pre test- post test: Bloque Verdadero/Falso*

	Aciertos por orden de sujetos
Pre test	18,22,21,20,21,23,21,22,22,19,21,21,17,15,16,21,22,20,22,24
Post test	23,23,23,22,20,21,22,22,22,22,21,-,19,18,18,22,24,18,19,22

Fuente: elaboración propia

De igual manera, atendiendo a los puntuaciones de media y desviación típica de ambos grupos de sujetos en el bloque de "Interés" (presentado en la tabla 4), se obtiene un valor p de.959 en el caso de los estudiantes de Secundaria y de p=.059 , por lo que no se encuentran diferencias significativas en el interés de los sujetos en términos de medias estadísticas.

TABLA 4. *Comparación de puntuaciones pre test- post test: Bloque intereses*

	IES Gonzalo Nazareno (Pre)		IES Gonzalo Nazareno (Post)		Facultad ciencias de la Educación (Pre)		Facultad ciencias de la Educación (Post)	
	Media	Desv.tip	Media	Desv.tip	Media	Desv. tip	Media	Desv . tip
Me interesa mucho el tema del Holocausto	3.9	.316	3.6	.503	3.50	.527	3.78	.441
Visitar un campo de concentración me ayudaría a comprender la dimensión real del Holocausto	3.9	.316	3.8	.410	3.80	.422	3.89	.333
Me parece inapropiado hacerse selfies de manera	2.9	.994	3.70	.470	3.80	.422	4.0	.000

irrespetuosa en un campo de concentración o en algún otro lugar de memoria								
La enseñanza del Holocausto ayuda a educar en la tolerancia y el respeto al otro	3.80	.422	3.70	4.70	3.90	.316	4.0	.000
Conocer el Holocausto es importante para nosotros hoy	3.60	.516	3.50	.513	3.90	.316	3.89	.333
El Holocausto es un acontecimiento único en la Historia	3.40	.699	3.10	.852	3.50	.527	3.11	1.054
Fascismo, nazismo y franquismo son una misma ideología	2.20	1.033	2.50	.688	2.30	.823	2.78	1.302
Creo que el Holocausto podría a volver a repetirse	2.20	1.398	2.60	.940	2.80	.632	3.11	.782
La enseñanza del Holocausto ayuda a educar en valores positivos y en los Derechos humanos	3.60	.699	3.80	.910	3.80	.422	4.0	.000
Las redes sociales difunden una visión falsa de lo que fue el Holocausto	2.0	.667	2.70	.923	2.40	.516	3.0	.707

Fuente: elaboración propia

Podemos observar cómo aun habiendo diferencias entre ambos grupos de estudiantes, estás son menores que en el bloque de conocimientos. Podemos destacar una diferencia mayor en el pre test entre los estudiantes de secundaria y los universitarios en cuanto al ítem referido a los *selfies* irrespetuosos en lugares de memoria (2.9 y 3.8 de puntuaciones medias respectivamente). Esto, quizás viene por la cultura de las redes sociales y su cercanía al grupo más jóvenes, quienes, quizás, restan importancia a lo que significa el lugar en el momento de tomar la instantánea para sus seguidores en redes sociales. Por otro lado, destacamos la importancia que ambos grupos daban al hecho de poder visitar un campo de concentración para comprender la envergadura del hecho

histórico (3.9 y 3.8 en las puntuaciones medias) y cómo creen que este acontecimiento puede repercutir en la enseñanza de valores en la sociedad actual (3.6 y 3.8 respectivamente). El hecho de que aquí sean las personas universitarias, procedentes de la Facultad de Ciencias de la Educación, quienes puntúan más, nos hace pensar que la enseñanza de valores y el desarrollo de los mismos cada vez cobra mayor importancia en la escuela, y que así lo ven los futuros profesiones de la educación.

Respecto al post test destacamos el aumento de puntuaciones en cuanto a los ítems relacionados con la repercusión en la enseñanza y el aprendizaje de valores. Vemos también como hay un aumento en la puntuación media del ítem referido a los *selfies* por parte de los estudiantes de secundaria. Inferimos que esto es debido a la vivencia acontecida y al haber podido ser testigos de la solemnidad de los lugares de memoria.

5. CONCLUSIONES

Vemos como la experiencia vivida ha ayudado a los participantes a conocer más acerca del Holocausto, no como hecho puntual y aislado, sino dentro del contexto histórico en el que se circunscribe. Esto nos da pie a pensar en los beneficios del conocer el conjunto de hechos, de vivenciar experiencias a través de otros (Martínez, 2022). Esto último es cada vez más complicado pues el paso del tiempo obliga a trabajar a marchas forzadas en la recolección de testimonios. Sin embargo, son muchos los libros y otros materiales que nos permiten ver la parte más humana de cada periodo histórico.

Estas experiencias tanto a nivel internacional como local pueden servir como eje vertebrador de una historia con cada vez resultados más pobres. Sebastián Plá (2011), tras analizar los resultados de los últimos exámenes ENLACE realizados en España, llegaba a la conclusión de que quizás los resultados obtenidos (muy distantes a los deseados), podrían deberse a qué y cómo se orienta la asignatura de historia en los centros educativos. Se ha dado una importancia cada vez mayor a los acontecimientos generales. Por otro lado, no podemos olvidar que los contenidos ofrecidos en las aulas tienen intenciones sociales y no dejan de presentar cierto contenido ideológico como nos sugiere Santisteban

(2015). Es decir, la ley responde a criterios establecidos que tratan de servir para alcanzar unos objetivos. Esto no excluye de la capacidad de los docentes para recordarlo en las aulas y para trabajar con el alumnado para desarrollar visiones críticas que les permitan adquirir cierta conciencia histórica.

Esta experiencia, así como los múltiples viajes de Memoria Histórica que cada vez más se realizan desde distintos puntos de España hacia el extranjero, constituyen un trabajo en pro de los Derechos humanos, el pensamiento crítico, el valor de la vida, la ética y la moral y la propia historia (Martínez, 2022; que es difícil de crear en el aula ordinaria. Ayuntamientos como los de Dénia, Cocentaina, Vinaròs, Segorbe, Oliva, Requena, Sagunt ya han disfrutado del programa *Convivència Democràtica* que les ofrece a los jóvenes estudiantes la oportunidad de conocer a través de la estancia y viaje a Mauthausen (Informe Sobre El Viaje y Estancia de Estudiantes a Mauthausen – Gusen, 2023).

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Se agradece a Yad Vashem España y la Amical de Mauthausen y otros campos y de todas las víctimas del nazismo de España por la financiación y apoyo al programa, así como a Daniel Mir (Profesor del IES Gonzalo Nazareno) por su colaboración y entrega en todo el proyecto y Pamela Castillo (directora Pedagógica del Memorial de Buchenwald).

8. REFERENCIAS

Boletín Oficial del Estado. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE, Nº340*, 122868 - 122953 https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264

Buchenwald Memorial. (s.f). Chronology Of The Buchenwald Concentration Camp. https://www.buchenwald.de/en/72/

Federación Valenciana de Municipios y provincias. (2023). *Informe Sobre El Viaje y Estancia de Estudiantes a Mauthausen – Gusen*

Martínez, C. (2022). El valor pedagógico del turismo oscuro: viajes de "memoria histórica". *DEBATE | Revista PH Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico, 105*, 188-189.

Molinero, C. (2006). ¿Memoria de la represión o memoria del Franquismo?. En S. Juliá(coord.). *Memoria de la* Guerra *y del franquismo* (pp.219-277). Taurus.

Moreno-Jácome, M.C., Ramírez-Ramírez, L.N., y Escobar Pérez, J.Z.(2020). Revisión de educación en valores para el nivel superior en Latinoamérica. *Revista Educación*,44 (1), 1-32, 2020. DOI: https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.35636

Palomeque-López, M., & Hernández-Romero, G. (2021). Formación de valores en estudiantes universitarios. *Revista Cubana de Educación Superior*, *40*(2) http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142021000200010&lng=es&tlng=es.

Plá, Sebastián. (2011). ¿Sabemos Historia en educación básica? Una mirada a los resultados de ENLACE 2010. *Perfiles educativos, 33*(134), 138-154.

Porras Flores, H. (2020). Construcción y validación de cuestionarios sobre la práctica reflexiva y el desarrollo profesional docente. *Desafíos*, *11*(1), 48–61. https://doi.org/10.37711/desafios.2020.11.1.141

Reyes Mate, M. (2016). Memoria *histórica y ética de las víctimas.* En XI Jornadas de Pensamiento Crítico, Madrid.

Romi, S., & Lev, M. (2007). Experiential Learning of History through Youth Journeys to Poland: Israeli Jewish Youth and the Holocaust. *Research in Education, 78*(1), 88–102. https://doi.org/10.7227/RIE.78.8

Santisteban, A. (2015). *La formación del profesorado para hacer visible lo invisible*. Universidad de Extremadura.

United Stated Holocaust Memorial Museum. (2019). Kristallnacht. *United Stated Holocaust Memorial Museum.* https://www.ushmm.org/search/results/?q=+Kristallnacht+

Whitlock, F., y Berenbaum., M. (2023). Buchenwald. *Encyclopedia Britannica*. https://www.britannica.com/place/Buchenwald