

INNOVACIÓN DOCENTE E INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES: DESAFÍOS DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR



Comps.

María del Mar Simón Márquez

Silvia Fernández Gea

María del Mar Molero Jurado

José Jesús Gázquez Linares

Pablo Molina Moreno

Dykinson, S.L.

Innovación Docente e Investigación en Educación y Ciencias Sociales: Desafíos de la Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Superior

Comps.

María del Mar Simón Márquez

Silvia Fernández Gea

María del Mar Molero Jurado

José Jesús Gázquez Linares

Pablo Molina Moreno

© Los autores. NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en el libro “Innovación Docente e Investigación en Educación y Ciencias Sociales: Desafíos de la Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Superior”, son responsabilidad exclusiva de los autores; así mismo, éstos se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar, así como los referentes a su investigación.

No está permitida la reproducción total o parcial de esta obra, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por ningún medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, u otros medios, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>
Consejo Editorial véase www.dykinson.com/quienessomos
Madrid, 2024

ISBN: 978-84-1070-930-0

DOI: 10.14679/3765

Preimpresión realizada por los autores

CAPÍTULO 1

ENFOQUES INNOVADORES PARA LA ENSEÑANZA DEL TRABAJO SOCIAL CON GRUPOS: PRIMEROS RESULTADOS DEL LABORATORIO DE ÉTICA

MERCEDES CUENCA SILVESTRE15

CAPÍTULO 2

TEATRO COEDUCATIVO: UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA FOMENTAR ACTUACIONES ADECUADAS ANTE LAS DESIGUALDADES POR RAZÓN DE GÉNERO EN LA UNIVERSIDAD

LARA MURVARTIAN, RAQUEL SARAHÍ PÉREZ ANTÚNEZ, Y SANTIAGO RENEDO PÉREZ.....27

CAPÍTULO 3

PROYECTO PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE FISIOBALONES EN LA BIBLIOTECA UNIVERSITARIA: INNOVACIÓN ERGONÓMICA PARA EL APRENDIZAJE ACTIVO

RAQUEL LEIRÓS RODRÍGUEZ, ANA GONZÁLEZ CASTRO, PABLO HERNÁNDEZ LUCAS, ÓSCAR RODRÍGUEZ NOGUEIRA, ARRATE PINTO CARRAL, Y MARÍA JOSÉ ÁLVAREZ ÁLVAREZ.....39

CAPÍTULO 4

ACTITUDES HACIA LA DOCENCIA DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO DE LAS FACULTADES DE EDUCACIÓN DEL TERRITORIO VALENCIANO

CRISTINA BORJA TOMÁS, ASUNCIÓN RÍOS JIMÉNEZ, JAVIER MULA FALCÓN, Y MARTA GARCÍA JIMÉNEZ.....49

CAPÍTULO 5

EFFECTIVE ACADEMIC SUPERVISION IN THE DIGITAL AGE: ENHANCING INFORMATION SEARCH AND BIBLIOGRAPHIC MANAGEMENT WITH AI TOOLS

FRANCISCO JAVIER ARTEAGA MORENO & ANNA PEIRATS.....61

CAPÍTULO 6

ARTIFICIAL INTELLIGENCE AT THE SERVICE OF ACADEMIC SUPERVISION: FROM INFORMATION SEARCH TO DATA ANALYSIS

ANNA PEIRATS & FRANCISCO JAVIER ARTEAGA MORENO69

CAPÍTULO 7

PLAGIARISM AND PARAPHRASING: RESPONSIBLE USE OF AI TOOLS FOR ACADEMIC WRITING

FRANCISCO JAVIER ARTEAGA MORENO & ANNA PEIRATS..... 77

CAPÍTULO 8

EVALUANDO LA CAPACIDAD DE LA IA GENERATIVA PARA REDACTAR NOTICIAS: INNOVACIÓN DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DEL PERIODISMO

AITOR UGARTE ITURRIZAGA 87

CAPÍTULO 9

MIRAR LA CIUDAD CON LOS OJOS DE JANE JACOBS: UNA EXPERIENCIA DOCENTE PARA EXPLICAR CÓMO EL DISEÑO DEL ESPACIO PÚBLICO Y SU REGULACIÓN INFLUYEN EN LA DELINCUENCIA

DIEGO JESÚS MALDONADO-GUZMÁN Y FRANCISCO JOSÉ CHAMIZO-NIETO..... 95

CAPÍTULO 10

EDUCACIÓN PERMANENTE Y FACILITACIÓN SOCIAL APLICADA AL ÁMBITO DE LA DOCENCIA Y LA FORMACIÓN

JORGE CASTILLO AGUILERA 107

CAPÍTULO 11

MOTIVACIÓN PARA LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

EMILIO ROYO ORTÍN, MÓNICA AZNAR CEBAMANOS, SARA BLASCO CAPELLÁN, ALBERTO DORADO SUÁREZ, ANA ISABEL CISNEROS GIMENO, Y ALBERTO GARCÍA BARRIOS 117

CAPÍTULO 12

EVALUACIÓN DE LA EFICACIA DEL APRENDIZAJE A TRAVÉS DE PRUEBAS DE RESPUESTA MÚLTIPLE PERIÓDICAS EN LA ASIGNATURA DE FUNDAMENTOS DE INTERVENCIÓN LOGOPÉDICA

MARÍA PAULA RÍOS DE DEUS, MARÍA LUISA RODICIO GARCÍA, Y MARÍA PENADO ABILLEIRA 129

CAPÍTULO 13

*IMPULSANDO LA MOTIVACIÓN Y LA PARTICIPACIÓN ESTUDIANTEL:
UNA PROPUESTA METODOLÓGICA PARA FOMENTAR EL ACCESO A LA
FORMACIÓN FINANCIERA EN UNIVERSIDAD*

ESMERALDA GÓMEZ LÓPEZ135

CAPÍTULO 14

*IMPACTO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA EDUCACIÓN
MUSICAL*

ELENA BERRÓN RUIZ Y ALFONSO GONZÁLEZ GARRIDO.....145

CAPÍTULO 15

*LA COEDUCACIÓN EN LA ADOLESCENCIA Y JUVENTUD: FOMENTAR LA
IGUALDAD DE GÉNERO EN REDES SOCIALES DESDE LA AGENDA
EDUCATIVA*

SONIA DUEÑAS MOHEDAS, NATALIA MARTÍNEZ PÉREZ, Y NEREA CUENCA
ORELLANA.....157

CAPÍTULO 16

*LA EVOLUCIÓN DEL EMPLEO ARTÍSTICO: UNA REFLEXIÓN SOBRE
CÓMO LA DIGITALIZACIÓN HA TRANSFORMADO LAS PROFESIONES
ARTÍSTICAS Y LA OFERTA EDUCATIVA UNIVERSITARIA*

ERIC PAVÓN SÁNCHEZ171

CAPÍTULO 17

USO DEL CHAT GPT EN GRADOS UNIVERSITARIOS

INMACULADA JIMÉNEZ-MANCHADO.....183

CAPÍTULO 18

*CHALLENGE BASED LEARNING EN DISEÑO GRÁFICO Y MULTIMEDIA:
IMPACTO EN COMPETENCIAS Y CONEXIÓN PROFESIONAL*

PILAR TERRÓN-LÓPEZ, RAQUEL ECHEANDÍA SÁNCHEZ, Y LIDIA JIMÉNEZ
DUARTE191

CAPÍTULO 19

*DISEÑO DE PROGRAMA DE PREPARACIÓN A LA JUBILACIÓN EN EL
GRADO DE TRABAJO SOCIAL*

ANA BELÉN CUESTA RUIZ-CLAVIJO205

CAPÍTULO 20

METODOLOGÍAS DE TRABAJO INTRAGRUPALES PARA EL FOMENTO DE LOS APRENDIZAJES Y DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES: SISTEMATIZACIÓN DE SU APLICACIÓN EN EL GRADO DE TRABAJO SOCIAL

CECILIA SERRANO-MARTÍNEZ Y DOMINGO CARBONERO MUÑOZ 213

CAPÍTULO 21

EXPERIENCIAS, APUNTES Y TEORÍAS PARA INVESTIGAR LA PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE

ROMELIA CHAVEZ, MA. ISABEL MARTÍN DEL CAMPO ACEVES, Y ENIED CUITLAHUAC CHAVEZ ALBA 225

CAPÍTULO 22

CAPACITANDO EL FUTURO: PROGRAMAS DE FORMACIÓN INCLUSIVA PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA

MARINA ROMEO DELGADO 237

CAPÍTULO 23

IMPLEMENTACIÓN DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA PRÁCTICA DOCENTE PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

NATALIA LARA NIETO-MÁRQUEZ 247

CAPÍTULO 24

DESARROLLO DEL LIDERAZGO Y TOMA DE DECISIONES: UN ENFOQUE METODOLÓGICO DESDE LA EDUCACIÓN EMPRESARIAL

COSIMO GIOVINE 263

CAPÍTULO 25

INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES Y MICROVÍDEOS: UN ENFOQUE GLOBAL

LETICIA GALLEGU-VALERO, ENCARNACIÓN MORAL PAJARES, JUAN FRANCISCO VELASCO MUÑOZ, Y BELÉN LÓPEZ FELICES..... 273

CAPÍTULO 26

ESPACIOS Y SISTEMAS DEL TRABAJO SOCIAL COMUNITARIO

ENRIQUE PASTOR SELLER..... 285

CAPÍTULO 27

LA INCORPORACIÓN DEL ALUMNADO EN LA EVALUACIÓN DE LAS ASIGNATURAS DE COMUNICACIÓN UTILIZANDO PERUSALL

DIEGO MOLLÁ FURIÓ.....293

CAPÍTULO 28

¿CÓMO INTEGRAR LA SOSTENIBILIDAD EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA? EXPERIENCIAS DESDE UNA INNOVACIÓN DOCENTE INTERDISCIPLINAR

CARMEN SOLÍS-ESPALLARGAS, PABLO CABALLERO BLANCO, ROCÍO VALDERRAMA-HERNÁNDEZ, JUAN ANTONIO ARJONA GONZÁLEZ, Y JORGE RUIZ-MORALES307

CAPÍTULO 29

ENHANCING COMMUNICATION SKILLS THROUGH APPLIED IMPROVISATION: PASSIVE LANGUAGE CAN BECOME ACTIVE

PAULA DE SANTIAGO GONZÁLEZ & INÉS ALONSO GARCÍA321

CAPÍTULO 30

LA FEMINIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: IMPACTO EN LA IDENTIDAD PROFESIONAL Y DESAFÍOS ACTUALES

NAHIA IDOIGA MONDRAGON E IDOIA LEGORBURU333

CAPÍTULO 31

DESARROLLO INTEGRAL DEL ESTUDIANTADO A TRAVÉS DE LA SOSTENIBILIDAD Y EL FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES CÍVICAS Y EDUCATIVAS

EVA ORTIZ-CERMEÑO Y JORGE FERNÁNDEZ HERRERO345

CAPÍTULO 32

LA FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL QUE QUEREMOS PARA 2030: CO-CREANDO DESDE EL TS-LAB DE LA UNIVERSIDAD DE HUELVA

MANUELA ÁNGELA FERNÁNDEZ BORRERO, MARÍA LÓPEZ RUEDA, Y JAVIER IBAÑEZ MESEGUER.....357

CAPÍTULO 33

IMPACTO DE LA REALIDAD VIRTUAL 360º EN LA REDUCCIÓN DE LA ANSIEDAD Y MEJORA DE LA CONFIANZA AL EXPONER EN PÚBLICO

FRANCISCO JAVIER CANTERO SÁNCHEZ, JOSÉ MARÍA LEÓN RUBIO, JOSÉ MARÍA LEÓN PÉREZ, RAQUEL VÁZQUEZ-MOREJÓN JIMÉNEZ, VICTORIA GONZÁLEZ CAPARROZ, ALFONSO CÁRDENAS DE LA MIYAR, Y ÁNGELA FERNÁNDEZ CANSECO 369

CAPÍTULO 34

PROGRAMA FORMATIVO PARA LA INTERVENCIÓN EN SITUACIONES DE CRISIS EN EL TRABAJO SOCIAL

FRANCISCO LUCAS CHINCHILLA HERNÁNDEZ, PILAR MONTAÑES MURO, Y DOLORES QUEIRUGA DIOS 381

CAPÍTULO 35

AUTOEFICACIA ACADÉMICA PERCIBIDA: DIFERENCIAS EN LAS PUNTUACIONES ENTRE PERSONAS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA Y OYENTES Y ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS

NURIA ANTÓN ROS Y GRACIELA ARRAEZ VERA 389

CAPÍTULO 36

TELEFISIOLOGÍA PRESENTA “LA ISLA DE LAS REACCIONES”, UN PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE PARA EL ENTRETENIMIENTO Y EL APRENDIZAJE

LAURA ÁVILA CABEZA DE VACA, ALBA MIER PERULERO, MANUEL COSTILLA MACÍAS, ANDREA GONZÁLEZ MARISCAL, CRISTINA CASALS VÁZQUEZ, Y JUAN CORRAL PÉREZ 401

CAPÍTULO 37

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ASIMILACIÓN DE VALORES CÍVICOS EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA MEDIANTE EL ANÁLISIS ESTILÍSTICO Y CONTEXTUAL DE LA MÚSICA ACTUAL

MANUEL ESTEVE MORA 409

CAPÍTULO 38

HAND CLAPPING GAMES AS AN EDUCATIONAL TOOL: AN APPROACH TO THEIR STUDY

INÉS DÍAZ GARCÍA Y FRANCISCO JAVIER ROMERO-NARANJO..... 423

CAPÍTULO 39

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN: PUENTES ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA DOCENTE A TRAVÉS DEL TFM

JORGE POZUELO-MUÑOZ, ESTHER CASCAROSA SALILLAS, Y EVA MARÍA TERRADO SIESO437

CAPÍTULO 40

DEL PASADO AL PRESENTE: ANÁLISIS DEL USO QUE SE HACÍA EN EL PASADO Y SE PUEDE HACER EN EL PRESENTE DE LOS INSTRUMENTOS CIENTÍFICOS A PARTIR DE SUS MEMORIAS

ESTHER CASCAROSA SALILLAS Y JORGE POZUELO-MUÑOZ445

CAPÍTULO 41

ARTE, EDUCACIÓN E INCLUSIÓN SOCIAL

ANA BELÉN MARTÍNEZ BLÁZQUEZ453

CAPÍTULO 42

THE SOCIO-EMOTIONAL COMPETENCIES OF HOSPITAL TEACHERS: AN ESSENTIAL COMPONENT FOR THE COMPREHENSIVE CARE OF HOSPITALISED CHILDREN

MARTA RUIZ REVERT, NURIA ANDREU ATO, Y MÓNICA BELDA TORRIJOS461

CAPÍTULO 43

EFICACIA DE KAHOOT! COMO HERRAMIENTA DE GAMIFICACIÓN EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO: UNA EXPERIENCIA EN PSICOLOGÍA SOCIAL

JOSÉ MARÍA LEÓN PÉREZ, ÁNGELA FERNÁNDEZ CANSECO, JOSÉ MARÍA LEÓN RUBIO, FRANCISCO JAVIER CANTERO SÁNCHEZ, ALFONSO CÁRDENAS DE LA MIYAR, Y VICTORIA GONZÁLEZ CAPARROZ471

CAPÍTULO 44

EXPECTATIVAS Y REQUERIMIENTOS LABORALES DE LAS GRADUADAS DEL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA CON MENCIÓN AICLE (FRANCÉS) EN LA UNIVERSIDAD DE CÁDIZ

ANA CARRILLO CEPERO479

CAPÍTULO 45

UTILIZANDO LA REALIDAD VIRTUAL EN LA EDUCACIÓN PARA LA IGUALDAD: EMPRENDER EN FEMENINO

JOSÉ MARÍA LEÓN PÉREZ, TRINIDAD NÚÑEZ DOMÍNGUEZ, YOLANDA TROYANO RODRÍGUEZ, LUCIA SELL TRUJILLO, FRANCISCO JAVIER CANTERO SÁNCHEZ, MIRIAM BENÍTEZ GONZÁLEZ, Y JOSÉ MARÍA LEÓN RUBIO 491

CAPÍTULO 46

ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LA RELACIÓN ENTRE LA PRÁCTICA DEPORTIVA, EL NIVEL DE ESTRÉS PERCIBIDO Y EL SEXO DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

GRACIA CRISTINA VILLODRES BRAVO, JOSÉ ANTONIO SALAS MONTORO, JUAN JOSÉ PÉREZ DÍAZ, Y FEDERICO SALVADOR PÉREZ 499

CAPÍTULO 47

CASOS PRÁCTICOS COMO HERRAMIENTAS DE APRENDIZAJE EN EL GRADO DE TRABAJO SOCIAL

ANA BELÉN CUESTA RUIZ-CLAVIJO E IGNACIO MARTÍNEZ MARTÍNEZ 511

CAPÍTULO 48

“YO TAMBIÉN PUEDO JUGAR”: UNA INICIATIVA INNOVADORA PARA EL ALUMNADO DE PSICOLOGÍA SOBRE LA ACCESIBILIDAD AL JUEGO EN ESTUDIANTES CON DIFICULTADES VISUALES

LAURA ESTEBAN GARCÍA, ANA RODRÍGUEZ MEIRINHOS, Y SOFÍA BAENA MEDINA 523

CAPÍTULO 49

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO Y EL JUEGO EN EDUCACIÓN SUPERIOR

MARTA GARCÍA JIMÉNEZ, CRISTINA BORJA TOMÁS, ASUNCIÓN RÍOS JIMÉNEZ, Y JAVIER MULA FALCÓN 533

CAPÍTULO 50

APRENDER ACOMPAÑANDO: ACTIVIDAD FORMATIVA TELEMÁTICA PARA PROMOVER EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES PROFESIONALES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

PAULA MUÑOZ TENO, EUGENIA GUTIÉRREZ-BERMEJO, CLAUDIA SÁNCHEZ-RÍOS FERNÁNDEZ, LAURA GRANIZO GONZÁLEZ, Y ELENA PÉREZ-HERNÁNDEZ 543

CAPÍTULO 51

OBSERVANDO LAS COMPETENCIAS PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CHILENOS

MARCO TULIO BUSTOS GUTIÉRREZ, MARJORIE MORALES CASETTI, CLAUDIA VERÓNICA GÓMEZ GÓMEZ, Y CLAUDIA ANDREA QUEZADA BAIER561

CAPÍTULO 52

APLICACIÓN DE LA NEUROEDUCACIÓN EN ALUMNADO DEL GRADO DE MAGISTERIO

LAURA GRACIA SÁNCHEZ, ALBERTO NOLASCO HERNÁNDEZ, Y VIRGINIA DOMINGO CEBRIÁN573

CAPÍTULO 53

IMPACTO Y DESAFÍOS EN EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTES SEGÚN EL MODELO DE COMPETENCIAS TIC DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA

CÉSAR AUGUSTO HERNÁNDEZ SUÁREZ589

CAPÍTULO 54

TRANSFORMANDO LA PERCEPCIÓN DEL CUERPO EN LA EDUCACIÓN FÍSICA: REFLEXIONES DE ESTUDIANTES A TRAVÉS DE ENFOQUES INNOVADORES

MARÍA JESÚS LIROLA MANZANO603

CAPÍTULO 55

TENDIENDO PUENTES: AVANZANDO EN EL INTERCAMBIO FORMATIVO Y EN LA GENERACIÓN DE RECURSOS EDUCATIVOS EN MATERIA DE AUDICIÓN Y LENGUAJE

MARTA MODREGO ALARCÓN615

CAPÍTULO 56

ENFOQUE PROFUNDO Y FORMACIÓN DEL FUTURO PROFESORADO DE INGLÉS PARA UNA ÉTICA DEL CUIDADO Y LA PERTENENCIA

SLAVA LÓPEZ RODRÍGUEZ623

CAPÍTULO 57

PREVENCIÓN DEL BURNOUT EN EL ÁMBITO EDUCATIVO A TRAVÉS DEL OPTIMISMO: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

SILVIA FERNÁNDEZ GEA, PABLO MOLINA MORENO, ELENA MARTÍNEZ CASANOVA, MARÍA DEL MAR MOLERO JURADO, Y ANA BELÉN BARRAGÁN MARTÍN635

CAPÍTULO 58
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN COMPETENCIAS PERSONALES CON
DOCENTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR PARA LA MEJORA DEL
BIENESTAR PSICOSOCIAL

MARÍA DEL MAR MOLERO JURADO, PABLO MOLINA MORENO, SILVIA FERNÁNDEZ
GEA, MARIA SISTO, MARÍA DEL MAR SIMÓN MÁRQUEZ, ANA BELÉN BARRAGÁN
MARTÍN, ÁFRICA MARTOS MARTÍNEZ, Y MARÍA DEL CARMEN PÉREZ
FUENTES.....651

CAPÍTULO 1

ENFOQUES INNOVADORES PARA LA ENSEÑANZA DEL TRABAJO SOCIAL CON GRUPOS: PRIMEROS RESULTADOS DEL LABORATORIO DE ÉTICA

MERCEDES CUENCA SILVESTRE
Universidad de Alicante

INTRODUCCIÓN

El Trabajo social es una profesión basada en valores que ha de enfrentar los retos de un mundo diverso y en rápido cambio, lo que supone un desafío para su enseñanza y su práctica. Sin una comprensión clara de la ética y los principios involucrados resulta difícil evaluar el impacto de las teorías y metodologías propias del Trabajo social en sus diferentes niveles: individual, grupal y comunitario.

Los recientes desarrollos de las tecnologías digitales junto con el impacto de la pandemia por el COVID han exigido una actualización de la ética del Trabajo social, garantizando al mismo tiempo que la profesión siga ofreciendo una práctica contemporánea y eficaz (Groessl, 2015). En coherencia con el escenario descrito, el capítulo muestra una práctica innovadora para la enseñanza de la dimensión ética del Trabajo social grupal (TSG), el Laboratorio de ética, llevado a cabo en la Universidad de Barcelona (España) y la evaluación que del mismo realiza el alumnado participante.

En la primera parte se presenta el TSG como método orientado por principios éticos, las cuestiones éticas que surgen durante la práctica grupal y la formación ética contemplada en la asignatura. En la segunda parte se describe el Laboratorio de ética, sus objetivos, metodología y actividades desarrolladas, incluida la evaluación de la experiencia realizada por las estudiantes. En la tercera parte, se describen y analizan los resultados obtenidos.

El Laboratorio de ética se considera un punto de partida para repensar y mejorar los métodos de la formación ética durante la etapa universitaria. Los resultados proporcionan evidencias sobre el grado de alcance de los objetivos planteados y sobre la satisfacción del alumnado.

El grupo como método de intervención

El Trabajo social de grupo es un método mediante el que la profesional favorece la cohesión de grupo para que los miembros puedan mejorar su bienestar personal, haciendo uso de los conocimientos, finalidades y valores de la profesión (Rossell,

2014). Las personas que participan en los grupos comparten intereses, una situación o un problema común (Rossell, 1998).

Los beneficios del Trabajo social grupal se sustentan en el establecimiento de relaciones valiosas entre las personas participantes, así como la reciprocidad, la interconexión y el apoyo mutuo durante todo el proceso (Parra, 2017). La socialización entre los miembros del grupo se vincula con la capacidad para potenciar la autonomía y las habilidades individuales y sociales. También el empoderamiento individual, grupal y colectivo se cuenta entre los beneficios de la práctica grupal (Civit i Luna 2014; Fierro 2014).

Son varios los tipos de grupo que puede conducir una trabajadora social: socioterapéutico, socioeducativo, de acción social o ayuda mutua (Rosell, 1998). Independientemente de la tipología, todas sus fases -planificación, inicio, conflicto, trabajo y final (Brown, 1988)- se encuentran atravesadas por la ética. Resulta necesario, por tanto, identificar las concepciones valorativas concretas sobre las personas, grupos y comunidades que sustentan los diversos tipos de Trabajo social de grupo. Para ello, las profesionales deben disponer de una base sólida en relación al conocimiento ético.

Dentro del Trabajo social existe consenso en relación a los valores y principios que forman parte de la ética profesional. Todos ellos se encuentran recogidos en el actual Código deontológico del Trabajo social, editado por el Consejo General del Trabajo Social (2015), y en la Declaración Global de principios de la Federación Internacional de Trabajadores Sociales y Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social (2018). También los Estándares para la práctica del Trabajo social con grupos de la Asociación para el Fomento del Trabajo social con grupos (2006) reconocen los siguientes principios éticos específicos para orientar la práctica grupal:

a) el respeto por las personas y su autonomía. La trabajadora social debe dar un trato digno a todos los participantes del grupo, sin privilegios, haciendo un uso prudente y claro de su influencia.

b) la creación de una sociedad justa. La trabajadora social debe usar sus conocimientos para poner en práctica y reforzar con el grupo los principios democráticos de igualdad y autonomía.

Los principios éticos que guían el Trabajo social de grupo buscan garantizar el logro de las finalidades y beneficios que lo sustentan. Son valiosos elementos que permiten cuestionar la naturaleza de la práctica profesional, reconocer el posible daño potencial de las experiencias de grupo y hacer uso de modelos para la toma de decisiones complejas. También resultan útiles para evaluar y criticar determinadas prácticas profesionales, planteando preguntas sobre el cómo, el para qué y por qué así. Además, evitan que las profesionales se alineen, sin cuestionarlas, con las políticas

sociales del momento, y les exigen que reflexionen sobre si están desarrollando una práctica ética.

Cuestiones éticas

Los desafíos que plantea la práctica del Trabajo social grupal son numerosos y se relacionan, entre otros, con los siguientes aspectos:

a. Vulneración de derechos y libertades de las personas participantes del grupo (participación voluntaria o involuntaria; adaptación de las necesidades individuales dentro de los programas prescritos; manipulación, persuasión o coerción entre las participantes o entre la profesional y las participantes).

b. El principio de autonomía (consentimiento informado sobre los riesgos y beneficios de participar en el grupo).

c. El principio de confidencialidad (establecimiento de garantías para su cumplimiento; el uso de nuevas tecnologías y el derecho a la privacidad).

d. El principio de justicia social (asegurar la existencia de recursos para que las personas que lo necesitan puedan participar en el grupo; criterios de inclusión y exclusión; criterios para priorizar unas participantes sobre otras).

e. La capacidad de la profesional (organizar y conducir un grupo resulta complejo).

f. La asimetría y uso del poder entre las participantes y la trabajadora social (el poder de transformar en un sentido positivo también puede utilizarse para controlar y crear cambios de forma coercitiva y perjudicial).

g. La búsqueda del equilibrio entre el mandato de la organización, la política social, los valores de la profesión y las preferencias o necesidades de las personas participantes del grupo.

Las cuestiones enumeradas permiten visibilizar que el ejercicio del Trabajo social grupal, además de conocimientos y habilidades, requiere de un marco ético que permita explicitar y abordar las cuestiones éticas que atraviesan la práctica, dando razones de las decisiones tomadas ante la posibilidad de diversos cursos de acción.

La enseñanza de la ética

Para que las trabajadoras sociales puedan contextualizar y sopesar los principios éticos resulta necesario que, previamente, hayan adquirido el conocimiento y desarrollado las competencias éticas, ya que lo que aprendan en la universidad tendrá implicaciones significativas en su práctica profesional (Banks, 2016; Papouli, 2016). Para lograrlo, las estrategias educativas deben combinar conocimientos, teoría, habilidades, valores y directrices (Groessl, 2015). Además, deben desarrollar las habilidades intuitivas, reflexivas y de análisis contextual de las estudiantes a la hora

de abordar la incertidumbre y la complejidad de los problemas éticos (Gray y Gibbons, 2007; Reamer, 2001).

La formación ética debe facilitar que las estudiantes de la asignatura Trabajo social grupal comprendan la naturaleza inherentemente moral de la práctica y las ambigüedades que se derivan de ella. La asignatura de TSG es obligatoria, tiene 6 ECTS y se imparte durante el segundo cuatrimestre del segundo curso del Grado en Trabajo Social de la Universidad de Barcelona. Su Plan docente durante el curso académico 2023/2024 recoge como competencia a desarrollar el Compromiso ético, relacionado tanto con la capacidad crítica y autocrítica de las estudiantes, como con la capacidad de mostrar actitudes coherentes con las concepciones éticas y deontológicas. Entre sus objetivos de aprendizaje se concretan los siguientes:

- Entender críticamente la naturaleza del Trabajo social grupal.
- Conocer los principios éticos que orientan el Trabajo con grupos, el Código deontológico y las cualidades de las relaciones profesionales del Trabajo social.

Atendiendo a estos objetivos la propuesta del Laboratorio de ética en el contexto de la asignatura de Trabajo social con grupos de la Universidad de Barcelona supone una innovadora forma de entender los fines y objetivos de la formación ética, empleando metodologías docentes que fomentan una actitud crítico-reflexiva en un contexto dialógico y deliberativo.

Descripción del Laboratorio de ética

El Laboratorio de ética tiene su origen en la siguiente pregunta: ¿qué conocimiento y método posibilita el desarrollo de las competencias éticas de las estudiantes de Trabajo social de grupo? Su propósito es reflexionar sobre la propia enseñanza de la dimensión ética, comprobando su eficacia para proporcionar a las estudiantes una comprensión significativa de los principios éticos para la toma de decisiones complejas. Los objetivos propuestos para el Laboratorio de ética son los siguientes:

1. Ofrecer conocimientos actualizados y adecuados que garanticen el posterior desarrollo de intervenciones grupales coherentes, efectivas y éticas.
2. Impulsar el diseño, implementación y evaluación de procesos de Trabajo social grupal que integren los elementos deontológicos, teleológicos y pragmáticos de la ética.
3. Compartir herramientas que faciliten la identificación y abordaje de las cuestiones éticas que se plantean a las profesionales del Trabajo social con grupos.
4. Generar oportunidades de comprensión y análisis crítico de las intervenciones grupales en un contexto dialógico y deliberativo.

La imprecisión sobre las formas de evaluar el carácter moral de las estudiantes, la ausencia de fundamentación ética durante el diseño, implementación y evaluación

de las intervenciones grupales, o la consideración de la ética como elemento transversal en la enseñanza del Trabajo social (como es el caso de la Universidad de Barcelona) forman parte de la dificultad para explicitar su dimensión ética. Con el Laboratorio se pretende hacer una contribución a las innovadoras formas de enseñar la ética en el Trabajo social con grupos, temática sobre la que sigue siendo escasa la investigación.

METODOLOGÍA

La metodología empleada en el Laboratorio de ética pone su atención en el desarrollo del carácter moral de las estudiantes, evidenciando la intersección de principios individuales, profesionales, organizacionales y cívicos a la hora de tomar decisiones ético-morales. Con este fin se desarrolla una metodología con las siguientes características:

- Teórica, contando con exposiciones magistrales para dotar a las estudiantes de una teoría ética sólida que permita fundamentar la dimensión ética del Trabajo social con grupos.
- Participativa, creando espacios donde sea posible experimentar la discusión, el análisis y el pensamiento crítico.
- Reflexiva, mediante lecturas y exposición de textos recomendados.
- Dinámica, haciendo uso de materiales escritos y audiovisuales, así como de técnicas de dinamización de grupos.
- Deliberativa, ofreciendo oportunidades para generar una actitud crítico-reflexiva que interpele y revise los modelos y prácticas que desarrollan las trabajadoras sociales con grupos.
- Análisis de casos, diseñados para desarrollar y perfeccionar las características y cualidades deseadas en las futuras profesionales.

El equipo docente de la asignatura de Trabajo social grupal de la Universidad de Barcelona está compuesto por 4 profesoras. Entre septiembre y diciembre del 2023 se definen conjuntamente los objetivos del Laboratorio, su duración y las actividades ajustadas al tiempo disponible, además de los indicadores de evaluación y resultados esperados.

Otras tareas desarrolladas incluyen la selección de los materiales necesarios y la preparación de los casos prácticos. Estos últimos se diseñan simulando situaciones reales habituales en la práctica del TSG. En ellos se alude a cuestiones éticas que aconsejan el uso de modelos de toma de decisiones para su abordaje. En el ámbito académico, el supuesto práctico es un instrumento pedagógico que promueve el desarrollo de competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales. Se trata de una herramienta de carácter analítico, que permite la reflexión sobre una situación con una solución incierta (Ovejas y Berasaluze, 2019).

Se acuerda incluir el Laboratorio de ética tras dos bloques de la asignatura vinculados con la teoría y la metodología del Trabajo social grupal, y antes del desarrollo de un rol playing en el que se dramatizan las diferentes fases de una intervención grupal.

Las actividades programadas para el Laboratorio de ética consisten en dos sesiones de 2 horas de duración, en días consecutivos, coincidentes con el horario de clase durante el segundo semestre del curso académico 2023/2024. Para su desarrollo se cuenta con los recursos tecnológicos disponibles en el aula de impartición de la asignatura. Además, se comparten en el Campus virtual aquellos materiales específicos elaborados para un correcto desarrollo del Laboratorio: a) selección de textos vinculados con los principios y la ética del Trabajo social con grupos; b) Presentaciones con los contenidos a trabajar durante las sesiones (Tabla 1); y c) Casos prácticos para su posterior análisis.

Tabla 1. Contenidos del Laboratorio de ética

1. La ética profesional del Trabajo Social con grupos	1.1 Según ámbitos	Individual
		Organizacional Profesional Cívica
	1.2 Según dimensiones	Dimensión teleológica
		Fines del Trabajo Social con grupos
		Virtudes para la práctica del Trabajo Social con grupos
		Dimensión deontológica
		Código deontológico del Trabajo social
	2.1. El poder	Estándares para la práctica del Trabajo Social de grupos
		Dimensión pragmática
		Modelos de toma de decisiones éticas
2. Cuestiones éticas en el Trabajo Social con grupos	2.2 El uso de nuevas tecnologías	
	2.3 Estudio de casos	

Fuente: Elaboración propia

Mediante la metodología propuesta se explicitan y clarifican los principios involucrados en el contexto del Trabajo social grupal. Se trata de saber qué significados y conductas observables tienen principios éticos como el respeto, la autonomía o la justicia social cuando se aplican en la práctica profesional. Tras la exposición teórica, se analizan los casos prácticos que facilitan la comprensión y abordaje de cuestiones éticas que impregnan la práctica del Trabajo social grupal. Durante el proceso deliberativo, llevado a cabo tras organizar a las estudiantes en 5 subgrupos, es posible identificar y analizar las orientaciones de sus juicios ético-

morales. Este proceso permite discernir cómo y por qué se da la coherencia o incoherencia ética en el ejercicio profesional, elemento fundamental cuando se ha de dar razones de las decisiones tomadas en contextos de incertidumbre. Se presentan a continuación los indicadores para medir el grado de alcance de los objetivos del Laboratorio de ética:

- 1.- Las estudiantes han adquirido conocimientos que permiten comprender, conceptualizar y problematizar la dimensión ética del Trabajo Social con grupos.
- 2.- Las estudiantes interrelacionan teorías y conceptos éticos con el diseño, implementación y evaluación de procesos de Trabajo social grupal
- 3.- Las estudiantes son capaces de identificar los principios éticos desde los que se realiza la intervención grupal, sopesarlos y fundamentar las decisiones que toman.
- 4.- Las estudiantes tienen conciencia sobre el hecho de que no existe intervención grupal no posicionada éticamente.

Valoración de la experiencia por el alumnado

La investigación tiene un enfoque cuantitativo, de orientación descriptiva y explicativa. El instrumento empleado para conocer las opiniones de las estudiantes respecto a la formación recibida durante la actividad es un cuestionario anónimo en papel autoadministrado que se entrega al finalizar la segunda sesión del Laboratorio de ética.

El cuestionario consta de dos secciones en las que se solicitan, en primer lugar, características descriptivas de las participantes, como la edad y el género. En segundo lugar, datos relacionados con la valoración del contenido del Laboratorio. Este último se operacionaliza mediante una escala de Likert. Se pide a las estudiantes que valoren cada ítem en una escala de cuatro puntos (1- En desacuerdo, 2- Bastante en desacuerdo, 3- Bastante de acuerdo y 4- De acuerdo).

El cuestionario consta de veintitrés ítems de escala de intervalo, que operacionalizan los objetivos y resultados esperados de las dos sesiones desarrolladas. Se desglosa en cinco subescalas: siete ítems que operacionalizan el objetivo 1; cuatro ítems que operacionalizan el objetivo 2; tres ítems que operacionalizan el objetivo 3; tres ítems que operacionalizan el objetivo 4; seis ítems que operacionalizan la metodología del Laboratorio de ética. Para el análisis estadístico de los datos obtenidos se emplea el método descriptivo básico, de modo que, tanto para las variables cualitativas como para las cuantitativas, se obtiene el número de casos presentes en cada categoría y el porcentaje correspondiente.

Participantes

Las personas participantes en la investigación fueron 34 estudiantes matriculadas en dos de los cuatro grupos de la asignatura TSG del Grado en Trabajo social de la Universidad de Barcelona. En total son 30 mujeres (88%) y 4 hombres (12%) de edades comprendidas entre los 19 y los 51 años, siendo los grupos mayoritarios aquellos comprendidos entre los 19 y 20 años (59%) y el de 21 y 22 años (23%).

La prueba se administra por parte de la docente en horario de clase, de manera individualizada, dándose las instrucciones pertinentes a las estudiantes para cumplimentar el cuestionario, informándoles de la voluntariedad en la participación y garantizando la confidencialidad de los datos obtenidos.

RESULTADOS ENCONTRADOS

Se muestran a continuación los principales resultados descriptivos (Nota a pie 1) de la investigación, agrupados en dos bloques temáticos. El primero recoge la valoración relativa a los cuatro objetivos de Laboratorio. El segundo bloque se vincula con la satisfacción del alumnado participante en la actividad.

[Los datos presentados son el resultado de la suma de las respuestas asociadas a las opciones 3- Bastante de acuerdo y 4- De acuerdo. Se ha tomado esta decisión atendiendo a dos criterios: claridad del texto y extensión permitida para el desarrollo del capítulo.]

Objetivos del Laboratorio

1. El 94% de las estudiantes consideran que conocen los deberes de las trabajadoras sociales y el 100% los derechos de las personas participantes. El 88% de las estudiantes declaran conocer las finalidades del Trabajo social y el 80% manifiesta conocer modelos de toma de decisiones éticas.

2. El 87% de las estudiantes afirman que su participación en el Laboratorio ha supuesto un espacio de aprendizaje que les facilita diseñar (73%), implementar (74%) y evaluar (80%) intervenciones grupales desde una perspectiva ética.

3. El 88% de las estudiantes sostienen que el Laboratorio les ha permitido acceder a las herramientas de la profesión para el abordaje de cuestiones éticas.

4. El 91% de las estudiantes declaran que pueden reflexionar críticamente sobre el Trabajo social grupal y que pueden fundamentar las decisiones que toman (88%).

Satisfacción del alumnado

En relación a la valoración del Laboratorio, para el 96% de las estudiantes las actividades desarrolladas son útiles y adecuadas (91%). En lo que respecta a la continuidad, al 91% de las estudiantes les hubiese gustado tener más sesiones y el

86% manifestaron su interés por seguir participando en Laboratorios de ética. Asimismo, el 91% de las estudiantes consideran que el Laboratorio ha cumplido sus expectativas.

La supervisión permanente por parte de las docentes durante las dos sesiones permite observar que las estudiantes no están preparadas para hacer frente a la incertidumbre cuando se exponen a problemáticas éticas vinculadas a la práctica del TSG. Ante este escenario, en el Laboratorio se promueve no sólo la sensibilidad hacia dichas cuestiones, sino la responsabilidad que tienen para dar una respuesta argumentada cuando existen desajustes entre los valores éticos del Trabajo social grupal. En este sentido, más allá de conceptualizar la ética como un conjunto de normas que pueden aprenderse y aplicarse, el Laboratorio entiende la ética como un marco de reflexión que proporciona a las estudiantes una comprensión significativa de los principios éticos para la toma de decisiones complejas.

Es importante señalar que los resultados de la valoración realizada, tal y como se presentan aquí, no son en modo alguno concluyentes. Este estudio no pretende generalizar los resultados obtenidos sino más bien mejorar el diseño de la actividad de aprendizaje en función de la evidencia empírica obtenida, y desarrollar estudios posteriores en un área de creciente interés.

CONCLUSIONES

La práctica profesional de las trabajadoras sociales con grupos implica una complejidad teórica, metodológica y ética que exige prestar una especial atención a las estrategias utilizadas para enseñar su contenido durante la etapa formativa, puesto que su análisis y abordaje requieren una adecuada preparación. El Laboratorio de ética responde a la necesidad de diseñar e implementar acciones que apuesten por una formación ética actualizada y contextualizada.

Los resultados aquí presentados muestran que las estudiantes realizan una valoración altamente positiva del Laboratorio. Desde la perspectiva del alumnado, la actividad les ha permitido alcanzar los objetivos previstos en un grado elevado. Así, perciben que han adquirido los conocimientos éticos necesarios (tanto teóricos como prácticos) para poder diseñar, evaluar e implementar intervenciones grupales desde una perspectiva ética. También afirman que pueden reflexionar críticamente sobre el Trabajo social grupal, dando razones de las decisiones que toman. Por último, el hecho de que las estudiantes propongan incrementar el número de sesiones dedicadas al Laboratorio y su interés por participar en actividades similares es un indicador complementario de la consistencia de la valoración positiva que han formulado.

La experiencia desarrollada permite afirmar que el Laboratorio posibilita el desarrollo de las competencias éticas de las estudiantes de Trabajo social de grupo. Del mismo modo, permite recomendar que los planes docentes de las asignaturas del

Grado en Trabajo social integren explícitamente contenidos y espacios de reflexión éticos ya que, si las futuras profesionales no reciben los conocimientos adecuados, no podrán ponerlos en práctica. En este sentido, la formación del carácter moral de las estudiantes pasa por:

- Definir qué se considera una práctica excelente del Trabajo social grupal, así como las competencias necesarias para desarrollarla.
- Profundizar en las dimensiones teleológica, deontológica y pragmática de la ética del Trabajo social grupal.
- Explicitar los principios éticos que orientan el Trabajo social grupal, haciendo evidente cómo se traducen en la práctica.
- Incorporar la ética del Trabajo social grupal en el contexto de la asignatura de forma inclusiva y no intrusiva con respecto a la enseñanza del contenido teórico y metodológico.

El complejo proceso de aprendizaje y práctica de la ética profesional durante la formación universitaria requiere más investigación sobre la progresión y el desarrollo de la conciencia ética de las estudiantes (Papouli, 2016). Por este motivo, una propuesta como el Laboratorio de ética resulta relevante para favorecer la explicitación de la dimensión ética del Trabajo social grupal y examinar el papel de la etapa formativa a la hora de abordar las cuestiones éticas que atraviesan su futura práctica.

REFERENCIAS

- Asociación para el Fomento del Trabajo social con grupos (2006). *Estandares para la práctica del Trabajo social con grupos*. Recuperado de: <https://www.iaswg.org/assets/Standards-Spanish.pdf>
- Banks, S. (2016). Everyday Ethics in Professional Life: Social Work as Ethics Work, Ethics and Social Welfare 10(1), 35–52.
- Brown, A. G. (1988). *Treball de grup*. Barcelona: INTRESS.
- Civit, M. y Luna, E. (2014). Projecte d'inclusió laboral i social per a dones. Si tens oportunitats, pots. Revista de Treball Social. Col·legi Oficial de Treball Social de Catalunya, 201, 105-109.
- Consejo General del Trabajo Social (2015) *Código Deontológico de Trabajo Social* (2a ed.). Madrid: Consejo General del Trabajo Social.
- Federación Internacional de Trabajadores Sociales y Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social (2018). *Declaración Global de Principios Éticos y de Integridad Profesional del Trabajo Social*. Recuperado de: <https://www.ifsw.org/declaracion-global-de-los-principios-eticos-del-trabajo-social/>
- Fierro, Y. (2014) Una mirada a l'atenció grupal des de tres perspectives diferents. *Revista de Treball Social. Col·legi Oficial de Treball Social de Catalunya*, 201, 30-39.
- Gray, M. y Gibbons, J. (2007). There are no answers, only choices: Teaching ethical decision making in social work. *Australian Social Work*, 60(2), 222–38.

Groessler, J. (2015). Conceptualization of a Contemporary Social Work Ethics Course. *Journal of Social Work Education*, 51, 691-698.

Ovejas, C. y Berasaluze, A. (2019). Supuestos prácticos en trabajo social: diseño para su resolución. *Zerbitzuan*, 68, 5-24. doi:10.5569/1134-7147.68.01

Papouli, E. (2016). Teaching and Learning for Ethical Practice in Social Work, en I. Taylor, I. Bogo, M., Lefevre, M. y Teater, B. (Eds), *Routledge International Handbook of Social Work Education* (pp. 157–170). Routledge.

Parra, B. (2017). *El Trabajo social de grupo en la actualidad: la utilización de los vínculos para la promoción del cambio social* (Tesis doctoral. Universidad de Barcelona). Recuperado de: <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/121897>

Reamer, F. (2001). *Ethics Education in Social Work*. Council on Social Work Education.

Rossell, T. (1998). Trabajo Social de grupo: grupos socioterapéuticos y socioeducativos. *Cuadernos de Trabajo Social*, 11, 103-122.

Rossell, T. (2014) Mètode i modalitats del treball social de grup. *Revista de Treball Social. Col·legi Oficial de Treball Social de Catalunya*, 210, 9-22.

CAPÍTULO 2

TEATRO COEDUCATIVO: UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA FOMENTAR ACTUACIONES ADECUADAS ANTE LAS DESIGUALDADES POR RAZÓN DE GÉNERO EN LA UNIVERSIDAD

LARA MURVARTIAN, RAQUEL SARAHÍ PÉREZ ANTÚNEZ,
Y SANTIAGO RENEDO PÉREZ
Universidad de Sevilla

INTRODUCCIÓN

Las violencias por razón de género que sufren las mujeres siguen siendo muy prevalentes en la actualidad, incluidas las que tienen lugar en el ámbito universitario (Valls et al., 2016). Se trata de un problema público (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2021) de responsabilidad social (Gracia et al., 2020) al que hay que dar respuesta. En este trabajo se consideran las “violencias por razón de género” (a partir de ahora, “violencias”) como las desigualdades sociales que sufren las mujeres fruto de un sistema patriarcal que ha existido a lo largo de la historia (Dobash y Dobash, 1979). Las desigualdades se traducen en discriminación y violencia hacia las mujeres y se entienden desde una perspectiva interseccional. Es decir, las situaciones por el hecho de ser mujer se complican aún más cuando entran en interacción con otras identidades sociales estigmatizadas (por etnia, orientación sexual, edad, etc.) (Crenshaw, 1986).

La universidad constituye un entorno esencial formativo y de socialización que debe promover espacios libres de desigualdad (Ruiz-Repullo, 2018), sobre todo dadas las consecuencias negativas que estas situaciones tienen en la salud y el rendimiento de las mujeres (Valls et al., 2016). Entre los factores a nivel social y comunitario que contribuyen a combatir las violencias, cada vez se considera más importante fomentar la predisposición a intervenir si se es testigo (OMS, 2021; Gracia et al., 2018; Sánchez-Prada et al., 2022). En este sentido, se debe formar a toda la comunidad universitaria para actuar de forma sensible y adecuada ante las violencias, puesto que todos/as pueden ser testigos/as de situaciones de discriminación y, por tanto, responsables de actuar al respecto. Además, es importante formar al alumnado como futuros/as profesionales sensibles y comprometidos/as con la igualdad (García-Pérez y Rodríguez-López, 2018; Murvartian et al., 2024).

En este capítulo describimos una propuesta de intervención educativa basada en el teatro dirigida a Personal Docente e Investigador (PDI), Personal de Administración y Servicios (PAS) y alumnado, los objetivos que persigue y los resultados esperados. Esta es parte del proyecto “Teatro coeducativo para la sensibilización de la comunidad

universitaria ante las desigualdades por razón de género desde una perspectiva interseccional" (16-2ACT-23) financiado por el Instituto de las Mujeres (Ministerio de Igualdad).

Respecto al marco teórico en el que basamos esta actividad, tenemos en cuenta, por una parte, el modelo de Latané y Darley (1970) que trata de explicar las condiciones o pasos que deben darse para que aumente la probabilidad de que un/a espectador/a de una situación intervenga. Éstos serían: darse cuenta del suceso, interpretarlo como una situación en la que es necesario intervenir, considerar la responsabilidad individual de intervenir, sentirse competente para hacer frente a la situación y decidir intervenir. Por otro lado, nos basamos en los estudios de Banyard (2011), quien propuso un modelo ecológico que explicara la intención de intervenir en casos de discriminación hacia las mujeres en la universidad, e incluía y resaltaba principalmente las variables comunitarias (normas y actitudes sociales) involucradas.

El problema es que las actitudes negativas hacia la violencia contra las mujeres a menudo son implícitas (Ferrer-Pérez et al., 2020; Sánchez-Parada et al., 2020; 2021). Es decir, las personas no pueden reconocerlas con facilidad y pueden no manifestarse verbalmente, sino de manera más sutil, a través de gestos, etc. (Overstreet y Quinn, 2013; Woods, 2010). En este sentido, se ha demostrado el fuerte impacto de las técnicas experienciales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, fundamentalmente para conseguir un cambio de actitudes en el alumnado. Esto es así porque se crea un espacio que alienta a la reflexión y donde los/as participantes adquieren un rol activo y protagonista, al contrario que estrategias formativas donde predomina la transmisión unidireccional de la información (Kolb, 1984). También, porque permite incorporar el trabajo con las emociones que despierta la situación de violencia en el/la participante, un aspecto importante, ya que la actuación de la sociedad ante la violencia no es únicamente racional (Wijaya et al., 2022). En este sentido, permite trabajar la empatía con las mujeres, un aspecto esencial, puesto que una mayor empatía se relaciona con una mayor intervención ante las violencias (Gracia et al., 2011; Lila et al., 2013).

Un buen ejemplo es el uso de técnicas basadas en el teatro. El teatro y las artes escénicas se utilizan como herramienta para el diálogo, el encuentro y el intercambio cultural, para crear vínculos, y generar colectivamente respuestas y soluciones reales a problemas sociales de actualidad, como la inclusión de las personas migrantes, las violencias de género o el acoso escolar. El teatro permite recrear escenarios de violencia de forma muy parecida a la realidad y, como muchas otras prácticas creativas, la identidad, las experiencias, las creencias, las emociones y formas de actuar de quienes participan salen a la luz. Además, permiten practicar formas alternativas más positivas de actuación (Curioni et al., 2023). En el caso del alumnado

universitario, la eficacia de las técnicas basadas en el teatro ha sido demostrada para fomentar la intervención ante las violencias por razón de género (Heard et al., 2020).

Otro aspecto que caracteriza a esta actividad es la participación conjunta de Personal Docente e Investigador (PDI), Personal de Administración y Servicios (PAS) y alumnado. Normalmente, las acciones llevadas a cabo para luchar contra la discriminación en el entorno de la universidad van dirigidas al alumnado, PDI o PAS por separado. Se considera esencial la participación conjunta de todos/as ellos/as para facilitar que puedan compartir diferentes perspectivas acerca de las desigualdades y las vías posibles de actuación para luchar contra ellas. También, se fomenta así el trabajo conjunto para futuras situaciones de desigualdad de las que puedan ser testigos/as.

Objetivos e hipótesis de la intervención

El objetivo es sensibilizar e involucrar a la comunidad universitaria en la actuación contra las situaciones de desigualdad por razón de género, desde una perspectiva interseccional, a través de seminarios de teatro coeducativo. Esto se subdivide en los siguientes objetivos específicos:

Fomentar la toma de conciencia de situaciones de desigualdad por razón de género.

Fomentar la empatía hacia las mujeres que sufren situaciones de desigualdad.

Fomentar la autopercepción de responsabilidad en el mantenimiento y la lucha contra de las situaciones de desigualdad por razón de género.

Aumentar la autoeficacia para intervenir adecuadamente y de forma sensible ante dichas situaciones.

La hipótesis es que con el taller se habrá fomentado la toma de conciencia, empatía, responsabilidad autopercebida y que la autoeficacia aumentará.

MÉTODO

Contexto y descripción de la intervención

Se realizarán cuatro seminarios de teatro coeducativo, todos siguiendo un guion de la actividad, es decir, con el mismo formato, en diferentes universidades a nivel nacional e internacional (U. de Sevilla, U. de Huelva, U. Rovira i Virgili, U. y Nacional Autónoma de Honduras).

La metodología se centra en la utilización del role-playing como instrumento de apoyo dramático (Moreno, 1946). El role-playing es considerada una técnica ideal para ser desarrollada en entornos de enseñanza-aprendizaje, ya que a partir de la construcción de escenarios ficticios se pueden representar diversos problemas sociales, permitiendo un análisis profundo de la realidad (Curioni et al., 2023). Por lo tanto, permite crear nuevas perspectivas ante situaciones apreciadas como conocidas.

El objetivo es la construcción de cuatro escenas con la participación de una actriz como personaje principal y dos facilitadoras/formadoras. Se trata de un proceso creativo en el cual los elementos serán integrados por los/las participantes a partir de una consigna al inicio de cada escena. Las cuatro escenas representan una secuencia temporal de una situación de desigualdad por razón de género. Al finalizar cada escena se utilizará la técnica de foro-debate para la puesta en común, con el propósito de incitar a reflexiones con perspectiva interseccional.

La primera escena tiene como objetivo delimitar el espacio y mostrar el problema. Para delimitar el espacio se utiliza la consigna: “Vamos a pensar que, el escenario es el estacionamiento de la facultad”. A partir de eso se va construyendo el espacio mediante elementos que incluyan los/as participantes. Para mostrar el problema, la consigna es: “una chica (la actriz) se encuentra llorando dentro de su coche, con la ventana abierta”- empieza a actuar. Al terminar la acción, se realiza el primer foro-debate con la pregunta: “¿Qué has visto? Se continúa la escena con la consiga: “Una persona observa a la chica (actriz) llorando en su coche y se acerca a preguntarle lo que le sucede”. Es en este momento cuando los/as participantes salen a realizar el ejercicio de improvisación, tomando el papel de la persona que se acerca a la chica (actriz) que está llorando, intentando poder ayudarla. Se requieren de tres a cuatro intervenciones. Es importante que la chica (actriz) no revele lo que le sucede. A pesar de los intentos de ayuda por parte de los/as participantes, no logran saber lo sucedido. Es en este momento donde se abre el segundo foro-debate con la pregunta: ¿Qué impide a la chica hablar?

La segunda escena tiene como finalidad la construcción de la situación y el análisis desde la perspectiva del/la agresora, los/as cómplices y los/as espectadores. Para construir la situación se empezará con la pregunta: ¿Qué creen que ha ocurrido antes?, ¿qué le ha ocurrido a la chica para que estuviera llorando en el interior de su coche? La finalidad de esta escena es describir el tipo de desigualdad, poniendo en evidencia cada elemento de la situación. Se crea una imagen fija del momento donde ocurren los hechos que conllevan a desencadenar la situación. Los/as participantes son voluntarios para interpretar a los/as personajes que van a protagonizar la escena. Es importante tener en cuenta que la actriz siempre debe ocupar el personaje de la víctima, acción que evitará que los/as participantes puedan sentirse identificados con la situación de desigualdad por razón de género que se está creando. En la imagen fija se realizará un seguimiento del pensamiento de los personajes. Esto es, se va tocando el hombro de cada participante, quien debe decir en voz alta la palabra, idea, o frase de lo realmente podría expresar al estar involucrado/a en esa situación. Para analizar la perspectiva de los/as personajes se inicia el foro-debate con las preguntas: ¿Qué características tienen cada personaje? y ¿Qué les motiva a actuar así?

El objetivo de la tercera escena es el análisis de la situación desde la perspectiva de una amiga cercana. Esta escena se desarrolla en el cuarto de baño de la facultad. Se comienza por describir el espacio, añadiendo los elementos que los/as participantes consideren necesarios. Se utilizará la consigna: “Al siguiente día en la facultad la chica seguía sintiéndose mal emocionalmente y se refugia en el cuarto de baño con la puerta cerrada”. Al igual que la primera escena los/as participantes salen a realizar el ejercicio de improvisación, representando el personaje del amigo/a cercana. La intención es brindar apoyo a la chica. Se requieren dos o tres participaciones. Se intentará ir mejorando la forma de intervenir ante la situación por medio del análisis de las acciones de cada participante. Se da inicio al foro-debate hablando de los bloqueos y buenas actuaciones en la intervención: ¿Qué sensaciones, emociones y/o pensamientos me han impedido hacer una intervención satisfactoria?, ¿es normal sentirse bloqueado en estas situaciones?, ¿qué ha funcionado?

En la cuarta escena se hace un análisis de la situación de violencia parte de los/as profesoras y/o autoridades de la Facultad. Esta es la única escena donde los/as facilitadores/as se involucran, tomando el rol de personajes. Los/as personajes son: el decano/a de la facultad y un/a profesor/a, ambos/as desinteresados/as por la situación. Se solicita a los/as participantes que interpreten el papel de otros/as profesores/as que están presentes en la junta de facultad. La consigna de la escena es: “Las autoridades de la facultad tienen conocimiento de que una alumna se encontraba llorando en el cuarto de baño. Les han comentado sobre rumores de lo que ha provocado que la chica estuviese en ese estado. Es por esta razón que convocan a una reunión urgente”. Cada profesor/a tendrá una opinión sobre la situación en la reunión, la que emerja. Es interesante descubrir el rol que asumirán. Una vez terminada la escena se inicia el foro-debate con la pregunta: ¿Están de acuerdo con las decisiones tomadas en la reunión? ¿Qué harían diferente?

Se realiza la reflexión final sobre las desigualdades por razón género, incluyendo la perspectiva interseccional debatiendo sobre qué pasaría si la chica fuese lesbiana, trans, tuviese diversidad funcional, etc.

Se utilizarán medidas pre-test y post-test para evaluar la intervención. Es decir, se pretende recolectar información de los/as participantes antes y después del desarrollo de los seminarios con el objetivo de conocer el efecto de la intervención.

Participantes

Se buscará la participación del PDI, PAS y alumnado de grado, máster y/o doctorado, de cualquier campus, facultad y/o rama de conocimiento. Se admitirán un máximo de 30 personas, intentando captar 10 personas para uno de los perfiles mencionados (PDI, PAS y alumnado), acción que permitirá la diversificación en los grupos de intervención.

Instrumentos de evaluación

Evaluación del cumplimiento de los objetivos

Se ha diseñado una encuesta en Google Forms que reúne el consentimiento informado y los datos sociodemográficos de los/as participantes. También consta de una escala y unas preguntas cualitativas que sirven para evaluar la consecución de los objetivos.

Datos sociodemográficos de los/as participantes

Los datos sociodemográficos recopilados serán: la edad, el género, universidad de pertenencia, colectivo (PDI, PAS y alumnado) y formación recibida en igualdad de género.

Aumento de la autoeficacia

Se empleará la escala de medición de la autoeficacia *MVP (Mentors in Violence Program's)*, desarrollada por Ward (2001). El MVP mide la autoeficacia relacionada con la prevención de las violencias por razón de género. Está conformada por diez ítems, cada uno constando de cinco posibles respuestas, desde “totalmente desacuerdo” hasta “totalmente de acuerdo”. La literatura ha hallado un *alfa de Cronbach* de 0.75 ($M = 34.15$; $DT = 6.13$) (Banyard et al., 2005).

Fomento de la toma de conciencia, empatía, responsabilidad y autoeficacia

Se recogerán en los talleres frases escritas en tarjetas adhesivas sobre las impresiones de los/as participantes respecto a la causa que hay detrás de que agresores/as, víctima, espectadores/as y cómplices del agresor/a actúen como lo hacen. También, frases sobre las impresiones acerca de qué impide a la víctima hablar cuando se acerca alguien a intentar ayudarla en el role-playing.

Se incluirán también preguntas cualitativas en el post-test donde explicarán lo que han aprendido o en qué sentido ha cambiado su percepción (sobre las violencias, víctimas, etc.) tras el seminario.

Evaluación de la correcta implementación del taller

Se utilizará una rejilla de observación con el objetivo de evaluar la correcta implementación de la intervención y brindar pautas de mejoras en el futuro. La rejilla pretende analizar cada parte de la intervención en profundidad, registrando las opiniones, aportaciones a la temática de debate, reacciones y lenguaje no verbal de los/as participantes. Así mismo, se evaluará como los/as facilitadores desarrollan los seminarios.

En el post-test se les solicita que expresen el grado de satisfacción con la jornada, cumplimiento de expectativas, adquisición de nuevos conocimientos y sugerencias de mejora.

Procedimiento

Los seminarios serán difundidos en redes sociales y páginas web oficiales de instituciones como la oficina de cooperación y unidades de igualdad de cada universidad. A su vez, se ofertarán los seminarios en la sección de formación de PAS y PDI. Se gestionará el reconocimiento de créditos para el estudiantado de grado y máster, así como la admisión como actividad reconocida dentro de los programas de doctorado.

Los/as participantes rellenarán la encuesta inicial (pre-test) en el momento de la inscripción. El consentimiento informado será incluido al inicio. Se tendrán en cuenta medidas de confidencialidad que garantizan la integridad de los datos y protección identidad de los/as participantes. Una vez inscritos/as, se llevará a cabo el taller de ocho horas y media de duración, con sus respectivos descansos a media mañana, a la hora del almuerzo y a media tarde. Durante el desarrollo del seminario, una persona tendrá el rol de observadora; rellenará la rejilla de observación. Finalmente, el cuestionario post-test se enviará vía correo electrónico a cada participante 24 horas después de cada seminario.

Análisis de datos

Para responder los objetivos, se empleará una *t de Student* para muestras relacionadas entre las respuestas del pre-test y el post-test en el caso de la autoeficacia. En el caso de la toma de conciencia, empatía, responsabilidad y autoeficacia se empleará el análisis temático de las palabras y las preguntas cualitativas.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados esperados tras la realización de los cuatro seminarios para combatir las desigualdades por razón de género en la universidad. Estos resultados son generalizables tanto a PDI, PAS y alumnado.

En primer lugar, esperamos un aumento en la toma de conciencia sobre las situaciones de desigualdad por razón de género, concretamente, de la capacidad para reconocer y reflexionar sobre las desigualdades en sus contextos cotidianos y los factores que las mantienen. Esta mejora será observable en las frases escritas por los/as participantes en tarjetas adhesivas durante el seminario, en las que describen cuál es la causa que hay detrás de que agresores/as, víctima, espectadores/as y cómplices del agresor/a actúen como lo hacen (ej., “haber sido educado/a en valores

patriarcales lleva a agredir”). También, en las frases cualitativas del post-test donde explican lo que han aprendido o en qué sentido ha cambiado la percepción de ellos/as tras el seminario.

En segundo lugar, se espera observar un mayor reconocimiento en los/as participantes de su papel activo en la creación de entornos justos y equitativos, en otras palabras, que asuman una mayor responsabilidad en la erradicación de prácticas discriminatorias y la promoción de la igualdad de género en su ámbito personal y en diversos contextos sociales. Este incremento en la autopercepción de responsabilidad se observará en las frases que se empleen en las tarjetas adhesivas anteriores (ej. “la causa del ejercicio de violencia por parte del agresor/a es que exista un entorno que lo normaliza”). También, se observará en las tarjetas en las que describen qué impide a la víctima hablar cuando se acerca alguien a intentar ayudarla en el role-playing (ej. “no saber intervenir de manera sensible impide a la víctima hablar”). Así mismo, este cambio se podrá observar en las frases cualitativas del post-test.

En tercer lugar, esperamos que los seminarios consigan fomentar entre los/as participantes la empatía hacia las mujeres que sufren desigualdad. Esperamos observar, tanto en las frases de las tarjetas descritas anteriormente, como en las preguntas cualitativas del post test, que los/as participantes comprendan mejor las experiencias y obstáculos que enfrentan las mujeres en relación con las desigualdades por razón de género y tengan una mayor sensibilidad hacia sus luchas. Indicadores de ellos serán, por ejemplo, “la vergüenza o el miedo les impide hablar”, “una de las causas de la victimización es la dificultad para salir de la relación, más aún si tienen pocos recursos, sufren otras discriminaciones, etc.”.

Finalmente, esperamos encontrar un aumento significativo en la autoeficacia en la prevención de la VG entre los/as participantes, medida a través del cuestionario MVP Ward (2001), donde se compararán las puntuaciones pre y post obtenidas por los/as participantes tras la asistencia al seminario. En otras palabras, en el sentimiento de competencia para hacer frente a situaciones de VG, indicando una mejora en la autopercepción de la capacidad de los/as participantes para intervenir y prevenir situaciones de VG en el contexto universitario.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Tal y como se ha mencionado, cabe esperar que la intervención formativa fomente la toma de conciencia, la empatía y la responsabilidad percibida de la comunidad universitaria, así como que aumente su autoeficacia para intervenir adecuadamente ante situaciones de desigualdad por razón de género en la universidad.

Estos resultados positivos podrían relacionarse al uso de técnicas experienciales en comparación con técnicas tradicionales. Se espera que estrategias de aprendizaje

experiencial, como las basadas en el teatro, sean eficaces en la comunidad universitaria (Heard et al., 2020), ya que crean espacios para reflexionar, transforman a los/as participantes en agentes críticos activos y se trabajan las emociones que experimentarían en las situaciones ficticias simuladas, tal como recomendaron Wijaya et al. (2022). También contribuyen a deconstruir mitos implícitos sobre la violencia (Sánchez-Prada et al., 2021) y a practicar las habilidades necesarias para intervenir, como comunicarse con sensibilidad con la víctima (EIGE, 2020).

Algunos/as autores/as han señalado la dificultad para identificar la violencia por parte de la comunidad universitaria, algunas más que otras, por ejemplo, las conductas de control (Onetti et al., 2018; Valls et al., 2008). En este sentido, el taller integrará un grupo de participantes con perfiles diversos (formación, género, etc.), lo que facilitará fomentar la toma de conciencia, pues se compartirán diferentes perspectivas y reflexiones que enriquecerán al grupo. Además, las facilitadoras plantearán preguntas que estimulan la reflexión.

Según Wijaya et al. (2022), las respuestas que se dan ante situaciones de violencia no siempre son respuestas cognitivas y racionales, sino también emocionales. Por ello, el uso de esta técnica experiencial permitiría a los participantes fomentar la empatía tanto a nivel cognitivo y emocional. Recordamos que la empatía está relacionada con una mayor probabilidad de intervenir (Gracia et al., 2011; Lila et al., 2013).

Finalmente, cabe destacar que cuando los/as participantes se ofrezcan voluntarios/as en las intervenciones y observen cómo su conducta influye en el comportamiento y las emociones de la actriz (víctima), así como el posterior debate en grupo, fomentará tanto la responsabilidad autopercebida, como la autoeficacia a la hora de responder a este tipo de situaciones. Esto es fundamental, ya que la actuación de terceras personas contribuye a la revelación de la violencia y búsqueda de ayuda por parte de la víctima, a no reforzar la conducta de quien ejerce la violencia, constituye una fuente de ayuda en sí misma y fomenta un cambio de perspectiva hacia la tolerancia cero de la violencia (Franklin et al., 2017; Gracia et al., 2018). Esto es especialmente importante, dado que sigue existiendo desconfianza en la institución universitaria como recurso de apoyo y una mayor tendencia a buscar ayuda en personas cercanas (Gracia et al., 2018; Onetti et al., 2018).

REFERENCIAS

- Banyard, V.L. (2011). Who will help prevent sexual violence: Creating an ecological model of bystander intervention. *Psychology of Violence*, 1, 216. doi: 10.1037/a0023739
- Banyard, V.L., Plante, E.G., y Moynihan, M.M. (2005). Rape prevention through bystander education: Bringing a broader community perspective to sexual violence. *NCJRS Virtual Library*. Recuperado de: <https://www.ojp.gov/ncjrs/virtual-library/abstracts/rape-prevention-through-bystander-education-bringing-broader>

Crenshaw, K.W. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 140, 139–167.

Curioni, S., Monticelli, S., Mangano, E., Medina-Díaz, F.J., Saavedra-Macías, F.J., Sanclemente, F.J., ... Iseini, N. (2023). *YOU.TH. Manual for youth workers*. Recuperado de: <https://eunoia.mk/project/tools-for-inclusive-you-th/#>

Dobash, R.E. y Dobash, R. (1979). *Violence against wives: A case against the patriarchy*. Free Press.

European Institute for Gender Equality (2020) *Intimate partner violence and witness intervention: what are the deciding factors?* Recuperado de: <https://eige.europa.eu/publications-resources/publications/intimate-partner-violence-and-witness-intervention-what-are-deciding-factors>

Ferrer-Pérez, V.A., Bosch-Fiol, E., Ferreiro-Basurto, V., Delgado-Álvarez, C., y Sánchez-Prada, A. (2020). Comparing implicit and explicit attitudes toward intimate partner violence against women. *Frontiers in Psychology*, 11(2147). doi: 10.3389/fpsyg.2020.02147

Franklin, C.A., Brady, P.Q., y Jurek, A.L. (2017). Responding to gendered violence among college students: The impact of participant characteristics on direct bystander intervention behavior. *Journal of School Violence*, 16(2), 189–206. doi: 10.1080/15388220.2017.1284450

Gracia, E., García, F., y Lila, M. (2011). Police attitudes towards policing partner violence against women: Do they correspond to different psychosocial profiles? *Journal of Interpersonal Violence*, 26, 189–207. doi: 10.1177/0886260510362892

Gracia, E., Lila, M., y Santirso, F.A. (2020). Attitudes toward intimate partner violence against women in the European Union: A systematic review. *European Psychologist*, 25(2), 104–121. doi: 10.1027/1016-9040/a000392

Gracia, E., Martín-Fernández, M., Marco, M., Santirso, F.A., Vargas, V., y Lila, M. (2018). The Willingness to Intervene in cases of Intimate Partner Violence Against Women (WI-IPVAW) Scale: Development and validation of the long and short versions. *Frontiers in Psychology*, 9, 1146. doi: 10.3389/fpsyg.2018.01146

Heard, E., Mutch, A., y Fitzgerald, L. (2020). Using applied theater in primary, secondary, and tertiary prevention of intimate partner violence: A systematic review. *Trauma, Violence y Abuse*, 21(1), 138–156. doi: 10.1177/1524838017750157

Kolb, D. (1984). *Experiential learning experiences as the source of learning development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Latané, B. y Darley, J.M. (1970). *The unresponsive behavior: Why doesn't he help?* New York, NY: Appleton-Century-Crofts.

Lila, M., Gracia, E., y García, F. (2013). Ambivalent sexism, empathy and law enforcement attitudes towards partner violence against women among male police officers. *Psychology, Crime and Law*, 19(10), 907–919. doi: 10.1080/1068316X.2012.719619

Moreno, J.L. (1946). *Psychodrama*. New York, NY: Beacon House.

Murvartian, L., Saavedra-Macías, F.J., y García-Jiménez, M. (2024). The relationship between gender, training, experience and acceptance of myths about intimate partner violence against women and college students' willingness to intervene. *Journal of School Violence*, 1-14.

Onnetti, M., Franco, O., Ligerio, J.A., y Porta, A. (2018). *Estudio sobre el acoso sexual, acoso sexista, acoso por orientación sexual y acoso por identidad y expresión de género en la universidad complutense de Madrid*. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.

Overstreet, N.M., y Quinn, D.M. (2013). The intimate partner violence stigmatization model and barriers to help-seeking. *Basic and Applied Social Psychology*, 35(1), 109-122. doi: 10.1080/01973533.2012.746599

Ruiz-Repullo, C. (2018). Strategies to educate in and for equality: coeducation in the schools. *Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 166-191. doi: 10.17979/arief.2017.2.1.2063

Sánchez-Prada, A., Delgado-Álvarez, C., Bosch-Fiol, E., Ferreiro-Basurto, V., y Ferrer-Pérez, V.A. (2020). Measurement of supportive attitudes towards intimate partner violence against women among a Spanish-speaker sample. *Plos One*, 15(11), e0241392. doi: 10.1371/journal.pone.0241392

Sánchez-Prada, A., Delgado-Álvarez, C., Bosch-Fiol, E., Ferreiro-Basurto, V., y Ferrer-Pérez, V.A. (2022). Bystanders of intimate partner violence against women and their willingness to intervene: An analysis of secondary data in Spain (2005-2020). *Plos One*, 17(9), e0274822. doi: 10.1371/journal.pone.0274822

Sánchez-Prada, A., Delgado-Álvarez, C., Bosch-Fiol, E., y Ferrer-Pérez, V. A. (2021). Implicit and explicit attitudes toward intimate partner violence against women: An exploratory study. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(9-10), 4256-4276. doi: 10.1177/0886260518789903

Valls, R., Aguilar, C., Alonso, M.J., Colas, P., Fisas, M., Frutos, L., ... Pulido, M.A. (2008). *Violencia de género en las universidades españolas*. Madrid, España: Ministerio de Igualdad.

Valls, R., Puigvert, L., Melgar, P., y García-Yeste, C. (2016). Breaking the silence at spanish universities: findings from the first study of violence against women on campuses in Spain. *Violence Against Women*, 22(13), 1519-1539. doi: 10.1177/1077801215627511

Ward, K.J. (2001). *Mentors in violence prevention program evaluation 1999-2000*. Boston, MA: Northeastern University.

Wijaya, C.N., Roberts, L.D., y Kane, R.T. (2022). Attribution Theory, Bystander Effect and willingness to intervene in intimate partner violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(13-14), NP12453-NP12474. doi: 10.1177/0886260521997945

Woods, S. (2010). Seeking safety with undesirable outcomes: Women's self-silencing in abusive intimate relationships and implications for health care. En D.C. Jack, y A. Ali (Eds), *Silencing the self across cultures: Depression and gender in the social world* (pp. 485-504). New York, NY: Oxford Academic. doi: 10.1093/acprof:oso/9780195398090.003.0024

World Health Organization (2021). *Violence against women prevalence estimates, 2018*. Recuperado de: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240022256>

CAPÍTULO 3

PROYECTO PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE FISIOBALONES EN LA BIBLIOTECA UNIVERSITARIA: INNOVACIÓN ERGONÓMICA PARA EL APRENDIZAJE ACTIVO

RAQUEL LEIRÓS RODRÍGUEZ*, ANA GONZÁLEZ CASTRO*,
PABLO HERNÁNDEZ LUCAS**, ÓSCAR RODRÍGUEZ NOGUEIRA*,
ARRATE PINTO CARRAL*, Y MARÍA JOSÉ ÁLVAREZ ÁLVAREZ*

**Universidad de León; **Universidad de Vigo*

INTRODUCCIÓN

El dolor de espalda resulta uno de los principales problemas de salud a nivel mundial debido a su alta prevalencia (Lo et al., 2021; Meucci et al., 2015). Alrededor del 70-80% de la población general sufren dolor de espalda en algún momento de su vida (Vera-García et al., 2015).

En muchos casos el dolor de espalda resulta inespecífico e inclasificable y acaba por resultar una afección de tipo crónico (Meucci et al., 2015).

Uno de los principales factores de riesgo para el desarrollo de dolor de tipo lumbar es el sedentarismo (Mahdavi et al., 2021). Investigaciones recientes demuestran que la actividad sedentaria aumenta el riesgo de padecer dolor lumbar tanto en adultos como en niños y adolescentes (Mahdavi et al., 2021).

Entre los niños y adolescentes la actividad sedentaria más común esta asociada a los largos periodos de sedestación en las aulas (McGill et al., 2006). Concretamente, diversos autores han investigado la influencia de la postura de sedestación mantenida sobre el desarrollo de dolor lumbar y cervical, acortamiento de la musculatura isquiotibial e incluso disminución de la calidad de vida (López et al., 2021; Recalde et al., 2023).

En la actualidad existe un gran número de investigaciones sobre la higiene postural en las aulas y las estrategias de mejora y prevención (Borrego et al., 2018). Entre estas estrategias se incluyen programas de actividad física que buscan mejorar la condición física de los estudiantes (Flores-Paredes, 2020; Herbert, 2022; Neil-Sztramko et al., 2021).

Algunas de las herramientas más usadas dentro de estos programas son los fisiobalones o también llamados “fitball” o, en español, fisiobalones (Behm et al., 2010; Pasco y Félix, 2018).

El fisiobalón resulta una herramienta útil debido a su inestabilidad la cuál ayuda a la mejora del control motor, propiocepción y activación muscular tanto en jóvenes como en adultos (Guerrero, Quinchiguango, y Cabezas, 2021; Mishchenko et al., 2021;

Ojeda et al., 2017; Osorno, 2015; Vera-García et al., 2015). El uso del “fitball” se extiende más allá de los programas de actividad física resultando una herramienta innovadora para mejorar la postura y sedestación entre los estudiantes (McGill et al., 2006). Existen investigaciones que justifican el cambio de la silla convencional por el uso de fitball como asiento (Gregory et al., 2006; Makvandi et al., 2015). Esta mejora se debe a la constante activación muscular que supone el uso de fitball como asiento (Rasouli et al., 2011). En 2013 Schult y su equipo demostraron que el uso del fitball como asiento en el ámbito laboral mejora la estabilidad, la propiocepción, la seguridad e incluso el rendimiento laboral con respecto a la silla convencional (Schult et al., 2013).

Por todo ello se considera importante realizar un programa de implementación del fitball como asiento en las aulas y espacios de estudio y valorar sus efectos sobre los estudiantes.

Objetivos

Evaluar el impacto de la introducción de fisiobalones en la Biblioteca Universitaria del Campus de Ponferrada en la postura y comodidad de los estudiantes.

Identificar cómo el uso de fisiobalones influye en la concentración de los estudiantes durante las sesiones de estudio.

Aumentar el conocimiento de los estudiantes sobre la utilidad de los fisiobalones como alternativa ergonómica a las sillas tradicionales en la biblioteca.

Analizar los efectos a largo plazo del uso de fisiobalones en términos de frecuencia de uso de la biblioteca y tiempo de permanencia en la misma.

Involucrar al estudiantado de 3er curso del Grado en Fisioterapia en la generación de contenido informativo y de divulgación del correcto uso de fisiobalones para el estudio.

ENFOQUE METODOLÓGICO

El proyecto combina las metodologías de Design Thinking y Aprendizaje Cooperativo. En primer lugar, el Design Thinking permite analizar las necesidades de los usuarios de la biblioteca, definir el problema de la pobre ergonomía de los espacios de la biblioteca, idear soluciones que impliquen el uso de fisiobalones, prototipar el modo de implantación de los fisiobalones, testear el efecto en los usuarios de la biblioteca y finalizar implementando este elemento de forma integrada y normalizada en este espacio. Por tanto, al aplicar Design Thinking todo el proyecto está centrado en el usuario y en la búsqueda de soluciones innovadoras y efectivas para mejorar la experiencia de aprendizaje en la biblioteca.

En segundo lugar, la implementación de dinámicas características del Aprendizaje Cooperativo facilita la cooperación entre los estudiantes en la adquisición

de conocimientos en relación con la ergonomía postural, el correcto uso de los fisiobalones en población adulta y sus efectos a corto y largo plazo tanto a nivel físico como emocional (concentración, percepción de comodidad, etc.). Todo ello con los objetivos de fomentar la participación estudiantil en las medidas novedosas implementadas en el Campus, la diversificación de los recursos educativos, la promoción de la autogestión del aprendizaje, la creación de pequeñas comunidades de aprendizaje y la sostenibilidad del proyecto a largo plazo (porque recursos generados por los estudiantes pueden utilizarse como herramientas educativas en futuras cohortes de estudiantes que utilicen fisiobalones en la biblioteca).

PLAN DE TRABAJO

Marco temporal y fases

Meses 1 y 2: Empatía. Implicó comprender las necesidades y deseos de los usuarios de la Biblioteca Universitaria de Ponferrada (los estudiantes) y de los profesionales que la gestionan diariamente (los bibliotecarios). Todo ello en combinación con los condicionantes estructurales del propio espacio de la biblioteca que no son modificables y en los que se deben integrar los fisiobalones.

Mes 3: Definición y lluvia de ideas. Con la información recopilada durante la fase de empatía se generaron ideas sobre posibles soluciones para aumentar y mejorar la experiencia de estudio/trabajo en la Biblioteca Universitaria del Campus de Ponferrada.

Mes 4: Prototipado. Se desarrollaron diferentes “procedimiento prototipo” en relación a la cantidad y tipo de fisiobalones a implementar, cómo gestionar su préstamo a los usuarios de la biblioteca y cómo facilitar su uso adecuado a través de diferentes métodos de información y divulgación.

Meses 5 y 6: Testeo. Prueba de los procedimientos prototipo con los usuarios tipo (estudiantes de 3er curso de Grado en Fisioterapia) para obtener retroalimentación directa.

Meses 7 y 8: Generación de contenido a través del aprendizaje cooperativo. Los estudiantes de 3er curso de Grado en Fisioterapia se involucraron en la generación de vídeos, folletos informativos y pósters que contenían información sobre el correcto uso de los fisiobalones para sentarse durante el estudio, sobre el procedimiento de solicitud y préstamos dentro de la Biblioteca Universitaria del Campus de Ponferrada y divulgaban la disponibilidad de este nuevo elemento para los usuarios.

Meses 9 y 10: Implementación. Una vez refinado el contenido generado por los estudiantes se ha distribuido en las instalaciones de la Biblioteca Universitaria del Campus de Ponferrada todo el material (fisiobalones, dípticos informativos y pósters) y se han facilitado a toda la comunidad universitaria los vídeos (también generados por los estudiantes) a través de las redes sociales de la institución. Esta fase incluye la

recolección de datos de percepciones y grado de satisfacción de los usuarios con el material generado y el uso de fisiobalones.

Mes 11: Evaluación. Una vez finalice el actual curso académico los resultados obtenidos por la encuesta de satisfacción serán analizados para comprobar el grado de alcance de los objetivos planteados.

Meses 12 y 13: Difusión y divulgación de resultados. Se prevé generar contenido científico de divulgación sobre este proyecto.

Actividades

Empatizar: Realización de entrevistas con estudiantes y bibliotecarios de la Biblioteca Universitaria del Campus de Ponferrada para entender cómo se emplea el espacio, qué es cómodo-incómodo y sus expectativas sobre el entorno de estudio. Además, registro de medidas de los espacios de la Biblioteca y sus condicionantes arquitectónicos y de mobiliario (cantidad, altura y anchura de mesas y distancia de éstas a las paredes y puertas).

Definir e idear: Concreción de las necesidades educativas en relación al uso de fisiobalones y asociación de éstas con el tipo de material a generar en el formato más adecuado para su buena acogida por los estudiantes. Elección de la cantidad y tamaños de los fisiobalones a adquirir para su óptimo empleo en el espacio disponible en la Biblioteca Universitaria del Campus de Ponferrada.

Prototipado y testeo: Consenso con el personal de la Biblioteca Universitaria del Campus de Ponferrada sobre los espacios más adecuados para disponer de fisiobalones y sobre la gestión del préstamo a los estudiantes (procedimiento del préstamo, condiciones y límites de su uso).

Generación de contenido informativo y divulgativo a través del Aprendizaje Cooperativo: Los estudiantes de 3er curso de Grado en Fisioterapia generaron, mediante trabajo en grupo, dípticos, posters y vídeos, tanto sobre el correcto uso de los fisiobalones, como sobre el procedimiento de solicitud y uso dentro de la Biblioteca.

Para ello, en la asignatura Fisioterapia de las Especialidades Clínicas IV (perteneciente al 2º semestre de 3er curso del Grado en Fisioterapia), se propuso como una de las posibles tareas a desarrollar como “Trabajo No Presencial” el desarrollo de dicho material. Las indicaciones para la realización de esta tarea incluían la necesidad de: (a) hacer una búsqueda de información científica; (b) experimentar la sedestación con los fisiobalones en la propia Biblioteca Universitaria del Campus de Ponferrada; y (c) generar un díptico, vídeo breve o póster sobre el correcto uso y préstamo de los fisiobalones.

Dicho material resultante fue evaluado y revisado por los docentes implicados en este proyecto, los cuales seleccionaron los mejores trabajos de cada modalidad

(dúptico, póster, vídeo) y supervisaron la realización de los cambios necesarios para la obtención de los recursos finales. Con dichos recursos, se puso en marcha la siguiente actividad que implicaba este proyecto:

Implementar: Se ha facilitado en las instalaciones de la Biblioteca Universitaria del Campus de Ponferrada todo el material (fisiobalones, dúpticos informativos y posters) y se han facilitado a toda la comunidad universitaria los vídeos (también generados por los estudiantes) a través de las redes sociales oficiales de la institución.

Paralelamente, todos los usuarios de la Biblioteca que soliciten el uso de fisiobalones han sido y serán encuestados en relación a la eficacia del material proporcionado para alcanzar los objetivos planteados por este proyecto.

Evaluar: Procesar los datos obtenidos y analizarlos estadísticamente para evaluar el grado de alcance los objetivos planteados.

Difundir y divulgar resultados: Generación de un artículo de divulgación y presentación de una ponencia en Congreso Internacional de Innovación Docente e Investigación en Educación Superior.

Participantes

En la generación de contenido informativo y divulgativo a través del Aprendizaje Cooperativo la muestra total candidata a participar eran los 47 estudiantes matriculados en el curso 23-24 en la asignatura Fisioterapia en Especialidades Clínicas IV. De ellos, accedieron a participar voluntariamente en el desarrollo de esta tarea, 42 de ellos (89,4%). En la implementación de fisiobalones en la Biblioteca a través del Design Thinking la muestra total candidata a participar son todos los usuarios de la Biblioteca del Campus de Ponferrada entre abril y julio de 2024 (ambos meses incluidos). Como el proceso de participación (fase de implementación) todavía está activo, no se dispone de la cantidad de participantes finales.

MATERIALES Y RECURSOS GENERADOS Y/O UTILIZADOS

Los materiales generados incluyen los fisiobalones (adquiridos ad hoc para este proyecto) con los que se ha dotado la Biblioteca, todos los vídeos, posters y dúpticos generados por los estudiantes.

PLAN DE SEGUIMIENTO E INDICADORES PARA EVALUAR LOS RESULTADOS

Los resultados relativos del Aprendizaje Colaborativo son los correspondientes a la calificación alcanzada por los estudiantes en el Trabajo No Presencial de Fisioterapia en Especialidades Clínicas IV.

Los resultados relativos a la implementación de fisiobalones a través del Design Thinking se están obteniendo a través de una encuesta de satisfacción y de las

estadísticas de préstamo relativas a los fisiobalones (a través de los registros en la base de datos de la Biblioteca Universitaria del Campus de Ponferrada).

RESULTADOS ALCANZADOS

Los resultados relativos del Aprendizaje Colaborativo revelaron que todos los estudiantes superaron esta prueba menos los miembros de uno de los 13 grupos participantes. Es decir, superaron la tarea 39 estudiantes (92,9%). La calificación promedio en la tarea fue de 7 puntos sobre 10. Los resultados relativos a la implementación de fisiobalones a través del Design Thinking todavía no están disponibles. El seguimiento y evaluación de resultados está en marcha actualmente. Implica la fase actual de Implementación y la siguiente de Evaluación.

DIFUSIÓN DE RESULTADOS

Los materiales generados a través del trabajo cooperativo han sido difundidos y divulgados en las instalaciones del Campus de Ponferrada y a través de las redes sociales de la Biblioteca y del Campus de Ponferrada:

Lista de reproducción en YouTube:
https://www.youtube.com/watch?v=ZiWxgSKprfU&list=PLqC2L6fya_mlwi6dmFnYj1VihLiFli21F

Publicación en X:
https://twitter.com/Unileon_ponfe/status/1786011141950296139

Publicación en Instagram:
https://www.instagram.com/unileon_ponferrada/reel/C6d1yoqr8ce/

PROYECCIÓN DE FUTURO

Este proyecto puede ampliarse a otros espacios del Campus de Ponferrada (aulas comunes de estudio, despachos, aulas y laboratorios) y, si los resultados muestran la satisfacción de los usuarios de la Biblioteca, se prevé la ampliación a más zonas de la misma. Incluso se podría extrapolar a otras bibliotecas como la Central San Isidoro y de las diferentes Facultades del Campus de Vegazana.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Desde el ámbito docente existen numerosas propuestas e investigaciones que buscan fomentar el aprendizaje activo a través de distintas estrategias (Freeman et al., 2014; Ghezzi et al., 2021). Entre las más novedosas se encuentra el uso de aplicaciones móviles como el Kahoot (Martín et al., 2022).

Además de incorporar el uso de las nuevas tecnologías se han desarrollado también investigaciones enfocadas concretamente en las estrategias docentes en el ámbito de las Ciencias de la Salud (Soriano-Sánchez y Jiménez-Vázquez, 2022).

Entre estas investigaciones destaca la llevada a cabo por Soriano-Sánchez y Jiménez-Vázquez (2022), quienes hace dos años realizaron una revisión sistemática para conocer la importancia de la innovación docente en el ámbito de las Ciencias de la Salud (Soriano-Sánchez y Jiménez-Vázquez, 2022). Una vez justificada la importancia de la constante actualización e innovación en los proyectos docentes resulta llamativo que existan diversas investigaciones sobre la condición física de los estudiantes y sus posibles mejoras (Casimiro-Andújar et al., 2023; Jiménez-Parra y Valero-Valenzuela, 2023; Roldán-González et al., 2022), pero ninguna enfocada al tiempo que estos pasan en sedestación prolongada durante la jornada.

REFERENCIAS

Behm, D.G., Drinkwater, E.J., Willardson, J.M., y Cowley, P.M. (2010). Canadian society for exercise physiology position stand: The use of instability to train the core in athletic and nonathletic conditioning. *Applied Physiology, Nutrition and Metabolism*, 35(1), 109–112.

Borrego, F.C., Jiménez, J.L.U., La Guardia, J.J., Ruz, R.P., y Del Mar, M. (2018). Educación e higiene postural en el ámbito de la Educación Física. Papel del maestro en la prevención de lesiones. Revisión sistemática. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Rereación*, 34, 8-13.

Casimiro-Andújar, A.J., Artés-Rodríguez, E., Díez-Fernández, D.M., y Lirola, M.J. (2023). Effects of a Physical Exercise Programme through Service-Learning Methodology on Physical Activity, Physical Fitness and Perception of Physical Fitness and Health in University Students from Spain: A Preliminary Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(4), 3377.

Flores-Paredes, A. (2020). Efectos del programa de actividad física y deportes en estudiantes de medicina. *Comuni@cción*, 11(2), 142–152.

Freeman, S., Eddy, S.L., McDonough, M., Smith, M.K., Okoroafor, N., Jordt, H., y Wenderoth, M.P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 111(23), 8410–8415.

Ghezzi, J.F.S.A., Higa, E.F.R., Lemes, M.A., y Marin, M.J.S. (2021). Strategies of active learning methodologies in nursing education: an integrative literature review. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 74(1), e20200130.

Gregory, D.E., Dunk, N.M., y Callaghan, J.P. (2006). Stability ball versus office chair: Comparison of muscle activation and lumbar spine posture during prolonged sitting. *Human Factors*, 48(1), 142–153.

Guerrero, J.L., Quinchiguango, A.C., y Cabezas, M.M. (2021). Beneficios del entrenamiento propioceptivo en adultos mayores para mejorar las capacidades coordinativas. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 40(4), e906.

Herbert, C. (2022). Enhancing Mental Health, Well-Being and Active Lifestyles of University Students by Means of Physical Activity and Exercise Research Programs. *Frontiers in Public Health*, 10, 849093.

Jiménez-Parra, J.F. y Valero-Valenzuela, A. (2023). Impact of an Interdisciplinary Educational Programme on Students' Physical Activity and Fitness. *Healthcare*, 11(9), 1256.

Lo, J., Chan, L., y Flynn, S. (2021). A Systematic Review of the Incidence, Prevalence, Costs, and Active and Work Limitations of Amputation, Osteoarthritis, Rheumatoid Arthritis, Back Pain, Multiple Sclerosis, Spinal Cord Injury, Stroke, and Traumatic Brain Injury in the United States: A 2019 Update. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 102(1), 115–131.

López, J.S.Z., Arias, S.V.G., Naranjo, C.J., y Gálvez, L.M.T. (2021). Tiempo de sueño y su relación con el nivel de actividad física y el tiempo sedente en estudiantes de primer semestre de una facultad de salud y rehabilitación de Cali en el año 2019. *Actividad Física y Desarrollo Humano*, 12(1), 1-15.

Mahdavi, S.B., Riahi, R., Vahdatpour, B., y Kelishadi, R. (2021). Association between sedentary behavior and low back pain; A systematic review and meta-analysis. *Health Promotion Perspectives*, 11(4), 393–410.

Makvandi, S., Latifnejad, R., Sadeghi, R., y Karimi, L. (2015). Effect of birth ball on labor pain relief: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Obstetrics and Gynaecology Research*, 41(11), 1679–1686.

Martín, A.B., Maganto, M.M., Bedia, R.C., Río, C.J., y Robaina, N.E.F. (2022). Active learning and self-assessment through the implementation of the Kahoot! Platform for the improvement and innovation of teaching in psychology and education based on the Q12 trivia application. En *In-Red 2022 - VIII Congreso Nacional de Innovación Educativa y Docencia En Red*. UPV.

McGill, S.M., Kavcic, N.S., y Harvey, E. (2006). Sitting on a chair or an exercise ball: Various perspectives to guide decision making. *Clinical Biomechanics*, 21(4), 353–360.

Meucci, R.D., Fassa, A.G., y Xavier, N.M. (2015). Prevalence of chronic low back pain: systematic review. *Revista de Saude Publica*, 49, 73.

Mishchenko, N., Romanova, E., Kolokoltsev, M., Kraynik, V., y Kubiyeva, S.S. (2021). Fitball as an effective means of strengthening the physical health of preschool children. *Educación Física y Ciencia*, 23(1), e168.

Neil-Sztramko, S.E., Caldwell, H., y Dobbins, M. (2021). School-based physical activity programs for promoting physical activity and fitness in children and adolescents aged 6 to 18. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 9(9), CD007651.

Ojeda, Á.H., Maliqueo, S.G., Guerra, M.C., Fuentes, G.B., Villanueva, T.R., y Serrano, P.C. (2017). Efectos de un entrenamiento intervaado de alta intensidad en la capacidad aeróbica de adolescentes. *Revista Médica de Chile*, 145(8), 972-979.

Osorno, M.S.N. (2015). Propiocepción con pelotas en niños en etapa escolar. *VIREF Revista de Educación Física*, 4(4), 1–32.

Pasco, C. y Félix, F. (2018). Efecto de ejercicios con apoyo del fitball en el control postural en alumnas de secundaria. *CASUS: Revista de Investigación y Casos en Salud*, 3(3), 167–174.

Rasouli, O., Arab, A.M., Amiri, M., y Jaberzadeh, S. (2011). Ultrasound measurement of deep abdominal muscle activity in sitting positions with different stability levels in subjects with and without chronic low back pain. *Manual Therapy*, 16(4), 388–393.

Recalde, L.F.C., Recalde, P.A.C., Pérez, M.A.S., Unuzungo, G.D.F., y Sánchez, M.A.J. (2023). Factores de Riesgos Ergonómicos en los Estudiantes de Tercer Nivel de la Carrera de Seguridad

y Prevención de Riesgos Laborales del Instituto Superior Tecnológico Tsa'chila en el Período de diciembre 2022. *Revista Científica Multidisciplinar G-Nerando*, 4(1), 96-111.

Roldán-González, E., Hurtado-Otero, M.L., Muñoz-Martínez, A.P., Imbachi-Meneses, L.R., Fabara-Hernández, D., Vidal-Jiménez, Y.I., ... Sterling-Yule, D. (2022). Motivaciones de los estudiantes de fisioterapia para practicar actividad físico-deportiva. *Revista de Investigación e Innovación en Ciencias de la Salud*, 4(2), 77-94.

Schult, T.M., Awosika, E.R., Schmunk, S.K., Hodgson, M.J., Heymach, B.L., y Parker, C.D. (2013). Sitting on stability balls: biomechanics evaluation in a workplace setting. *Journal of Occupational and Environmental Hygiene*, 10(2), 55-63.

Soriano-Sánchez, J. y Jiménez-Vázquez, D. (2022). Importancia de la innovación docente como proceso y gestión en el ámbito de Ciencias de la Salud: una revisión sistemática. *Gestionar: Revista de Empresa y Gobierno*, 2(4), 73-85.

Vera-García, F., Barbado, D., Moreno-Pérez, V., Hernández-Sánchez, S., Juan-Recio, C., y Elvira, J. (2015). Core stability: evaluación y criterios para su entrenamiento. *Revista Andaluza de Medicina del Deporte*, 8(3), 130-137.

CAPÍTULO 4

ACTITUDES HACIA LA DOCENCIA DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO DE LAS FACULTADES DE EDUCACIÓN DEL TERRITORIO VALENCIANO

CRISTINA BORJA TOMÁS*, ASUNCIÓN RÍOS JIMÉNEZ*, JAVIER MULA FALCÓN*,
Y MARTA GARCÍA JIMÉNEZ**

**Universidad de Granada; **Universidad de Almería*

INTRODUCCIÓN

En este estudio se aborda el concepto de actitud como una predisposición adquirida, aprendida y relativamente consistente, que inclina al sujeto a valorar de manera favorable o desfavorable un objeto, persona, grupo o situación determinados. Esta predisposición se fundamenta en las creencias del individuo sobre el objeto en cuestión, llegando a influir de manera significativa en su comportamiento hacia él (Gargallo et al., 2007; Tapia, 2018). Las actitudes, por lo tanto, dependen en gran medida de las creencias, las cuales se forman a partir de la información previa, la observación de la realidad y la participación activa del individuo (Escámez y Ortega, 1986). La exposición a nueva información puede modificar estas creencias, lo que a su vez puede generar un cambio de actitud del individuo (Petty et al., 1997). En este sentido, las políticas educativas pueden jugar un papel relevante en la promoción del cambio de actitudes hacia la docencia en los docentes universitarios (Andrade y Santos, 2021; Forbes y Davis, 2010).

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha significado un cambio en los países de la Unión Europea, que comporta, entre otros aspectos, reconfigurar los papeles de los profesores y de los alumnos. Las teorías del aprendizaje reflejadas en los documentos para la convergencia universitaria abogan por una pedagogía universitaria más centrada en el aprendizaje que en la enseñanza (Gargallo et al., 2007). Esto requiere una transformación en el rol del docente, quien, lejos de ser un transmisor de conocimientos teóricos, asume responsabilidades de orientador, mediador y facilitador de la autonomía de sus estudiantes. Se entiende, por tanto, que para lograr una enseñanza de calidad es preciso que los docentes dominen los contenidos de su disciplina y posean tanto habilidades docentes adecuadas como una sólida formación didáctico-pedagógica (Álvarez-Rojo et al., 2011).

Si bien la docencia universitaria se ve influenciada por numerosos factores, partimos de la idea de que las actitudes que mantienen los profesores hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje son una de las variables más relevantes que influye en la docencia (Richardson, 1996). Pajares (1992) y Kember (1997) señalan que las

creencias, actitudes y valores de los docentes sobre lo que significa enseñar a enseñar moldean de manera significativa sus prácticas pedagógicas. Por ejemplo, un docente que valora el aprendizaje activo se mostrará más propenso a explorar en su aula metodologías innovadoras o centradas en el aprendizaje (Stes et al., 2010). En consecuencia, la investigación de las actitudes docentes se torna una cuestión de interés para la comunidad educativa.

El estudio de las actitudes hacia la docencia en el profesorado universitario es esencial, especialmente en el ámbito de los formadores de formadores. Estos docentes desempeñan un papel crucial en la preparación de futuros maestros y en la mejora de la calidad educativa (Korthagen et al., 2006). Según Çakmak (2011) el papel del formador de docentes y sus modelos pedagógicos son importantes para los futuros docentes y para lograr un aprendizaje de alta calidad. Loughran (2014) sostiene que la manera en que los formadores de formadores valoran, entienden e implementan la pedagogía en sus aulas afecta directamente al desarrollo profesional de los futuros docentes y puede moldear su comprensión de lo que significa aprender a enseñar. Löfström y Poom (2013) apuntan a que los estudiantes de magisterio crean su identidad profesional a partir de las creencias, imágenes y actitudes de sus docentes. Esto subraya la necesidad de que los formadores de docentes conozcan sus propias actitudes hacia la enseñanza para convertirse en formadores más efectivos.

En esta línea, surgen estudios centrados en analizar y conocer la actitud del profesorado universitario hacia factores relacionados con la docencia (Hernández y Martínez, 2021). Estos estudios sugieren que la formación pedagógica y la experiencia profesional influyen significativamente en las actitudes docentes, favoreciendo una mayor apertura a la innovación (Coelho et al., 2017; Quevedo et al., 2013; Loughran, 2014; Richardson, 1996; Ritter, 2007). A su vez, estas actitudes impactan en la práctica docente, siendo las actitudes más positivas las asociadas con una mayor disposición a implementar nuevas metodologías (Andrade y Santos, 2021; Santos et al., 2017). Por el contrario, los docentes con una actitud más tradicional hacia la docencia tienden a privilegiar la transmisión de conocimientos y a resistirse al cambio (Çakmak, 2011; Löfström y Poom, 2013; Mazas y Bravo, 2018).

La mayoría de estos estudios se han centrado en conocer las actitudes del profesorado de los grados de Educación Infantil y Primaria hacia la docencia, incluso algunos de ellos han explorado las ideas de los estudiantes de estos grados (Andrade y Santos, 2021). Sin embargo, son escasos los que han considerado también los másteres donde se imparte docencia y grados como el de pedagogía. El objetivo de este trabajo es identificar las actitudes de los docentes en activo de las facultades de Ciencias de la Educación hacia la docencia universitaria en función de la situación administrativa y los años de experiencia docente.

MÉTODO

Participantes

La muestra permitió obtener resultados estadísticamente significativos. Estos cálculos se realizaron utilizando la fórmula para el muestreo aleatorio simple considerando la población finita (Tagliacarne, 1968). La muestra estuvo compuesta por 331 profesores de las universidades de la Comunidad Valenciana, partiendo de una población de 1338 docentes, Universitat de València (24.5%), Universitat Jaume I (23.9%), Universidad Internacional de Valencia (14.8%), Universitat d'Alacant (14.2%), Universidad Católica de Valencia (13%), Universidad Cardenal Herrera (4.8%) y Florida Universitaria (4.8%). Estos profesores impartían docencia principalmente en los grados de Maestro/a en Educación Infantil, Educación Primaria, Pedagogía, el doble grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y Educación Primaria, el doble grado de Educación Infantil y Educación Primaria y el Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Asimismo, se detectó que muchos encuestados impartían docencia en más de una de estas titulaciones.

De los docentes encuestados, 144 eran hombres (43.5%) y 178 mujeres (53.8%). La mayoría de ellos tenían entre 41 y 50 años (32.6%). En cuanto a su categoría profesional, predominaban los profesores asociados (26.3%) y los contratados doctores (23%). Además, el 23.6% de los docentes contaba con 5 y 10 años de experiencia en docencia universitaria y el 91% aseguró no tener experiencia en otros niveles educativos.

Instrumento

Se empleó la Escala de Actitud hacia la Docencia Universitaria (EADU) desarrollada por Hernández y Martínez (2021). Este instrumento, compuesto por 13 ítems tipo Likert de 5 puntos, evalúa la actitud docente en tres dimensiones: actitud hacia la docencia en base al desarrollo personal (4 ítems), al desarrollo docente (5 ítems) y al desarrollo profesional e investigador (4 ítems).

Procedimiento

Para realizar el estudio se siguieron tres fases. La primera consistió en la seleccionar el instrumento. En la segunda fase se seleccionó la muestra de profesores de las titulaciones en las que se imparte docencia, cuyas direcciones se obtuvieron de los registros institucionales. Posteriormente, se envió por correo electrónico una breve explicación de la investigación, junto con el enlace del cuestionario en Google Forms. Las respuestas se fueron registrando en la plataforma para facilitar su posterior análisis. La encuesta fue anónima. La investigación contó con la aprobación del comité de ética de la universidad, quedando registrada 2762/CEIH/2022.

Análisis de datos

Los datos se almacenaron respetando el anonimato. El tratamiento de los datos se realizó mediante el *programa estadístico IBM SPSS*.

RESULTADOS

Actitudes del profesorado

Las respuestas se recopilaron en la Tabla 1. En primer lugar, se realizó una valoración global donde se observó un predominio de puntuaciones altas. Los valores se acercaron a la puntuación máxima (5), y la media en ningún caso fue inferior a 3.

Tabla 1. Respuestas profesores

			%							
			Media	Desv.	Tip.	1	2	3	4	5
Factor personal	1. Me gusta enseñar en la universidad.		4.79	0.577	1.2	0	1.2	13.3	84.3	
	2. Ser profesor universitario te permite realizar un trabajo creativo.		4.51	0.764	1.2	1.8	3.9	30.5	62.5	
	3. Un aspecto positivo de la docencia universitaria es la gran independencia que se posee.		4.11	1.001	3.9	2.1	15.1	36.6	42.3	
	4. El contacto con los estudiantes es un hecho enriquecedor para el profesor universitario.		4.61	0.706	0.9	0.9	4.8	22.7	70.7	
	5. Los profesores universitarios deben tener una buena formación pedagógica.		4.69	0.749	1.5	0.6	6.3	10.6	81	
Factor docente	6. El profesor debe ser algo más que un puro transmisor de información.		4.76	0.789	3.3	0	1.8	7.6	87.3	
	7. La preparación de las clases es un trabajo muy importante para el buen desarrollo de estas.		4.81	0.594	1.2	0	2.7	8.5	87.6	
	8. El sistema mediante el cual se evalúa a los estudiantes es uno de los temas que merece mayor atención por parte del profesor.		4.25	0.959	1.8	3.3	15.7	26.6	52.6	
	9. El buen profesor universitario se preocupa por ofrecer a sus estudiantes explicaciones claras que puedan comprender.		4.65	0.781	1.5	2.7	1.8	17.2	76.7	
	10. El profesor universitario debería preocuparse más de lo que se preocupa actualmente por la docencia.		4.03	1.068	3	5.7	19.9	27.5	43.8	
Factor profesional	11. La enseñanza es la función clave del profesor universitario.		3.88	1.016	1.5	8.2	24.5	32.3	33.5	
	12. La labor desarrollada con mis estudiantes da sentido a mi trabajo profesional.		4.34	0.839	0.9	2.7	10.3	33.5	52.6	
	13. Me preocupo por que los estudiantes obtengan buenos resultados académicos.		4.47	0.817	1.2	1.8	8.2	26.9	61.9	

Nota: Adaptación de la tabla de Hernández et al. (2017)

En la primera dimensión, relacionada con el factor personal, se observó que la mayoría de los ítems recibieron puntuaciones altas, indicando una valoración positiva. Destacó el hecho de que el 84.3% de los docentes expresaron estar “totalmente de acuerdo” en que les gustaba enseñar. Asimismo, el 62.5% de los

encuestados consideraron que ser profesor permitía realizar un trabajo creativo, y el 70.7% reconocieron que la interacción con sus estudiantes aportaba valor al rol del profesor universitario. Sin embargo, el 42.3% creía que la autonomía era una ventaja significativa en la docencia universitaria.

En la segunda dimensión, enfocada en el factor docente, se comprobó que el 87.6% de los profesores estuvieron “totalmente de acuerdo” en que la preparación de las clases era fundamental para su correcto desarrollo, y el 87.3% compartió que el rol del docente iba más allá de ser un transmisor de teoría. También destacaron la importancia de la formación pedagógica de los docentes (81%) y de las habilidades comunicativas a la hora de explicar la asignatura (76.6%). Además, el 52.6% de los profesores destacaron que la responsabilidad del profesorado en el sistema de evaluación era crucial.

En la tercera, centrada en el desarrollo profesional, las puntuaciones fueron algo moderadas. Un 61.9% reconoció preocuparse por el rendimiento académico de sus estudiantes, y un 52.6% indicaron que la interacción con sus estudiantes y el impacto que tienen en ellos otorgan valor a su labor como formadores. Además, el 43.8% de los profesores consideraron que deberían preocuparse más por la docencia de lo que lo hacen. Por último, el 33.5% reconocieron que la enseñanza era una labor clave del profesorado universitario.

Actitudes en función de situación administrativa

Para examinar las actitudes del profesorado en función de su situación administrativa, se realizó un *análisis de varianza (ANOVA)* utilizando las puntuaciones de los factores personal, docente y profesional de la escala EADU (Tabla 2).

Tabla 2. Situación administrativa

Actitud (Global)	Media	Desv. Tip	F	p
Factor personal	4.5083	0.5862	1.605	0.104
Factor docente	4.6308	0.6015	2.331	0.012
Factor profesional	4.1805	0.6737	1.182	0.302

Nota: Elaboración propia

El análisis reveló que las diferencias en las actitudes hacia el desarrollo personal y profesional no fueron estadísticamente significativas ($p>0.05$). Sin embargo, se encontraron diferencias significativas en el factor docente ($p=0.012$), lo que sugiere que la situación administrativa pudo influir en las actitudes hacia el desarrollo docente del profesorado universitario. Pero atendiendo al valor del tamaño del efecto, *eta cuadrado* (η^2), cuya puntuación fue de 0.068, el efecto ha sido débil (Bologna, 2022).

Tabla 3. Tabla de contingencia

	%					χ^2	p
i5	1	2	3	4	5	116.585	.000
Becario FPU, FPI o equiv.	0	0	16.7	11.1	72.2		
Ayudante	0	50	0	0	50		
Ayudante doctor	0	0	2.7	18.9	78.4		
Contratado	0	0	5.6	2.8	91.7		
Contratado doctor	1.3	0	7.9	11.8	78.9		
Colaborador	25	0	0	0	75		
Asociado	2.3	1.1	8	8	80.5		
Profesor T.E.U.	0	0	0	0	100		
Profesor T.U.	1.6	0	1.6	14.3	82.5		
Catedrático de E.U.	0	0	0	0	0		
Catedrático universidad	0	0	20	0	80		
Profesor invitado	0	0	0	0	100		
i7	1	2	3	4	5	46.571	.027
Becario FPU, FPI o equiv.	0	0	11.1	11.1	77.8		
Ayudante	0	0	0	50	50		
Ayudante doctor	0	0	2.7	21.6	75.7		
Contratado	0	0	2.8	2.8	94.4		
Contratado doctor	0	0	1.3	10.5	88.2		
Colaborador	25	0	0	0	75		
Asociado	2.3	0	3.4	6.9	87.4		
Profesor T.E.U.	0	0	0	0	100		
Profesor T.U.	1.6	0	1.6	3.2	93.7		
Catedrático de E.U.	0	0	0	0	0		
Catedrático universidad	0	0	0	0	100		
Profesor invitado	0	0	0	0	100		
i11	1	2	3	4	5	62.584	.013
Becario FPU, FPI o equiv.	0	16.7	22.2	27.8	33.3		
Ayudante	0	0	100	0	0		
Ayudante doctor	2.7	8.1	29.7	29.7	29.7		
Contratado	2.8	8.3	16.7	19.4	52.8		
Contratado doctor	0	9.2	26.3	32.9	31.6		
Colaborador	25	0	25	50	0		
Asociado	1.1	3.4	18.4	43.7	33.3		
Profesor T.E.U.	0	0	50	0	50		
Profesor T.U.	1.6	12.7	23.8	28.6	33.3		
Catedrático de E.U.	0	0	0	0	0		
Catedrático universidad	0	0	100	0	0		
Profesor invitado	0	0	0	100	0		

Nota: Elaboración propia

Si analizamos de forma más explícita la relación, aplicando un análisis de contingencia, la EADU mostró variaciones en la distribución de respuestas para diferentes ítems (Tabla 3). En el ítem 5, ($p=0.000$) son los profesores titulares de escuela universitaria (TEU) los que están totalmente de acuerdo en el reconocimiento de la formación pedagógica como fundamental. En el ítem 7, ($p = 0.027$) son los

profesores TEU (100%) y catedráticos de universidad (100%) los que valoraron la importancia de la preparación de las clases. En el ítem 11, ($p=0.013$), los ayudantes (100%) y los catedráticos de universidad (100%) se posicionaron en una postura de indefinición de forma rotunda sobre la enseñanza como función clave de la profesión del profesorado universitario. Los profesores invitados (100%) estuvieron “de acuerdo”.

Actitudes en función de los años de experiencia en docencia universitaria

El *análisis de varianza (ANOVA)* no reveló diferencias significativas en las actitudes de los docentes en función de los años de experiencia en docencia universitaria (Tabla 4). Estos resultados sugieren que la experiencia universitaria no es un factor determinante en las actitudes sobre el desarrollo personal, docente o profesional.

Tabla 4. Experiencia en docencia universitaria

Actitud (Global)	Media	Desv. Tip	<i>F</i>	<i>p</i>
Factor personal	4.5083	0.5862	0.556	0.791
Factor docente	4.6308	0.6015	0.814	0.576
Factor profesional	4.1805	0.6737	0.303	0.952

Nota: Elaboración propia

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

La discusión se ha centrado en los resultados obtenidos sobre las actitudes de los profesores en activo hacia la docencia, así como las conclusiones derivadas de estas. Se han incluido también los resultados sobre las diferencias encontradas en la variable de la situación administrativa porque se encontraron ligeras diferencias entre las respuestas que los encuestados dieron. Sin embargo, no se han tenido en cuenta los resultados en función de los años de experiencia universitaria porque no se encontraron diferencias.

Los resultados obtenidos han revelado que el profesorado universitario tiene una actitud predominantemente positiva hacia su rol docente. En especial, se ha podido apreciar en la dimensión docente. Este factor ha representado la satisfacción personal que los docentes han encontrado en su trabajo, la autonomía que han experimentado, la interacción adecuada con sus estudiantes y el deseo de no limitar su rol a transmitir conocimientos teóricos. Los hallazgos de Hernández et al. (2017) han estado en línea con esta perspectiva proactiva de ver al profesor como un profesional reflexivo y comprometido con la docencia. Varios estudios también han corroborado que, a pesar de las transformaciones impulsadas por el EEES en el rol docente, el profesorado ha demostrado una alta capacidad de adaptación, valorando de manera positiva los

cambios y alineándose con los nuevos paradigmas educativos (Hernández y Martínez, 2021; Quevedo et al., 2013; Sosu y Gray, 2012).

La siguiente dimensión ha sido la personal, que ha abarcado aspectos como la vocación por la enseñanza, establecer relaciones significativas con los estudiantes, la posibilidad de ser creativo y disfrutar de cierta autonomía. En este sentido, los profesores encuestados han mantenido una actitud positiva a estos aspectos más gratificantes de la docencia. Este hallazgo ha sido acorde con la naturaleza de la tarea docente, que suele ser percibida como vocacional (Xipell y Méndiz, 2024). Willemse y Deacon (2015) encontraron que los docentes que experimentaron un sentido de vocación en su trabajo se caracterizaron por tener una actitud más positiva hacia la docencia, forjar relaciones más sólidas con sus estudiantes y experimentar una mayor satisfacción profesional al percibir el impacto de su labor en sus estudiantes.

A pesar de que, todas las dimensiones han recibido puntuaciones altas, la profesional generó más variedad de respuestas. Este factor ha abarcado una visión de la docencia universitaria como una vocación, responsabilidad y compromiso. Los resultados obtenidos han reflejado un deseo por parte de los docentes de comprometerse con su labor educativa. Esta tendencia concordó con Crisol y Romero (2014), quienes argumentaron que la responsabilidad docente se manifestaba en un elevado nivel de compromiso tanto académico como social. De hecho, los docentes participantes en este estudio han evidenciado la preocupación por los resultados académicos de sus estudiantes, lo cual reforzó la idea de que la docencia era percibida como una vocación y responsabilidad. Estos hallazgos han sido coherentes con estudios previos (Hernández et al., 2017; Quevedo et al., 2013).

Abarcando la hipótesis planteada, la actitud del profesorado universitario hacia la docencia se ha configurado como una variable para entender su desempeño y perspectiva de enseñar a enseñar. En los últimos años, ha emergido un interés en explorar cómo las diferencias relacionadas con el rango académico han influido en estas actitudes. Tang y Chamberlain (2003) demostraron que la posición académica, como la de profesor adjunto o titular, tuvo un impacto en las actitudes hacia la enseñanza y en la satisfacción laboral. Asimismo, Lee y Field (1991) encontraron que los profesores de rangos superiores mostraron mayor interés y satisfacción en la enseñanza que los profesores con rangos más bajos, quienes prefirieron centrarse en la investigación.

Los resultados de la presente investigación han indicado que, en general, la percepción de la importancia de la formación pedagógica (ítem 5), la preparación de las clases (ítem 7) y la enseñanza como función clave del profesor (ítem 11) tiende a ser más alta entre los profesores en rangos más avanzados. Esto ha sugerido que, con la experiencia y el avance en el rango académico, existió una mayor valorización de estos aspectos relacionados con la docencia. En contraste, los profesores en niveles

más bajos presentaron una mayor variabilidad en sus respuestas, lo que pudo reflejar sus distintas prioridades o desafíos asociados a sus roles.

Una posible interpretación de estos hallazgos era que los nuevos profesores, presionados por las exigencias burocráticas de producción científica para obtener y ascender en sus plazas, tienen a priorizar la investigación desde el inicio de su trayectoria. La creciente competitividad del mundo académico, marcada por la importancia de los logros investigativos, ha llevado a que los investigadores prioricen desde sus primeros años la producción científica, la creación de conexiones o la colaboración en proyectos (Kwiek y Antonowicz, 2014). Esta dicotomía se manifestó en la dificultad que experimentaron algunos profesores para conciliar el rol de docente e investigador (Quevedo et al., 2013). Aunque este equilibrio entre investigación y docencia ha sido dinámico, fluctuando a lo largo de la carrera académica.

En definitiva, el objetivo de este trabajo ha sido identificar las actitudes hacia la docencia de los profesores de los grados y másteres donde se imparte docencia. Asimismo, se ha examinado si existe una correlación entre las actitudes del profesorado y la situación administrativa o los años de experiencia en docencia universitaria.

El hallazgo más relevante del estudio es que los formadores de formadores de las universidades valencianas de enseñanza de grado y máster están sumamente interesados en la docencia y obtienen una gran satisfacción de ella. Los resultados reflejan una percepción positiva de la docencia universitaria. En concreto, en la percepción que tenían del rol del docente. Los participantes consideraron al docente no solo como un transmisor de información, sino como un profesional formado, organizado, con buenas habilidades comunicativas y con una actitud social positiva. Este perfil está en consonancia con las recomendaciones del EEES. Asimismo, se ha comprobado que la situación administrativa de los profesores influye significativamente en sus actitudes hacia diversos aspectos de la docencia universitaria, especialmente en lo que respecta a la valoración de la formación pedagógica, la preparación de las clases y la enseñanza como función clave del profesorado. También se ha comprobado que los años de experiencia en docencia universitaria no tienen un impacto en estas actitudes.

Del mismo modo, hay que ser conscientes de las limitaciones. Tratándose de una encuesta para evaluar las actitudes autopercebidas del profesorado, es posible que las respuestas de los participantes fuesen menos sinceras. Estas pudieron verse influenciadas por la tendencia a responder de acuerdo con lo que se considera socialmente deseable. Además, cabe señalar que los resultados no pueden generalizarse, sino que describen un momento y contexto específico.

Finalmente, sería recomendable que futuras investigaciones se concentren en identificar las estrategias más efectivas para fomentar actitudes positivas en los docentes en activo de las Facultades de Educación.

Agradecimientos

Este trabajo pertenece al proyecto de I+D+i PID2021-129018NB-I00, financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033/ y por FEDER, UE.

REFERENCIAS

- Álvarez-Rojo, V., Romero, S., Gil-Flores, J., Rodríguez-Santero, J., Clares, J., Asensio, I., ... Salmeron-Vilchez, P. (2011). Necesidades de formación del profesorado universitario para la adaptación de su docencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Relieve*, 17(1), 1-22. Recuperado de: http://www.uv.es/RELIEVE/v17n1/RELIEVEv17n1_1.htm
- Andrade, M. y Santos, O. (2021) Actitudes del profesorado hacia la innovación y competencias genéricas en estudiantes de la facultad de educación. *Revista Igobernanza*, 4(16), 264-306. doi: 10.47865/igob.vol4.2021.158
- Bologna, E. (2022). *Un recorrido por los métodos cuantitativos en Ciencias Sociales a bordo de R*. Recuperado de: <https://estadisticacienciasocialesr.rbind.io/>
- Çakmak, M. (2011). What are prospective teachers' opinions about their instructors' teaching styles? *Procedia*, 15, 1960-1964. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.04.035
- Coelho, F., Blázquez, F., y Cubo, S. (2017). Teacher training, attitudes and inclusion. *International Journal of Technology and Inclusive Education (IJTIE)*, 6(1), 1-15. doi: 10.20533/ijtie.2047.0533.2017.0131
- Crisol, M. y Romero, M. (2014). "Práctica docente versus ética docente". Hacia la mejora de la práctica docente a partir de la ética profesional. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(2), 23-35.
- Escámez, J. y Ortega, P. (1986). *La enseñanza de actitudes y valores*. Nau Llibres, Valencia.
- Forbes, C. y Davis, E. (2010). Curriculum design for inquiry. Pre-service elementary teachers' mobilization and adaptation of science curriculum materials. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(7), 820-839. doi: 10.1002/tea.20379
- Hernández, J. y Martínez, F. (2021). La importancia de la actitud del docente universitario: validación de una escala para su consideración. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 59-71. doi: 10.6018/reifop.414781
- Hernández, J., Herrera, E., y Rodríguez, M. (2017). Influencia del género en la perspectiva del profesorado universitario hacia su función como docente. *UTE Teaching & Technology*, 1(1), 35-49. doi: 10.17345/ute.2017.1.1751
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7(3), 255-275. doi: 10.1016/S0959-4752(96)00028-X
- Korthagen, F., Loughran, J., y Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1020-1041. doi: 10.1016/j.tate.2006.04.022

- Kwiek, M. y Antonowicz, D. (2015). The changing paths in academic careers in European universities: Minor steps and major milestones. En T. Fumasoli, G. Goastellec, y B. Kehm (Eds.), *Academic work and careers in Europe: Trends, challenges, perspectives* (p. 12). Springer. doi: 10.1007/978-3-319-10720-2_3
- Lee, R. y Field, M. (1991). University Faculty Attitudes Towards Teaching and Research. *To Improve the Academy*, 10. doi: 10.3998/tia.17063888.0010.008
- Löfström, E. y Poom, K. (2013). Beliefs about teaching: Persistent or malleable? A longitudinal study of prospective student teachers' beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 35, 104-113. doi: 10.1016/j.tate.2013.06.004
- Loughran, J. (2014). Professionally developing as a teacher educator. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 271-283. doi: 10.1177/0022487114533386
- Mazas, B. y Bravo, B. (2018). Actitudes hacia la ciencia del profesorado en formación de Educación Infantil y Educación Primaria. *Profesorado*, 22(2), 330-345. doi: 10.30827/profesorado.v22i2.7726
- Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. doi: 10.3102/00346543062003307
- Petty, R., Wegener, D., y Fabrigar, L. (1997). Attitudes and Attitude Change. *Annual Review Of Psychology*, 48(1), 609-47. doi: 10.1146/annurev.psych.48.1.609
- Quevedo, R., Ariza, T., Bermúdez, M., y Buela, G. (2013). Actitudes del profesorado universitario español: formato de tesis doctorales, docencia e investigación. *Aula Abierta*, 41(2), 5-12.
- Richardson, V. (1996). The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. En J. Sikula, T.J. Buttery, y E. Guyton (Eds.), *Handbook of Research in Teacher Education* (pp. 102-119). New York: Macmillan.
- Ritter, J. (2007). Forging a pedagogy of teacher education: The challenges of moving from classroom teacher to teacher educator. *Studying Teacher Education*, 3(1), 5-22. doi: 10.1080/17425960701279776
- Santos, M., Jover, G., Naval, C., Álvarez, J.L., Vázquez, V., y Sotelino, A. (2017). Diseño y validación de un cuestionario sobre práctica docente y actitud del profesorado universitario hacia la innovación (CUPAIN). *Educación XXI*, 20(2), 39-71. doi: 10.5944/educxx1.19031
- Sosu, E. y Gray, D. (2012). Investigating change in epistemic beliefs: An evaluation of the impact of student teachers' beliefs on instructional preference and teaching competence. *International Journal of Educational Research*, 53, 80-92. doi: 10.1016/j.ijer.2012.02.002
- Stes, A., Coertjens, L., y Van Petegem, P. (2010). Instructional development for teachers in higher education: impact on teaching approach. *Higher Education*, 60, 187-204. doi: 10.1007/s10734-009-9294-x
- Tagliacarne, G. (1968). *Técnicas y práctica de las investigaciones de mercado*. Barcelona: Ariel.
- Tang, T. y Chamberlain, M. (2003). Effects of Rank, Tenure, Length of Service, and Institution on Faculty Attitudes Toward Research and Teaching: The Case of Regional State Universities. *Journal of Education for Business*, 79(2), 103-110. doi: 10.1080/08832320309599097

Tapia, H. (2018). Actitud hacia las TIC y hacia su integración didáctica en la formación inicial docente. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 1-29. doi: 10.15517/aie.v18i3.34437

Willemse, M. y Deacon, E. (2015) Experiencing a sense of calling: The influence of meaningful work on teachers' work attitudes. *SA Journal of Industrial Psychology*, 41(1). doi: 10.4102/sajip.v41i1.1274

Xipell, P. y Méndiz, A. (2024). Vocación docente: relación con el sentido de pertenencia y el apoyo de la dirección. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 28(2), 47-69. doi: 10.30827/profesorado.v28i2.29678

CAPÍTULO 5

EFFECTIVE ACADEMIC SUPERVISION IN THE DIGITAL AGE: ENHANCING INFORMATION SEARCH AND BIBLIOGRAPHIC MANAGEMENT WITH AI TOOLS

FRANCISCO JAVIER ARTEAGA MORENO & ANNA PEIRATS
Universidad Católica de Valencia

INTRODUCTION

Academic supervision is one of the fundamental pillars of higher education. Through this process, students are guided in their research by expert academics who not only impart knowledge but also provide direction as students navigate ethical and methodologically sound research practices. As academic life and its tools become increasingly digitalized, supervision has also gone digital, involving the use of artificial intelligence tools to ensure the quality and efficiency of bibliographic searches and management. The exponential growth of digital information over the past 20 years has made academic research more accessible, yet also more challenging.

In this context, precise information searching has become even more crucial, and artificial intelligence has proven to be a powerful means of achieving it. The new wave of AI platforms like Semantic Scholar, Iris.ai, and Scite.ai has fundamentally changed the way researchers view the literature.

Reference management is another area where technology has made a strong impact. These tools not only improve the quality of the research being conducted but also contribute to strengthening the robustness and enhancing the credibility of the results obtained (Flores, 2024, p. 1). Zotero, Mendeley, and EndNote automate many tedious processes that were once manual. According to Harish (2018), Zotero is a reference management software that facilitates a more streamlined and systematic handling of sources for research and communication, allowing users to manage citations and track electronic resources. In this sense, it can be said that AI tools have revolutionized the way scientific information is managed and analyzed (Sánchez, 2024).

In addition to storing and organizing references, they generate citations and bibliographies in various styles, ensuring consistency and accuracy from start to finish. They also allow everyone to work in a shared cloud library, meaning their references will never be outdated.

Objectives

As they prepare for today's digital education, supervisors are also responsible for teaching students how to properly organize and review their reference lists. Therefore, it is crucial that supervisors also teach students to manually review their bibliography before submission, ensuring that no citations are missing, that all sources are in the correct format, and that the cited work accurately reflects the sources mentioned in the text.

The primary goal of this chapter is to provide automated tools that help track and ensure the ethical and scientific integrity of academic work. The aim is to equip supervisors with the necessary knowledge to guide students in selecting and implementing useful technological mechanisms for optimized searching as well as reference management.

Secondly, to train both supervisors and students to identify gaps and emerging trends in the literature using AI applications. This objective will introduce ways in which new tools can deepen and broaden the horizon of thesis writing.

Lastly, this chapter aims to provide clear guidelines on how to implement systematic supervision using technological resources to ensure that both supervisors and students can integrate AI and other AI tools into the oversight of their academic work.

METHODOLOGY: PHASES FOR OPTIMIZING ACADEMIC SUPERVISION USING AI TOOLS

The methodology for integrating AI into academic supervision is based on four central phases, all of which are aimed at addressing the bibliographic information search process in an effective and scientifically rigorous manner. The phases cover all stages, from beginners learning about available AI resources to advanced use and direct analysis of the literature.

Phase 1: Training Newcomers on the Opportunities of Using AI

One of the initial and crucial actions for optimizing the process of finding bibliographic information is to provide newcomers with proper training on the AI tools at their disposal. AI tools in this phase include platforms like Semantic Scholar, Iris.ai, and Scite.ai. These platforms focus on automating academic information searches using sophisticated AI algorithms.

Training Newcomers in the Use of AI Tools: Semantic Scholar is an AI platform that prioritizes the relevance of an article in light of the research topic at hand. Such search engines are especially useful for newcomers, as they need to perform specific searches. Additionally, Iris.ai can provide an impressive overview of related studies within a significant corpus of literature.

1. During this phase, workshops and practical sessions will be useful for teaching students how to use reference search tools to perform searches. Simultaneously, learning to use Boolean operators, specific filters (e.g., by relevance, date, author), and the ability to combine terms are skills that need to be acquired to improve the process. For example, students can compare the results of a simple keyword search and an advanced search using operators in Google Scholar or Scopus. Supervisors should also teach students to...

2. The results phase. Students will discover that not all articles returned by search engines are worth attention. Supervisors need to teach students how to critically evaluate the results.

Phase 2: Identifying Connections and Gaps in the Literature

Before diving into connections and gaps, students must become familiar with search tools. As they learn to search encyclopedias and other resources like online libraries, databases, and meta-search engines, they also have the opportunity to explore new text analysis tools that offer an overview of the global state of the literature. The phase of identifying connections and gaps benefits from several AI tools that allow for the visual mapping of research connections, making understanding a topic and its progression over time more accessible and effective.

Visualization and Literature Mapping

Two applications for visualizing studies are Research Rabbit and Connected Papers. These AI applications are particularly useful for quantifying how recent studies are connected within a given domain. The AI tools generate short literature maps that include key studies and how they relate to related works. These are valuable for gaining insight into the field's structure and identifying leading work in shaping the development of a topic.

A practical example could involve asking students to locate a map generated by the AI tool Connected Papers and identify the study that bridges two subdomains within a given field. The potential responses could suggest new research directions.

Citation and Gap Analysis

While Scite.ai can track citations, it can also link them to the article's citations based on whether they support, oppose, or debate the argument. This is useful for determining whether references are valid and robust. Another useful tool is VOSviewer's network analyzer. It allows mapping of authors and key themes that have emerged within the field. Students can explore the evolution of concepts and theories over time and identify trends and gaps. Supervisors should guide students to find the most relevant research.

Phase 3: Automating References and Citations

Reference management is a fundamental part of any academic research. Keeping sources well-organized not only ensures originality and avoids plagiarism but also helps build a solid argument. Therefore, supervisors should train students to use reference managers that allow for the automatic storage, organization, and citation of sources (Balmaseda et al., 2024).

Introduction to Reference Managers

Reference managers like Zotero, Mendeley, and EndNote are essential for organizing references in research projects. These platforms allow students to save their sources in organized libraries, tag them, make annotations, and integrate them directly with word processors, helping to generate citations and bibliographies in any academic style without needing footnotes. Additionally, platforms like RefWorks, which allow users to share and edit libraries online, can be particularly useful in group projects where multiple libraries need to be integrated into a single source.

Organizing and Classifying Sources

Supervisors should teach students to organize their digital libraries using tags, thematic folders, and personalized notes associated with each part of the work. This is especially useful in extensive projects where dozens or sometimes hundreds of references are handled. Additionally, cloud synchronization in these platforms helps students access all their libraries regardless of location. Another recommendation would be to use tools to find duplicates in the library and ensure that articles are not repeated. Finally, these tools are more accurate if regular “maintenance” is performed since correcting formatting errors generated by automatic reference imports is necessary before generating the bibliography.

Automating Citations and References

The most significant advantage of the previously mentioned software tools in academic writing is their ability to fully automate citations and bibliographies. Besides saving time, they also ensure the accuracy and consistency of citations throughout the document. Supervisors should directly assist students in setting and adjusting the citation style to meet the specific discipline’s requirements while ensuring academic rigor is maintained. Additionally, to ensure that no references are missing and that none are non-existent, reference managers like EndNote allow reviewing which citations have actually been used in the text and automatically comparing the reference list with the citation list.

This verification is vital for ensuring the validity and integrity of the final bibliography. Moreover, manual verification remains critical, and supervisors should

check if each reference is present in the list and if there are common errors like omitted references or incorrect formatting, such as capitalization issues in titles or author names.

Phase 4: Integrating AI Tools into Supervision and Literature Review

The final phase is integrating AI tools into the supervision and literature review process. Supervisors should not only review students' work but also use the same tools to evaluate the thoroughness and depth of the literature review conducted.

1. Evidence-Based Supervision: Tools like Scite.ai and Scholarcy allow supervisors to conduct faster and more accurate reviews. Scite.ai can check if the works cited in the article are supported, refuted, or debated in other literature, providing an additional layer of validation. Similarly, Scholarcy provides automated summaries to help the supervisor quickly assess the relevance and accuracy of the works students have selected.

2. Thematic Connection and Relationship Analysis: Tools like Research Rabbit and Connected Papers allow professors to easily monitor how students are incorporating various sources into their research. The applications visualize thematic connections between studies, making it easier to identify potential omissions or studies that should be included for a more comprehensive analysis. This visualization-based supervision helps identify whether the literature review is balanced or if minor adjustments are needed to achieve a more coherent picture.

3. Automated Review and Feedback: Supervisors can use AI tools not only to review content but also to provide detailed feedback. For example, Writefull offers specific style and grammar tips for academic texts, allowing supervisors to make more precise corrections and guide students in improving their writing. This integrated approach makes supervision more efficient, where technology enhances the critical evaluation performed by the supervisor.

4. Ethical Validation and Originality: At the end of the process, supervisors must ensure that the submitted work is original and meets academic integrity standards. To achieve this, using Turnitin and Unicheck tools remains essential. These platforms not only identify potential plagiarism but also encourage ethical reflection by giving students the opportunity to review and correct their work before final submission.

EXPECTED RESULTS

Implementing the above strategies and phases directly influences the quality and efficiency of the research process. The main expected results include:

1. Improved Accuracy and Rigor in Literature Reviews: Students will be able to conduct more exhaustive and precise searches using AI tools, leading to more comprehensive and thorough literature reviews.

2. **Optimized Time in Reference Management:** Automating reference management through applications like Zotero and Mendeley will allow students to organize information efficiently, reduce the likelihood of errors, and save more time on citations and bibliographies. This, in turn, will allow them to focus more on critical reflection and argument development.

3. **Identification of New Research Areas:** Tools like Research Rabbit and Connected Papers will enable students to find new connections between studies that were previously unnoticed, making it easier to identify gaps in the literature and propose new research questions. These connections, often invisible through conventional searches, will give students a competitive advantage by enriching their research perspectives.

4. **Reduced Citation and Attribution Errors:** Automated bibliographic management will ensure that all citations are accurately formatted and correctly attributed throughout the paper. This will limit the chances of errors and avoid any credibility issues with the project.

5. **More Efficient, Evidence-Based Supervision:** Incorporating AI tools into the supervision process will allow supervisors to make informed decisions about the quality and validity of students' literature reviews, ensuring robust methodology.

6. **Error-Free Bibliography Review:** Final bibliography review is simplified with tools like EndNote and Zotero, which can automatically compare cited references with the bibliography list to ensure no citations are missing and that there are no unused references. However, manual review is still necessary to correct common formatting errors, such as improper capitalization, missing subtitles, or incorrectly formatted URLs. A well-trained supervisor can complement automated review with a final check to ensure that the submitted work is free of formal errors.

CONCLUSIONS

Digital transformation has completely revolutionized how academic research is conducted, and supervision has been no exception to this trend. While incorporating AI tools into information search and bibliographic organization undoubtedly represents significant progress, it is essential that their use is implemented with proper planning and supported by ethical principles.

This chapter has outlined ways in which technology can be integrated into supervision to enhance the quality and efficiency of research. From initial training in the use of AI tools to their introduction in literature review, each step is designed to maximize the positive impact of technology while maintaining the highest academic rigor and standards.

One of the most significant conclusions of this research is that the use of AI in academic supervision not only improves the efficiency of the search process but also contributes to raising the quality of academic work. Tools such as Semantic Scholar, Iris.ai, and Scite.ai enable students and supervisors to perform more precise searches, prioritizing relevance and facilitating the identification of key sources. Moreover, the visualization of connections between studies through applications like Research Rabbit and Connected Papers has proven to be an effective strategy for identifying trends in the literature and uncovering gaps that can be turned into research opportunities.

Additionally, the automation of reference management offered by platforms like Zotero, Mendeley, and EndNote not only simplifies the organization of bibliographies but also significantly reduces the time spent creating citations and reference lists. This time savings allows both students and supervisors to focus on more critical aspects of research, such as theoretical argumentation and constructing a solid conceptual framework. Furthermore, the use of automated bibliographic managers helps minimize common citation errors and fosters consistency in the presentation of academic papers.

A key aspect highlighted in the discussion is the importance of ethics in the use of these technologies. While AI tools can automate and optimize various processes, it is crucial for students to understand that these technologies should be used as a complement to their intellectual work and not as a substitute. Rewriting and paraphrasing applications, such as QuillBot and Wordtune, must be handled with care to avoid practices that could lead to plagiarism or the loss of the author's original academic voice. In this sense, supervisors play an essential role in educating students about the ethical boundaries of technology use and in promoting a culture of academic integrity.

Regarding supervision, adopting AI tools offers the possibility of more evidence-based supervision. By integrating applications like Scite.ai and Scholarcy into the review process, supervisors can more quickly assess the quality and validity of the literature reviews conducted by students. This approach not only optimizes supervision time but also allows for more precise and timely feedback, which is crucial for the student's academic development.

However, exclusive reliance on technological tools also poses certain risks. Excessive automation can lead to a loss of critical skills, such as the ability to critically evaluate sources or proficiency in academic writing. Therefore, it is essential to maintain a balance between the use of technology and the development of intellectual skills that enable students to generate original and high-quality content. Academic supervision in the digital age should therefore focus on combining the best of both

worlds: leveraging the efficiency and precision of technology while continuing to promote critical thinking and academic rigor.

In conclusion, academic supervision in the digital age greatly benefits from the integration of AI tools, but its success depends on balanced implementation that considers both technological optimization and academic ethics. With the right training, supervisors can guide students in effectively using these technologies, ensuring that research is rigorous, original, and ethically sound. Ultimately, the combination of AI and critical supervision has the potential to transform higher education, elevating the quality of academic research to new levels.

REFERENCES

- Balmaseda-Espinosa, C., Mederos-Machado, M., Sarduy-Lugo, A., & García-Perdigón, A. (2024). Integración de gestores bibliográficos y herramientas de inteligencia artificial para el manejo de información científica. *Atenas*, 62, e10132, 1-14.
- Connected Papers (2023). *Visual literature mapping tool*. Retrieved from: <https://www.connectedpapers.com>
- EndNote (2023). *Reference management software*. Retrieved from: <https://endnote.com>
- Flores, A. (2024). *La búsqueda bibliográfica y los gestores bibliográficos*. Acta.
- Harish, H. (2018). Zotero: Bibliographic Reference Management Software. *Journal of Advanced Research in Library and Information Science*, 5(1), 42-49. doi: 10.24321/2395.2288.201807
- Iris.ai (2023). *AI research assistant*. Retrieved from: <https://iris.ai>
- Litmaps (2023). *Visualización y evolución de literatura académica en tiempo real*. Retrieved from: <https://www.litmaps.com>
- Mendeley (2023). *Reference management software*. Retrieved from: <https://www.mendeley.com>
- ProQuest (2023). Retrieved from: <https://www.proquest.com>
- QuillBot (2023). Retrieved from: <https://quillbot.com>
- Research Rabbit (2023). Retrieved from: <https://www.researchrabbit.ai>
- Sánchez, M.M. (2024). La inteligencia artificial como recurso docente: Usos y posibilidades para el profesorado. *EDUCAR*, 60(1). doi: 10.5565/rev/educar.1810
- Scholarcy (2023). Retrieved from: <https://www.scholarcy.com>
- Scite.ai (2023). Retrieved from: <https://scite.ai>
- Semantic Scholar (2023). Retrieved from: <https://www.semanticscholar.org>
- Turnitin (2023). Retrieved from: <https://www.turnitin.com>
- Unicheck (2023). Retrieved from: <https://unicheck.com>
- VOSviewer (2023). Retrieved from: <https://www.vosviewer.com>
- Wordtune (2023). Retrieved from: <https://www.wordtune.com>
- Writefull (2023). Retrieved from: <https://writefull.com>
- Zotero (2023). Retrieved from: <https://www.zotero.org>

CAPÍTULO 6

ARTIFICIAL INTELLIGENCE AT THE SERVICE OF ACADEMIC SUPERVISION: FROM INFORMATION SEARCH TO DATA ANALYSIS

ANNA PEIRATS & FRANCISCO JAVIER ARTEAGA MORENO
Universidad Católica de Valencia

INTRODUCTION

Artificial intelligence (AI) has rapidly advanced in recent years, transforming academic research and higher education overall. From data mining to academic literature search, AI is redefining academic supervision. According to Akinwalere & Ivanov (2022), in investigative processes, AI has not only transformed information management and analysis but has also necessitated a redefinition of the role of the academic supervisor (Zawacki-Richter et al., 2019). Technology is no longer merely a complementary tool; it now plays a central role in the production and validation of academic knowledge. AI presents ethical and methodological challenges in its adoption for academic supervision. While automation and algorithm-assisted decision-making have enabled broader data access and higher data volumes, concerns have also arisen regarding objectivity and implicit biases. Zhang et al. (2021) argue that "AI offers a unique opportunity to address research problems with precision and efficiency, but there is a risk that adopting it without critical oversight may perpetuate biases and oversimplify academic issues." Consequently, a comprehensive theoretical and ethical framework is needed to support any proposal to integrate AI into academic supervision.

The conceptual framework underpinning this proposal is informed by models such as the Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) of innovation adoption. The TPACK model asserts that the effective use of technology in education requires a balance between technological knowledge, pedagogical knowledge, and content knowledge. In academic supervision, this means that supervisors must not only be proficient with the tools they use but should also effectively integrate these tools with clear pedagogical goals and subject-specific knowledge to ensure that critical thinking and ethical reflection are maintained throughout the research process. In academic supervision, it is essential that the supervisor guides the student through each of these stages to ensure the proper use of AI tools without compromising the quality of analysis and interpretation of results.

Chapter Objectives

This chapter has the following objectives:

1. Develop a detailed methodology for integrating AI tools into academic supervision, covering information search, data collection, analysis, and results validation.
2. Specifically describe the AI tools relevant to information optimization and literature reviews, focusing on both the quality and efficiency of the research.
3. Propose an expanded methodology for the qualitative and quantitative analysis of AI-generated data, promoting precision, depth, and validity in presenting results.
4. Explore strategies with specific activities to validate results and identify gaps in the literature, fostering originality and relevance in studies.
5. Provide an ethical and methodological framework for academic supervision in the context of AI, aimed at promoting critical thinking and transparency.

DETAILED METHODOLOGY

The methodology is executed in three fundamental phases: (1) automated information search and literature review, (2) qualitative and quantitative data analysis, and (3) validation and synthesis of information. Each phase includes a range of technological tools, activities, and pedagogical strategies designed not only to accelerate processes but also to instill critical skills.

In the first phase, tools such as Iris.ai, Semantic Scholar, Connected Papers, and Research Rabbit are introduced, focusing on semantic searches that identify conceptual relationships and help develop a theoretical framework. In the second phase, platforms like NVivo, Atlas.ti, IBM Watson, and Tableau facilitate qualitative and quantitative data analysis, offering coding, prediction, and interactive visualization capabilities. Finally, result validation is handled by Meta, Scite.ai, and Scholarcy, platforms that facilitate critical filtering and synthesis processes. Additionally, the methodology includes continuous training strategies for supervisors and students to ensure that AI is integrated in an informed manner.

Phase 1: Automated Information Search for Primary Literature

Literature review is the cornerstone upon which any serious academic research is built. It ensures the comprehensiveness of the study in relation to current discussions and theories, identifies knowledge gaps, and aids in designing a coherent conceptual framework. However, with the continuous increase in scientific publications and the increasingly interdisciplinary nature of many fields, searching for primary literature is a challenge in terms of efficiency and comprehensiveness. This is where artificial intelligence comes into play.

Previously, literature review involved hours of manual searching across various databases and physical libraries. With artificial intelligence, researchers' ability to perform this task is being radically transformed. Researchers are no longer restricted to a few keywords when searching for resources. Numerous tools allow users to access information about semantic relationships between concepts, greatly improving the quality and relevance of primary literature that can be retrieved. Among the most advanced tools in this phase is Iris.ai. It uses natural language processing and allows researchers to input a summary of their work or a research question to perform a semantic analysis and find relevant articles based on concepts rather than keywords. This is particularly useful in interdisciplinary studies or areas with high variability in terminology. As Pigola et al. (2024) point out, the use of semantic tools has allowed researchers to conduct more effective reviews, as terminological variability no longer results in the loss of crucial studies, ensuring transparency in the use of AI.

On the other hand, Semantic Scholar, for example, enhances academic search engines by ranking materials based on the impact and importance of publications within the specific field. Therefore, first and foremost, students will have access to the most cited works, which is essential for building a theoretical framework that should be based on the most current and cited literature rather than older studies. Additionally, this engine provides the opportunity to see the impact of the article within the academic community and recommends related works that can enrich the literature review. Regarding literature visualization, Connected Papers and Research Rabbit can be useful. Connected Papers generates an interactive map showing the interactions between studies. This allows researchers to visually identify relationships between concepts and ideas, identify core theories, and critical areas that have not been fully addressed. Research Rabbit adds historical perspectives to topic searches, analyzing how and when specific themes and debates emerged and evolved. As a result, these tools not only improve search efficiency but also help researchers organize and structure their theoretical framework in a more logical and balanced way.

The role of the supervisor in this case becomes essential. It involves not only providing information about these tools but also supervised guidance in interpreting the results. Therefore, supervisors must increase critical awareness about the quality of selected information sources, the quality of reviewed studies, and the integration of different works into a logical whole. To achieve this, they can organize workshops focused on advanced media literacy education, where techniques based on semantic search, evaluating publication quality, and integrating sources into theory are discussed.

Furthermore, it is advisable for supervisors to hold periodic joint review meetings to assess the progress of theoretical framework construction, identify potential gaps in the reviewed literature, and discuss necessary adjustments. During these meetings, using tools like Connected Papers and Research Rabbit to visualize connections between studies is invaluable in identifying areas where the research can provide unique contributions.

Phase 2: Qualitative and Quantitative Data Analysis

Data analysis is fundamental to the research process, and its proper execution is key to the validity and reliability of the obtained results. As AI continues to develop, data analysis methods have evolved from manual approaches to automated systems that offer more efficient, precise, and in-depth processing. This phase involves selecting the appropriate tools for the required type of analysis and critically evaluating the results generated by advanced algorithms.

Regarding qualitative analysis, NVivo and Atlas.ti have become essential tools. NVivo allows for the organization of large amounts of textual data through automated coding and categorization processes. Patterns, recurring themes, and connections between concepts play a critical role in interpretative research that addresses flexible phenomena. Merton and Wilson argue that “the use of NVivo not only increases the methodological rigor available but also creates a stronger structure for validating data across different triangulations of validity”.

For research focused on artificial intelligence, Atlas.ti offers advanced features for semantic networks that allow researchers to explore deep connections between concepts and theories involved in interdisciplinary studies. Given its ability to integrate and analyze various types of data, such as texts, images, and videos, it is highly applicable in studies of phenomena from multiple perspectives. It is especially useful in research where field data can help build emerging theories.

In quantitative research, IBM Watson and Tableau are critically important. IBM Watson is capable of learning and developing predictive models. Therefore, when dealing with large datasets, it can help discover patterns within the data and compile them into statistical models that predict future behaviors. This tool can be applied in longitudinal studies and those requiring quantitative and predictive analysis based on massive datasets (Brooks et al., 2017). Additionally, Watson can uncover complex correlations and perform more detailed segmentation. Tableau is not an AI tool but complements this process; its advanced visualization solutions in a single product are indispensable. The ability to integrate various types of information sources and create dynamic charts makes it easier for many people to understand complex data.

In this phase, the supervisor’s role concerning these tools and resources is also significantly important to ensure that students acquire not only technical skills but

also critical thinking competencies related to them. Recommended activities during this stage include data analysis labs where students carry out exercises with real datasets using RQDA, NVivo, Atlas.ti, and IBM Watson. The goal should be to teach students how to select the appropriate tool for their research and how to interpret the results within a methodological framework. It can also be an excellent opportunity to hold discussions on critical approaches through algorithms and studies. It is essential that students understand that while AI facilitates data processing, interpreting the results is a human process that requires critical and reflective understanding. Therefore, supervision during this stage should be directed toward developing researchers who are capable of critiquing and contextualizing automated results.

Phase 3: Results Validation and Information Synthesis

The validation of results is crucial because it ensures the quality, relevance, and reliability of the research. A person can perform meta-analyses using algorithms that allow these processes to be automated. When comparing a database with already published studies, it can even reveal insights when the presented data is not specific.

So far, Meta has become an essential tool for conducting systematic reviews and automated meta-analyses. The platform integrates multiple studies and generates conclusions based on a comprehensive synthesis of the literature. In this regard, the platform's ability to integrate data from different sources and provide a consolidated view is invaluable for research seeking to validate hypotheses through the integration of previous results. According to Zhang et al. (2021) "Meta has improved computational accuracy and allowed for more efficient comparisons between studies." However, Scite.ai offers an innovative approach to citation validation by categorizing references based on whether they support, question, or refute the original findings. Therefore, this tool is essential for creating a more critical and precise literature review. It also allows researchers to evaluate the number of citations an article has and the quality of the evidence presented by those citations.

Lastly, Scholarcy facilitates information synthesis by generating automated summaries of academic articles. This is useful in research where the topics addressed are very extensive, as it eases the review of a large number of works to extract their key points. This helps reduce the associated cognitive load and allows researchers to focus on formulating coherent conclusions.

During this phase, the supervisor should ensure that students complete a rigorous validation of the collected data and that the information synthesis is consistent with the set objectives. Recommended strategies include organizing workshops focused on meta-analysis and data validation, as well as joint review sessions that include discussions on necessary methodological adjustments and evaluating the coherence of the findings. Additionally, it is also important for students

to understand the need to compare their results with previous research findings and identify inconsistencies or gaps in the literature where there is an opportunity to address the problem.

EXPECTED OUTCOMES

The implementation of artificial intelligence in academic supervision is expected to yield several significant benefits, including:

- Optimization of time and resources – Automating tasks such as information search and data analysis helps students focus on the aspects of their research that require creative and analytical approaches, making them more effective at each stage.
- Greater precision and depth in analyses – Provides students with a new range of tools that allow for more rigorous and reliable qualitative or quantitative analyses.
- Improvement in literature review quality – AI's capabilities to discover semantic patterns and gaps in academia enable students to build a stronger theoretical framework based on the most relevant and current sources.
- Innovation and originality – Identification of potential research gaps and new hypotheses formulated based on this detection fosters innovation and originality.
- Development of critical and technological competencies in students – Training on the use of AI tools allows students to acquire advanced technological skills while also developing a critical approach that enables them to evaluate and interpret results in a reflective and ethically appropriate manner.
- Strengthening of ethical and methodological rigor – AI-assisted supervision helps ensure that studies are conducted within an ethical framework, reducing biases and data privacy issues. These are key considerations for contemporary academic research.

CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS

The integration of artificial intelligence (AI) in academic supervision represents a significant opportunity to enhance both the efficiency and quality of research processes. By automating routine tasks such as literature reviews, data analysis, and citation management, AI can free up time for supervisors and students to focus on the more creative and intellectually demanding aspects of their work. However, the successful integration of AI into academic supervision requires a thoughtful and balanced approach. AI should be viewed as a powerful tool that complements, rather than replaces, human judgment, creativity, and critical thinking. Supervisors play an essential role in this process, ensuring that students not only acquire the technical skills needed to use AI tools but also develop the critical and ethical awareness necessary to apply these tools responsibly.

One of the key challenges in implementing AI in academic supervision is maintaining the integrity and rigor of the research. While AI can streamline many aspects of the research process, it is crucial that the human element remains central, particularly in areas such as interpreting results, drawing conclusions, and making ethical decisions. Supervisors must guide students in understanding the limitations of AI, including issues related to bias, data privacy, and the potential for over-reliance on automated processes. Developing a critical mindset is essential so that students can question and refine the outputs generated by AI, rather than accepting them at face value.

Moreover, academic institutions have a responsibility to provide ongoing training and professional development for both supervisors and students. As AI tools continue to evolve, staying up to date with the latest advancements is vital for ensuring that these technologies are integrated effectively and ethically into academic practices. Continuous education programs should focus not only on technical proficiency but also on fostering an understanding of the broader implications of AI in research. This includes addressing the ethical challenges posed by AI, such as ensuring fairness, reducing biases, and safeguarding the transparency of research processes.

In conclusion, while AI offers immense potential for transforming academic supervision, its successful adoption requires a strategic, reflective, and ethically grounded approach. When implemented thoughtfully, AI can serve as a powerful ally in enhancing the quality, relevance, and societal impact of academic research. However, this potential can only be fully realized if AI is integrated in a way that prioritizes ethical considerations and reinforces, rather than diminishes, the central role of human creativity and judgment in scholarly work.

REFERENCES

- Akinwalere, S. & Ivanov, V. (2022). Artificial Intelligence in Higher Education: Challenges and Opportunities. *Border Crossing*, 12, 1-15. doi: 10.33182/bc.v12i1.2015
- Brooks, C.A. & Thompson, C.D.S. (2017). *Predictive Modelling in Teaching and Learning*. Retrieved from: <https://www.semanticscholar.org/paper/Chapter-5-%3A-Predictive-Modelling-in-Teaching-and-BrooksThompson/2cd4901b07f3562f98e1e56dc5712e8bc03bdc2e>
- Mishra, P. & Koehler, M.J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. doi: 10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x
- Pigola, A., Scafuto, I., Rezende, P., & Nassif, V. (2023). Artificial Intelligence in academic research. *International Journal of Innovation*, 11, e25408. doi: 10.5585/2023.25408
- Rogers, E.M. (2003). *Diffusion of Innovations* (5th Ed.). Duke University Libraries.
- Tableau (2023). *Data visualization software*. Retrieved from: <https://www.tableau.com/es-es>

UNESCO (2021). *Artificial intelligence in education: Challenges and opportunities*.
UNESCO.

CAPÍTULO 7

PLAGIARISM AND PARAPHRASING: RESPONSIBLE USE OF AI TOOLS FOR ACADEMIC WRITING

FRANCISCO JAVIER ARTEAGA MORENO & ANNA PEIRATS
Universidad Católica de Valencia

INTRODUCTION

In the academic field, integrity is a fundamental pillar that upholds the credibility and rigor of scientific research. The importance of avoiding plagiarism in academia is not merely a matter of adhering to regulations but is deeply connected to ethics, intellectual authenticity, and genuine progress in knowledge. Plagiarism not only infringes on the rights of original authors but also distorts the processes of scientific validation and attribution of merit. In this context, academic integrity becomes an indispensable value, and avoiding plagiarism is a shared responsibility among students, institutions, and academic supervisors.

Academic integrity is a broad concept that encompasses honesty, transparency, and rigor in the production of knowledge. In Europe, the ALLEA Code of Conduct sets clear guidelines for promoting scientific integrity and avoiding plagiarism in research. This code emphasizes the need for ethical conduct at all stages of research, from planning to publishing results. According to the ALLEA Code (2017), “research must be conducted in an honest, transparent, and responsible manner, and any form of plagiarism constitutes a serious violation of scientific ethics” (p. 15). This approach is crucial for maintaining public trust in science and ensuring that knowledge is built on a solid foundation of originality and rigor.

In addition to the ALLEA Code, many educational and research institutions have developed their own codes of ethics that establish specific standards on academic integrity and plagiarism prevention. These codes are essential for guiding students and professionals in proper source attribution, authorship management, and respect for intellectual property rights. The need for such codes has become even more evident in a digitized academic environment, where access to information and technological tools has facilitated both copying and text rephrasing in a context where AI technologies are increasingly accessible (Masbernat, 2024).

In recent years, the rise of artificial intelligence (AI) tools for rewriting and paraphrasing texts has added a new dimension to the problem of plagiarism in academia (Tripathi & Kumar, 2009). Platforms like QuillBot, Spinbot, and Grammarly allow ideas to be rephrased quickly and automatically, offering solutions that may, on

the surface, avoid technical plagiarism. However, the indiscriminate use of these tools can lead to practices that compromise originality and scientific integrity. These platforms, while useful for improving writing and avoiding common errors, also present significant risks if used without a proper understanding of ethical and academic standards. Automatic text rephrasing can result in work that, while not exact copies, lacks originality and analytical depth.

The issue lies not only in the technology itself but in how it is used by students and supervisors. It is crucial that academic writing education incorporates solid training on ethics, paraphrasing, and proper source attribution. In an environment where AI tools have become ubiquitous, academic supervisors have the responsibility to guide their students to use these technologies in a way that complements their work without compromising the integrity of their intellectual output.

This chapter offers an in-depth analysis of the importance of avoiding plagiarism in academic writing, with a particular focus on the ethical use of AI tools. It explores the differences between legitimate paraphrasing and disguised plagiarism, addresses the ethical challenges that arise with the use of automated rewriting technologies, and presents practical strategies for integrating these tools in higher education (Lin et al., 2024) while ensuring respect for originality and authorship (Codina, 2019). Additionally, it outlines an expanded methodological proposal that includes training in the ethical use of AI, the promotion of critical thinking, and the implementation of rigorous reviews to ensure integrity in academic writing.

Objectives

The objectives of this chapter are:

1. Promote an ethical and responsible approach to the use of AI tools for rewriting and paraphrasing in academic writing.

This objective aims to ensure that both students and supervisors understand the risks associated with using AI tools to rephrase texts and how they can impact academic integrity. The goal is to raise awareness of the importance of respecting the norms of originality and authorship in research and writing.

2. Train supervisors and students in distinguishing between legitimate paraphrasing and practices that could constitute plagiarism.

This objective focuses on teaching how to identify when the use of AI tools to rewrite content becomes an act of disguised plagiarism and how to guide students in using these technologies in a way that respects the originality of ideas.

3. Provide clear guidelines for supervisors on the integration of AI tools in teaching academic writing, ensuring that these technologies are used as support rather than a substitute for critical thinking.

This objective seeks to equip supervisors with methodological strategies that enable them to guide students in the appropriate use of these tools, ensuring that creativity, reflection, and individual authorship remain priorities.

METHODOLOGY

The methodology for developing this analysis and proposal is based on a qualitative and analytical approach, structured into several interrelated phases. This approach will comprehensively address both the ethical implications and best practices in using AI tools for academic writing. The phases are as follows:

1. Literature Review: A comprehensive review of recent studies on the use of AI tools in academic writing will be conducted, with a particular focus on ethical aspects, supervision practices, and managing originality in generated content. This review will include empirical research and critical analyses of the main rewriting and paraphrasing tools available in the market.

2. Comparative Analysis of AI Tools: A detailed analysis of the main paraphrasing and content generation tools using AI, such as QuillBot, Spinbot, and Grammarly, will be carried out. This analysis will evaluate the functionality, accuracy, ease of use, and potential risks of each tool in the academic context, highlighting their limitations and possible misinterpretations by students.

3. Development of Guidelines and Best Practices: Based on the theoretical review and tool analysis, clear guidelines for the ethical use of AI tools in academic writing will be developed. These guidelines will be aimed at both students and supervisors and will include recommendations on how to integrate technology without compromising academic ethics.

4. Evaluation and Discussion: Finally, a critical evaluation of current institutional policies on the use of AI tools in academic writing will be conducted. Adjustments and improvements to these policies will be proposed to promote ethical awareness and the development of critical skills in students.

Proposal for the Ethical Integration of AI Tools in Academic Supervision

The proposal for integrating AI tools in academic supervision is structured into three key phases, each designed to ensure that students use these technologies as a complement to improve their writing and not as a substitute for critical thinking and creativity. Each phase will detail the available tools, their functionality, and how they can be ethically used to enhance the academic writing process.

Phase 1: Training in the Ethical Use of AI Tools

The first step in implementing this proposal is comprehensive training on the ethical use of AI tools. This training should include both theoretical and practical

sessions and be directed at both students and supervisors. The objective is to establish a solid foundation of ethical principles that guide the responsible use of paraphrasing and rewriting technologies.

1. Theoretical Sessions: Understanding Ethics and Academic Integrity:

The theoretical sessions focus on defining the fundamentals of ethics in academic research, based on regulatory frameworks such as the ALLEA Code and other academic integrity codes. These sessions should cover:

- Definition and Types of Plagiarism: Different forms of plagiarism should be explained, such as direct plagiarism, mosaic plagiarism, and disguised plagiarism through inadequate paraphrasing. It is essential to highlight how AI tools can be misused to avoid the detection of technical plagiarism.

- Ethical Standards for Using AI in Research: Discuss how tools like QuillBot and Spinbot can be used ethically to support academic writing. It is crucial to address how practices that compromise originality and scientific integrity can be avoided.

- International Legal and Ethical Framework: Present the ALLEA Code and its approach to academic integrity in Europe, along with other international regulatory frameworks that guide ethical conduct in research.

2. Practical Sessions: Responsible Application of AI Tools:

Practical sessions are essential for students and supervisors to understand how to apply ethical principles in academic writing. These sessions should include:

- Exercises in Ethical Paraphrasing and Rewriting: Students should practice paraphrasing texts using tools like Paraphraser.io and Spinbot. These exercises should involve comparing AI-generated versions with manually rephrased ones to assess their fidelity to the original content.

- Critical Evaluation of Rewriting Tools: Students should critically analyze tools like Wordtune, which allows the reformulation of sentences and paragraphs by adjusting tone and style. Differences in clarity and accuracy between the original and rewritten versions should be evaluated, identifying potential issues of meaning and coherence.

- Simulation of Ethical Cases: Present ethical dilemmas where students debate how to handle situations in which using tools like TextCortex AI might compromise authorship or the integrity of academic work.

3. Evaluation and Feedback: Continuous Ethical Learning Cycle:

This subphase focuses on the ongoing assessment of students' progress through practical exercises integrating AI tools. Feedback should focus on improving rewriting without compromising originality. Supervisors can use tools like Plagscan to verify text originality and provide feedback based on the analysis results.

The objective of this phase is to build a strong ethical awareness that enables students to discern when the use of AI tools is compatible with academic integrity and when it might lead to dishonest practices.

Phase 2: Promoting Critical Thinking and Individual Authorship

The second phase focuses on fostering critical thinking and individual authorship in the academic writing process. This phase is crucial for ensuring that students can integrate AI tools in ways that enhance their output without losing originality.

1. Developing Critical Skills through Textual Analysis:

Critical thinking is a key competency in academic writing. In this context, students should learn to apply critical analysis to texts generated using AI tools. Strategies include:

- **Comparative Analysis of Original and Rewritten Texts:** Students should compare original and paraphrased versions using tools like Rewordify and Prepostseo Paraphrasing Tool. The objective is to evaluate the coherence, clarity, and fidelity of the rewritten text, identifying when AI introduces distortions or errors.

- **Critical and Reflective Discussion:** Organize debates and discussion groups where students analyze the ethical implications of using AI in writing. These debates can focus on questions such as: In what situations does automated paraphrasing become an ethical problem? How can a text be improved using AI without compromising authorship?

2. Fostering Creativity and Original Content Production:

To counteract the excessive reliance on AI tools, it is crucial to encourage the creation of original content. Supervisors should motivate students to use technology to enhance their writing without it becoming a substitute for their intellectual effort:

- **Creative Writing Workshops:** Organize workshops where students practice producing original content without relying on automatic rewriting tools. In these workshops, tools like INK Editor can be used to improve style without compromising creativity and critical analysis.

- **Strategic Use of AI to Refine Writing:** Teach students how to use tools like Grammarly to improve grammar and style without letting AI dominate the creative process. The key is for technology to support, but not replace, the author's original voice.

3. Assessments and Individual Authorship Projects:

This sub-phase includes evaluations designed to reinforce authorship and originality. Students should be assessed through projects that measure their ability to ethically integrate AI into their writing:

- **Essays on Ethics and Technology:** Students can write critical essays on the benefits and risks of using AI tools in academic writing. These essays should be

evaluated not only for their content but also for how they ethically integrate technology.

- Original Research Projects with Controlled AI Use: Supervisors should evaluate projects where AI use is limited to specific tasks, such as style improvement or grammar correction. The idea is for students to produce original ideas while using tools like Ginger Software solely to polish their writing.

The goal of this phase is to develop a critical mindset and a strong sense of authorship in students, allowing them to use technology as a tool without relying on it to generate content. By the end of this phase, students should be capable of creating original work that reflects their analysis and creativity, using AI as a complement to refine their writing.

Phase 3: Implementation of Ethical Reviews and Controls

The third phase focuses on establishing control and review mechanisms that ensure the use of AI tools in academic writing is conducted within an ethical and rigorous framework.

1. Draft Review and Originality Assessment. Supervisors should implement periodic reviews of students' drafts to assess the quality of paraphrasing and proper source attribution. These reviews should focus not only on detecting potential cases of plagiarism but also on ensuring that the reformulated content retains the integrity and depth of the original:

- Use of Advanced Plagiarism Detection Tools: Utilize tools like Turnitin and Unicheck, which, in addition to checking textual similarities, can detect paraphrasing that compromises originality. These tools are crucial for identifying patterns of automatic rewriting that do not add original value.

- Manual Text Review and Comparison: Supervisors should conduct manual reviews to complement automated analysis. Comparing original and reformulated versions allows for identifying whether AI introduced distortions or superficial changes that do not constitute deep analysis.

2. Development of Institutional Policies and Ethical Codes:

Educational institutions must update and strengthen their policies regarding the use of AI tools in academic writing. These policies must include clear guidelines on what constitutes ethical and responsible use of technology, as well as the consequences for violating these standards:

- Best Practices Guidelines for AI Use: Institutions should develop specific manuals that explain how to use tools like Scribbr Paraphrasing Tool ethically. These guides should include examples of legitimate paraphrasing versus problematic paraphrasing, showing how tools can be used to improve writing without compromising authorship.

- Ongoing Training for Supervisors and Students: Continuous training programs should be implemented, including updates on the latest technological tools and best practices for their use. These training sessions should be mandatory for both students and faculty, ensuring that the entire academic community is aligned with ethical principles.

3. Implementation of Continuous Control and Feedback Systems:

To ensure an ethical and rigorous approach, it is necessary to establish control systems that include continuous assessments and constant feedback:

- Formative and Summative Assessments: Throughout the academic cycle, students should undergo both formative assessments (with continuous feedback) and summative assessments (final evaluations) to measure how they integrate AI into their writing. These assessments should focus on content originality and proper source attribution.

- Supervision and Monitoring Platforms: Institutions can implement technological platforms that allow supervisors to track the writing process of students. Tools like Google Classroom, which offer tracking options for submissions and real-time feedback, can be useful for monitoring the use of AI tools throughout the writing process.

The goal of this phase is to establish an academic environment where technology and ethics are fully integrated, ensuring that academic integrity is maintained throughout the research and writing process.

CONCLUSIONS

In an academic environment increasingly influenced by technology, it is essential to find a balance between using advanced tools and preserving ethical principles. This chapter has highlighted that while AI tools can facilitate and enhance academic writing, their use must be guided by a clear understanding of ethical and academic boundaries.

The key to effectively integrating these tools lies in educating both students and supervisors about the risks and benefits of their use. It is the responsibility of supervisors to provide training and guidance that allows students to take advantage of AI while avoiding dishonest practices or over-reliance on technology.

The use of technologies like QuillBot, Spinbot, and Grammarly should align with a pedagogical approach centered on ethics and critical reflection. When properly implemented, these tools can help students improve their writing but should not replace intellectual effort or individual creativity. The challenge for educational institutions is to provide adequate training and establish clear ethical controls to ensure that technology is used to support, not substitute, academic integrity.

The conclusions of this analysis underscore the need for a holistic approach to teaching academic writing, where technology and ethics converge to develop students who are not only competent in using digital tools but also understand the importance of authorship and originality. This balance is crucial to maintaining public trust in science and ensuring that academic knowledge continues to develop on a solid and ethical foundation.

Finally, institutions must constantly review and update their ethical codes and policies regarding the use of technological tools, adapting to technological advancements and emerging challenges in higher education. With proper supervision and a firm commitment to the values of academic integrity, AI tools can be a valuable resource for education, provided they are used responsibly and within a well-defined ethical framework.

REFERENCES

- ALLEA (2018). *Código Europeo de Conducta para la Integridad en la Investigación*. Retrieved from: http://www.allea.org/wp-content/uploads/2018/01/SP_ALLEA_Codigo_Europeo_de_Conducta_para_la_Integridad_en_la_Investigacion.pdf
- Atlas.ti (2023). *Qualitative data analysis software*. Retrieved from: <https://atlasti.com>
- Codina, L. (2019). *Artículos científicos: autoría y significado del orden de firma*. Retrieved from: <https://www.lluiscodina.com/etica-publicacion-academica/referencias>
- Connected Papers (2023). *Visual literature mapping*. Retrieved from: <https://www.connectedpapers.com>
- CRedit (2023). *Contributor Roles Taxonomy*. Retrieved from: <https://credit.niso.org>
- EndNote (2023). *Advanced reference management*. Retrieved from: <https://endnote.com>
- Grammarly (2023). *Grammar and writing assistant*. Retrieved from: <https://www.grammarly.com>
- IBM Watson (2023). *AI and machine learning platform*. Retrieved from: <https://www.ibm.com/watson>
- Iris.ai (2023). *AI research assistant*. Retrieved from: <https://iris.ai>
- Lin, X., Chan, R., Sharma, S., y Bista, K (2024). *The Impact of Artificial Intelligence (AI) on Global Higher Education: Opportunities and Challenges of Using ChatGPT and Generative AI*. Retrieved from: [10.32674/rh27qv16](https://doi.org/10.32674/rh27qv16)
- Masbernat, P. (2024). *Algunas reflexiones desde la revisión de literatura acerca de la ética en la investigación científica (integridad científica) en el contexto de la inteligencia artificial*. Retrieved from: <https://ssrn.com/abstract=4707169>
- Mendeley (2023). *Reference manager*. Retrieved from: <https://www.mendeley.com>
- Meta (2023). *AI-powered systematic reviews*. Retrieved from: <https://meta.org>
- QuillBot. (2023). *AI-based paraphrasing tool*. Retrieved from: <https://quillbot.com>
- Research Rabbit (2023). *Literature mapping tool*. Retrieved from: <https://www.researchrabbit.ai>

Scholarcy (2023). *Automatic summarizing tool*. Retrieved from: <https://www.scholarcy.com>

Scite.ai (2023). *Citation and verification tool*. Retrieved from: <https://scite.ai>

Semantic Scholar (2023). *AI-powered research tool*. Retrieved from: <https://www.semanticscholar.org>

Spinbot (2023). *Automated text rewriter*. Retrieved from: <https://www.spinbot.com>

Tableau (2023). *Data visualization software*. Retrieved from: <https://www.tableau.com/es-es>

Tripathi, R. & Kumar, S. (2009). *Plagiarism: A Plague. Seventh International Convention on Automation of Libraries in Education and Research, Pondicherry University*. Retrieved from: <http://www.inflibnet.ac.in/caliber2009/CaliberPDF/64.pdf>

Zotero (2023). *Reference management software*. Retrieved from: <https://www.zotero.org>

CAPÍTULO 8

EVALUANDO LA CAPACIDAD DE LA IA GENERATIVA PARA REDACTAR NOTICIAS: INNOVACIÓN DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DEL PERIODISMO

AITOR UGARTE ITURRIZAGA
Universidad Carlos III de Madrid

INTRODUCCIÓN

Inteligencia Artificial (IA) e Inteligencia Artificial Generativa (IAGen) no son sinónimos. El Parlamento Europeo (2021) define la IA como “la capacidad de una máquina de presentar habilidades similares a las humanas, como el razonamiento, el aprendizaje, la creatividad y la capacidad de planificar”. La Inteligencia Artificial Generativa es un tipo de IA que produce respuestas a partir de preguntas (prompts) y aprende de manera autónoma mediante el acceso a grandes volúmenes de datos (big data). Los chatbots como ChatGPT están basados en grandes modelos de lenguaje (LLM, por sus siglas en inglés), una subcategoría del aprendizaje automático. Estos modelos generan contenido nuevo y responden de manera coherente a consultas escritas o habladas.

El conocimiento público de la Inteligencia Artificial Generativa (IAGen) se popularizó con el lanzamiento de ChatGPT el 30 de noviembre de 2022. Su ‘talento’ para generar textos captó la atención de estudiantes, docentes y periodistas por razones como la capacidad de la nueva tecnología para ayudar en la realización de tareas, las posibilidades de que los trabajos fueran objeto de plagio indetectable y el nuevo potencial de sustitución de redactores por IAGen (Ufarte-Ruiz, Murcia-Verdú, y Túñez-López, 2023). Desde entonces, el uso del chatbot de OpenAI y otras herramientas de IAGen (como Bard [ahora Gemini] y Perplexity para texto; Dall-E o Midjourney para imágenes) ha crecido rápidamente.

En el caso del Periodismo, y al margen de distopías (o no) sobre sustitución del humano por la máquina, Pavlik (2023) indica que la IAGen puede ser una herramienta valiosa para los periodistas, especialmente cuando escasean tiempo y recursos, pero también representa una amenaza en un contexto de recortes presupuestarios y presión por la eficiencia económica. Medios de referencia como The New York Times han integrado la IAGen en sus redacciones y han establecido principios para su uso: debe utilizarse como herramienta para descubrir la verdad y entender el mundo, con revisión y supervisión humana, y de manera ética y transparente (The New York Times, 2024).

El Periodismo y la Comunicación se enfrentan a su segunda gran revolución en dos décadas. La primera fue motivada por internet y la era digital, con implicaciones

también de la neurociencia (Ugarte, 2013), sobre todo en el ámbito del Marketing y la Comunicación y Salud (Cuesta et al., 2006). Entre otros cambios, lo que antes de internet era trabajo para muchos perfiles profesionales (redactores, copywriters, diseñadores gráficos, fotoperiodistas, locutores, operadores de cámara, realizadores, montadores de vídeo...) con la era digital pasó a ser tarea de unos pocos profesionales multifacéticos. Esta gran transformación, además de la propia formación en competencias digitales multimedia, ya está asimilada e integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje de todas las facultades de Periodismo y Comunicación.

Ahora, la llegada y acelerada mejora continua de las capacidades de la IAGen obliga a dar un paso más. En esta segunda revolución, el alumnado que ahora mismo puebla las aulas universitarias se va a ver obligado a desenvolverse en una realidad laboral en la que trabajará con herramientas de IAGen, que le pueden servir de ayuda (Dhiman, 2023). La educación superior, en consecuencia, debe proveerle de conocimientos y criterios sobre su uso y sus implicaciones.

Desde mediados de 2023, efectivamente, las universidades comenzaron a aportar los primeros criterios sobre el uso de la IAGen. En el documento titulado Recomendaciones para la docencia con inteligencias artificiales generativas, la Universidad Carlos III de Madrid (UC3M) incluyó la siguiente pauta: “Es necesaria una concienciación global de toda nuestra comunidad: vamos a integrarlas en nuestro trabajo, sin caer en extremismos, ni los de perseguir su uso ni forzar su introducción” (UC3M, 2023, p. 8). Si bien las herramientas de IAGen prometen revolucionar las metodologías de estudio y aprendizaje, persisten dudas sobre la calidad de sus respuestas, la velocidad y prudencia con la que deben integrarse en la universidad, y los criterios para su uso en el ámbito docente, incluyendo la promoción de buenas prácticas y la prevención del plagio.

MÉTODO

Siguiendo la recomendación de utilizar las nuevas herramientas, y de hacerlo de manera equilibrada, se decidió incorporar la IAGen en las prácticas de la asignatura Noticia Periodística, del primer curso del Doble Grado en Periodismo y Comunicación Audiovisual de la UC3M. Se establecieron dos objetivos de innovación docente:

- 1) Integrar la IAGen entre los conocimientos del alumnado.
- 2) Desarrollar la reflexión crítica del alumnado sobre las fortalezas y debilidades de la IAGen.

Para medir los objetivos se utilizó una escala de evaluación desarrollada exprofeso para calificar el desempeño del alumnado en esta práctica.

- Excelente: Los estudiantes analizan las noticias generadas por IAGen de manera reflexiva, identificando sus fortalezas y debilidades. El estudiante presenta su análisis

y comparación de manera clara, concisa y convincente. Se realiza un juicio sólidamente argumentado sobre las herramientas.

- Buena: El estudiante analiza las noticias generadas por IAGen de manera general, identificando algunos de sus puntos fuertes y débiles. El estudiante presenta su análisis y comparación de manera general, pero es claro y conciso. Se realiza un juicio sobre las herramientas en el que no todos los argumentos son sólidos.

- Suficiente: El estudiante analiza las noticias generadas por IAGen de manera superficial, identificando solo algunos de sus puntos fuertes o débiles. El estudiante presenta su análisis y comparación de manera superficial, aunque con claridad y concisión. Se realiza un juicio endeble sobre las herramientas.

- Insuficiente: El estudiante no analiza las noticias generadas por IAGen de manera significativa y la presentación es superficial. No existe juicio sobre las herramientas o es incorrecto.

Se decidió desarrollar esta práctica ya avanzado el cuatrimestre, cuando el alumnado había adquirido suficiente criterio noticioso y habilidades para redactar una noticia. Se planteó la actividad en dos sesiones de hora y media de duración cada una, separadas entre sí por una semana. La tarea se realizó en grupos de 5-6 alumnos, formados de manera aleatoria.

En lo concreto, se facilitó a los alumnos una nota de prensa de una institución pública. Intentando que la información fuera del mayor del interés para el alumnado se optó por una nota de prensa en la que se presentaban los datos sobre consumo de alcohol y otras drogas por parte de la población escolar, recogidos en la encuesta ESTUDES del Plan Nacional sobre Drogas del Ministerio de Sanidad.

A partir de lo que podían leer en la nota de prensa, se les invitó a un triple reto:

- 1) Utilizar IAGen para generar tres noticias diferentes, variando el prompt, que incluyeran titular, subtítulo, lead y cuerpo.

- 2) Comparar la noticia generada por IAGen con otras publicadas sobre el mismo tema en medios de comunicación de referencia.

- 3) Hacer un juicio crítico sobre la calidad de los textos de la IAGen en cuanto a criterio noticioso, rigor de la información, estilo de la redacción, posibles errores en los datos, tratamiento de las fuentes y posibles sesgos.

En la segunda sesión de la práctica se realizó una exposición oral en la que era obligatorio que tomaran la palabra todos los alumnos.

RESULTADOS

Estos resultados se refieren a un grupo reducido de prácticas, compuesto por 36 alumnos y alumnas recién ingresados en la universidad, ya que la asignatura se imparte en el primer cuatrimestre del primer curso. En esta práctica participó todo el alumnado de la asignatura, con una involucración muy elevada.

Algunos grupos optaron por repartirse las tareas del triple reto planteado por el docente, mientras que otros decidieron que todos los miembros del grupo participasen en cada uno de los pasos. Los alumnos tenían libertad para elegir las herramientas de IAGen que querían usar. Trabajaron con ChatGPT, Bard (ahora Gemini), Bing AI (ahora Copilot) y Perplexity. Fue habitual que cada grupo utilizara más de una herramienta en su tarea.

La aptitud mostrada por los alumnos fue muy elevada, por lo que la nota media de la clase fue de 8,5 sobre 10, con una calificación mínima de 7,5 y una máxima de 9,5. La nota media de 8,5 fue la más alta de las 7 prácticas que fueron calificadas en el cuatrimestre. La evaluación no previó la inclusión de mediciones intermedias, dado su corto alcance temporal.

Destacó especialmente el juicio crítico de los alumnos sobre las carencias de la IAGen para redactar noticias con criterio, rigor y solvencia técnica, según los estándares del género noticioso (Diezhandino, 2009). A continuación se reproduce una lista amplia de literales de las conclusiones extraídas por los alumnos en torno a las noticias generadas por la IAGen. Para facilitar la comprensión se han agrupado en cinco categorías: 1) verificación de la información, 2) atribución de fuentes informativas, 3) escasez de cifras y concreción, 4) cuestiones formales y de estilo y 5) falta de respeto de la IA por los límites que se le imponen.

1. Verificación de la información:

- “Aporta datos que no se pueden verificar”.
- “En una noticia da un dato falso”.
- “No hay rigor en la información. De la información que hemos seleccionado para nuestra noticia, apenas hay coincidencias con lo que la Inteligencia Artificial ha elegido incluir en su noticia. Por tanto, el criterio noticioso es defectuoso”.

2. Atribución de fuentes informativas:

- “Hay casos en los que no atribuye fuentes”.
- “No informan, resumen”.
- “Dan al lector una panorámica del informe, pero es una noticia”.
- “Utiliza descripciones difusas, como “experto en adicciones”, y solo incluye un apellido que, curiosamente, es muy común en nuestro país”.

3. Escasez de cifras, poca concreción:

- “Los títulos y subtítulos no dan información concisa”.
- “Sólo se centra en algunas partes del informe (tabaco, alcohol...)”.
- “Apenas incluye datos, porcentajes, etc., que el estudio incluye en abundancia. Los datos son importantes para que la noticia tenga credibilidad”.
- “No aportan datos concisos”.
- “Quizás es útil para obtener una idea general de la información del informe”.
- “Las noticias escritas por medios son más específicas; la IA es más general”.

- “No son titulares claros”.
- “Pocos porcentajes y cifras”.
- 4. Cuestiones formales y de estilo:
 - “Uso de exclamaciones en el titular”.
 - “Uso de adjetivos, signos de exclamación, sensacionalismo, etc.”.
 - “Uso frecuente de gerundios (demostrando, liderando, admitiendo)”.
 - “Uso de adjetivos (aumento drástico, cifras impactantes)”.
 - “Se repite mucho”.
 - “Repite información en diferentes párrafos”.
 - “Punto al final del subtítulo”.
 - “Estilo de redacción: pone puntos en título y subtítulo”.
 - “La información de las dos últimas noticias no son formales”.

5. Falta de respeto de la IAGen por los límites que se le imponen:

- “Hace las noticias más largas de lo que le solicitamos; no se adapta al formato que le pedimos”.
- “Títulos y subtítulos demasiado largos”.
- “En algunas ocasiones, no respeta cuestiones de estilo”.
- “Diferencias en la extensión”.

Esta última categoría de errores no se asocia con cuestiones teórico-prácticas sobre el Periodismo ni, dentro de él, sobre el género noticioso. Sin embargo, se considera de interés que varios grupos hayan mencionado la tendencia de la IAGen a superar los límites de palabras que se le asignan.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

El alumnado de la asignatura de Noticia Periodística de la Universidad Carlos III de Madrid mostró una alta capacidad de reflexión crítica y un alto acierto a la hora de señalar las carencias de la Inteligencia Artificial Generativa para redactar noticias de calidad a partir del texto de una nota de prensa de una institución oficial, que informaba sobre los datos del consumo de alcohol y otras drogas en estudiantes de enseñanzas secundarias.

Para realizar esta tarea según la competencia mostrada por los alumnos se necesitaba un muy buen conocimiento teórico y técnico del género noticioso. El alumnado tenía que situarse en el lugar del examinador y desarrollar un pensamiento crítico respecto a lo que le entregaba la IAGen. La tarea, en este sentido, recordaba a una evaluación entre pares, aunque en este caso la inteligencia calificada no era humana, sino artificial.

Respecto a los fallos concretos que los alumnos han señalado a las noticias generadas por la IAGen se pueden apreciar errores de muy diverso tipo: en la verificación de la información, en la atribución de las fuentes informativas, en la

escasez de las cifras aportadas (que sí estaban disponibles) y en la corrección estilística y formal. El juicio crítico del alumnado sitúa a la IAGen lejos del rigor y la capacidad de redactar noticias que sí conceden a los medios de comunicación de referencia con los que compararon los textos de la Inteligencia Artificial Generativa. Los alumnos señalan muchas más debilidades que fortalezas, por el momento, lo cual les sitúa en la misma dirección que apunta la literatura (Nguyen y Hekman, 2024).

La IAGen, según sigue apuntando el alumnado, muestra tendencia a no reflejar la fuente de la que provienen las informaciones, a tratar el tema de una forma muy general con poca aportación de datos y a redactar los textos de una manera poco acorde con los estándares de la noticia tal como se entiende en el periodismo de calidad. El estilo de la IAGen se asemeja más al propio de las redes sociales: uso de exclamaciones en el titular, adjetivos, sensacionalismo...

No se debe olvidar, en este sentido, que el aprendizaje de esta tecnología se basa en grandes cantidades de datos, por lo que se podría suponer que el procesamiento de lo que se publica en las redes sociales puede estar provocando un sesgo en lo que la IAGen entiende por noticia periodística. Lo que el futuro depare en este aspecto no puede ser evaluado por el momento. Hay medios de comunicación que están llegando a acuerdos con las empresas propietarias de IAGen para que tengan acceso total a sus artículos, pero hay otros que han iniciado acciones judiciales para frenar esta disponibilidad.

En conclusión, que el alumnado evalúe la capacidad de la IAGen para redactar noticias se valida como una buena estrategia para introducir la Inteligencia Artificial Generativa en la asignatura Noticia Periodística. Igualmente, se comprueba que esta tarea debe realizarse al final de cuatrimestre, cuando el aprendizaje teórico-técnico ya está avanzado. Dados los buenos resultados, se dará continuidad a esta iniciativa piloto mediante la solicitud de un proyecto de innovación docente.

En perspectiva, se necesitan más iniciativas innovadoras con IAGen en Periodismo para consolidar lo explorado en las primeras experiencias y lograr un primer catálogo de buenas prácticas por asignaturas. Se precisa también en los proyectos participen más alumnos procedentes de más grupos para que los resultados sean representativos. Se sugiere también la pertinencia de abordar proyectos interuniversitarios. Estos proyectos deberán contar con herramientas de evaluación sistemáticas y fiables, tanto intermedias como finales.

REFERENCIAS

Cuesta, U., Ugarte, A., y Menéndez, T. (2006). *Comunicación social y salud: una introducción*. Ediciones EDIPO.

Dhiman, D.B. (2023). *Does Artificial Intelligence help Journalists: A Boon or Bane?* Recuperado de: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4401194

Diezhandino, M.P. (2009). *Criterio noticioso. El quehacer periodístico ante el desafío digital*. Pearson.

Nguyen, D. y Hekman, E. (2024). The news framing of artificial intelligence: a critical exploration of how media discourses make sense of automation. *AI & Society*, 39(2), 437-451. doi: 10.1007/s00146-022-01511-1

Parlamento Europeo (2021). *¿Qué es la inteligencia artificial y cómo se usa?* Recuperado de: <https://bit.ly/45cXahq>

Pavlik, J.V. (2023). Collaborating With ChatGPT: Considering the Implications of Generative Artificial Intelligence for Journalism and Media Education. *Journalism & Mass Communication Educator*, 78(1), 84-93. doi: 10.1177/10776958221149577

The New York Times (2024). *Principles for Using Generative A.I. in The Times's Newsroom*. Recuperado de: <https://bit.ly/3x7jNXR>

Ufarte-Ruiz, M.J., Murcia-Verdú, F.J., y Túñez-López, J.M. (2023). Use of artificial intelligence in synthetic media: first newsrooms without journalists. *Profesional de la Información*, 32(2). doi: 10.3145/epi.2023.mar.03

Ugarte, A. (2013). Neurociencias y comunicación: el comienzo de una saludable amistad. *Revista de Comunicación y Salud*, 3(1), 1-4. doi: 10.35669/revistadecomunicacionysalud.2013.3(1)

Universidad Carlos III de Madrid (UC3M) (2023). *Recomendaciones para la docencia con inteligencias artificiales generativas*. Recuperado de: <https://bit.ly/3VuwmWH>

CAPÍTULO 9

MIRAR LA CIUDAD CON LOS OJOS DE JANE JACOBS: UNA EXPERIENCIA DOCENTE PARA EXPLICAR CÓMO EL DISEÑO DEL ESPACIO PÚBLICO Y SU REGULACIÓN INFLUYEN EN LA DELINCUENCIA

DIEGO JESÚS MALDONADO-GUZMÁN Y FRANCISCO JOSÉ CHAMIZO-NIETO
Universidad de Málaga

INTRODUCCIÓN

La asignatura de *Criminología Ambiental*

Una de las funciones principales de la ciencia criminológica moderna es la prevención de la delincuencia (García-Pablos-de Molina, 2003). Los profesionales de la Criminología deben conocer, por tanto, cuáles son las distintas causas del crimen para identificar los factores subyacentes y diseñar planes y políticas de prevención del delito. En los planes de estudio de los grados en Criminología existen distintas asignaturas cuya esencia radica en dotar al estudiantado de tales competencias. En concreto, la asignatura *Teorías de la criminalidad* es una de las más importantes porque en ella se enseñan las muy diversas explicaciones que, desde un amplio abanico de paradigmas y enfoques, se han arrojado para comprender las causas del delito y de otras conductas satélite. *Prevención de la delincuencia* es otra de las asignaturas fundamentales, y en ella debe estimularse la capacidad del estudiantado para transformar teorías en políticas públicas de reducción del crimen. Sin embargo, existe una rama de la Criminología que se constituye como un caso paradigmático en el que se aúnan desarrollos teóricos con un reconocido afán de servir para la prevención de la delincuencia, siendo estas teorías mucho más fáciles de transformar en políticas preventivas que otras (Maldonado-Guzmán, 2022). Nos referimos a la Criminología Ambiental.

La Criminología Ambiental parte de la premisa de que el delito está influenciado significativamente por el ambiente en el que se produce, y que, por tanto, la manera en que se distribuye la delincuencia por el espacio y el tiempo no es en absoluto aleatoria (Vozmediano y San-Juan, 2010). Entonces, comprender la manera en que el espacio puede facilitar la ocurrencia de delitos y modular el patrón de distribución de la delincuencia es una cuestión fundamental para un adecuado control y prevención de la misma (Wortley, 2008). De las distintas universidades que ofertan el grado en Criminología, muy pocas incluyen en sus planes de estudio asignaturas específicas sobre Criminología Ambiental, siendo algunos ejemplos la Universidad del País Vasco y la Universidad de Málaga. La Universidad Miguel Hernández de Elche también la

contempla, pero dentro del grado en Seguridad Pública y Privada. Por tanto, en el grueso de universidades españolas que ofertan el grado en Criminología los postulados teóricos y aplicaciones prácticas de la Criminología Ambiental se explican someramente dentro de otras asignaturas más genéricas como las dos anteriormente mencionadas.

Con independencia de que se aborden en asignaturas genéricas o específicas, parece que las explicaciones sobre los desarrollos teóricos de la Criminología Ambiental se quedan en exposiciones teóricas que están desconectadas de lo práctico. Este hecho invita a pensar que la conexión de la teoría y la práctica se limita, en el mejor de los casos, a que el profesorado encargado de la asignatura exija realizar un trabajo en el que el alumnado debe seleccionar un entorno concreto y proponer medidas de prevención de la delincuencia sobre la base teórica de la Criminología Ambiental.

Si bien este tipo de estrategias docentes puede ser un buen punto de partida, creemos que es mucho más fructífero que docentes y estudiantes realicen actividades conjuntas fuera del aula, aprovechando la ciudad como espacio único para la adquisición de competencias y para la formación en materia de prevención de conductas delictivas y/o incívicas. Si la Criminología Ambiental enfatiza la influencia del lugar en la ocurrencia del evento delictivo, es una necesidad que alumnado y profesorado salgan a observar y analizar el espacio público en clave de herramienta para prevenir la delincuencia. De hecho, los desarrollos teóricos de la Criminología Ambiental han dado lugar a técnicas como la Prevención del Crimen a Través del Diseño Urbano (San-Juan y Vozmediano, 2021; Vozmediano y San-Juan, 2010), y autores como Navasquillo-Lorda (2020) cita a dicha rama de la Criminología dentro de su lista de mejores oportunidades para aplicar la innovación práctica en el campo de la docencia.

Para abordar este hueco, en el presente capítulo se propone una metodología basada en los paseos de Jane Jacobs. En el ámbito docente encontramos experiencias previas basadas en el paseo urbano, especialmente en el Grado en Fundamentos de la Arquitectura (p. ej.; Fontana y Cabarrocas, 2018), pero Los Paseos de Jane no se han aplicado en el grado en Criminología. El objetivo es sumergir al alumnado de la asignatura *Criminología Ambiental*—mientras se le acompaña— en una experiencia por la ciudad que busca fomentar la comprensión de los contenidos teóricos de la Criminología Ambiental y, sobre todo, fomentar el debate y la reflexión sobre las políticas de prevención del delito que no sólo se amparan bajo el paraguas de lo ambiental, sino también sobre aquéllas que tienen una base social, económica y comunitaria. Tomando como caso de estudio algunos barrios del distrito Centro la ciudad de Málaga, el alumnado de *Criminología Ambiental* del grado en Criminología de la Universidad de Málaga participó en el curso 2023-2024 en una ruta bajo las

siguientes temáticas afines: (i) espacio público y delincuencia en áreas turistificadas, (ii) cohesión social y sentimientos de pertenencia al barrio, (iii) organización comunitaria y (iv) políticas de prevención del delito en espacios urbanos.

Mirar la ciudad a través de Los Paseos de Jane

Los paseos de Jane (*Jane's Walks*) persiguen rendir homenaje a la activista y urbanista Jane Jacobs (1916-2006), defensora de la vida comunitaria de las ciudades y el espacio público como lugar de encuentro. Su libro, *Muerte y vida de las grandes ciudades* (2011), recoge ideas pioneras como la vigilancia natural en las calles, la complejidad urbana y la diversidad de usos, constituyendo una obra de referencia en el urbanismo, la arquitectura y la planificación de las ciudades. La iniciativa *Jane's Walks* surgió en 2006 en la ciudad de Toronto como activación de sus ideas y principios (<https://janeswalk.org>), pero se ha extendido a otras ciudades (p. ej., Madrid; Jiménez y Useros, 2016). A través del acto de caminar en colectividad se trabaja la observación analítica del entorno para, así, crear conciencia de lo que nos rodea (Jiménez Carmona, 2016). Recorrer los barrios permite conocer de forma directa, a pie de calle, su realidad: qué sucede por donde transitamos, qué situaciones se producen, qué otras actividades se pueden desarrollar, etc. Por tanto, estos paseos relacionales permiten hacer ciudad de forma colectiva, huyendo de una visión analítica de la realidad urbana (qué vemos) y pensando en escenarios deseables (qué otras posibilidades imaginamos). Así, el hecho de recorrer la ciudad en comunidad permite revelar “no lugares” (Augé, 2000), es decir, lugares de paso y escenarios urbanos indiferentes, que pueden ser resignificados por su “valor de uso” (Lefebvre, 2017).

Los Paseos de Jane se caracterizan por definir (i) un lugar de encuentro donde iniciar la ruta y (ii) un barrio o barrios donde desarrollar el paseo (Jiménez, 2016). Su elección viene determinada por la temática o cuestión social a abordar, como la gentrificación, el patrimonio cultural o la seguridad y vigilancia. Durante el desarrollo del paseo surgirán reflexiones y cuestiones, comentadas y respondidas de forma conjunta, sobre cómo el entorno urbano o el diseño ambiental influye en la temática de estudio. Todo este saber colectivo permite “redescubrir” la ciudad en comunidad a través del paseo urbano como metodología de análisis. Por tanto, Los Paseos de Jane ofrecen una oportunidad para la experiencia docente en asignaturas donde el análisis del espacio urbano es objeto de estudio. Este es el caso de la *Criminología Ambiental*.

MÉTODO

El diseño y características de la ruta

La asignatura *Criminología Ambiental* del grado en Criminología de la Universidad de Málaga es una materia optativa que se cursa en el cuarto año del grado.

Se distribuye en seis créditos ECTS y aborda los fundamentos teóricos y herramientas prácticas de la Criminología Ambiental. Presta especial atención a los determinantes espacio-temporales, tanto de la seguridad objetiva como de la subjetiva, así como a las herramientas de prevención que se han desarrollado y a la evaluación de sus resultados. El sistema de evaluación de la asignatura otorga un porcentaje más elevado a la realización de un trabajo grupal de carácter teórico-práctico, puesto que los postulados teóricos de la Criminología Ambiental aspiran inherentemente a traducirse en medidas de prevención del delito. Para el curso 2023-2024 las personas matriculadas en la asignatura fueron 27, de las cuales asistían regularmente a clase un total de 21. El tamaño reducido de estudiantes ha posibilitado incorporar experiencias docentes como las que se plantean en este capítulo, esto es, Los Paseos de Jane para la observación analítica del entorno. Bajo esta premisa, la ruta se diseñó con el objetivo de vincular las diferentes paradas con los contenidos teóricos presentados en el aula (ver Tabla 1).

Tabla 1. Relación entre cada tema visto en la asignatura, las paradas fijadas en la ruta y los aspectos discutidos en cada parada

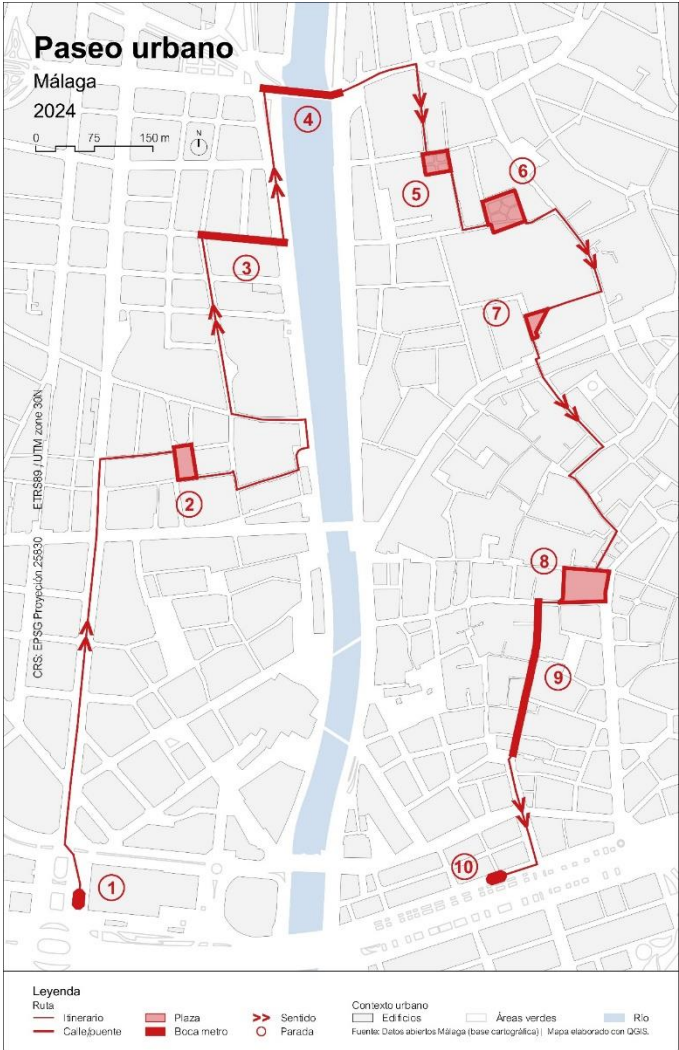
Tema	Aplicación en la ruta	
	Parada(s) (2-9)	Aspectos debatidos
Hábitat urbano y seguridad	2, 3, 5, 9	Conflictos derivados del uso del espacio público
Antecedentes de la Criminología Ambiental y su marco teórico	2, 6, 7	Teoría de las ventanas rotas Teoría de las actividades cotidianas Teoría de la desorganización social
Percepción de inseguridad y miedo al delito	2, 3, 4, 7, 8	Delitos señales Policía de calidad de vida Sentimientos de inseguridad Desorganización social Desorden físico y social
Prevención situacional del delito	2, 3, 5, 6, 7, 8	Prevención del Crimen a través del Diseño Urbano (del inglés, <i>Crime Prevention Through Enviromental Design</i> ; CPTED), Espacio defendible, Territorialidad, Sentimientos de pertenencia Cantidad y densidad de accesos peatonales Configuración de fachadas Vigilancia natural Vigilancia formal
Aspectos polémicos y críticas a la Criminología Ambiental	2, 3, 4, 5, 6, 8, 9	Gentrificación y destrucción de símbolos identitarios del barrio Gentrificación comercial Pérdida de sentimientos de pertenencia Políticas de tolerancia cero Políticas de mezcla social Desplazamiento del delito Urbanismo hostil Segregación poblacional Sobrerregulación del espacio público Turistificación y ocupación del espacio público

La ruta se realizó el último día de clase para poder contemplar todos los contenidos teóricos explicados durante la asignatura, y un total de 13 estudiantes participaron en la actividad acompañados por profesorado vinculado al derecho, la criminología y la arquitectura. El paseo tuvo una duración de 2 horas y se desarrolló en el distrito Centro de Málaga. En concreto, se visitaron espacios pertenecientes a los barrios de La Trinidad, La Goleta y Centro Histórico. Se seleccionó el distrito Centro de Málaga en base a tres argumentos. Primero, porque buena parte de sus vecindarios tienen características socioeconómicas, urbanísticas y culturales que resultan relevantes desde el punto de vista del marco teórico de la Criminología Ambiental (Maldonado-Guzmán et al., 2024). Segundo, porque sobre estas zonas se están sucediendo o han sucedido transformaciones de distinta índole (sociales, urbanísticas, paisajísticas, de vivienda, etc.) (Castro-Noblejas et al., 2022) con importantes implicaciones para la delincuencia, el uso del espacio público y otros fenómenos aledaños (Nebot-Gómez et al., 2022). Tercero, porque algunos espacios física y socialmente desordenados conviven con áreas en vías de gentrificación y turistificación (Chamizo-Nieto et al., 2022, 2023), lo que permite reflexionar sobre el impacto que ciertos fenómenos de transformación barrial tienen sobre la concentración espacio-temporal de la delincuencia, las dinámicas de organización comunitaria y las percepciones de inseguridad de la población residente (Maldonado-Guzmán, 2024).

La Figura 1 representa la ruta con los distintos puntos visitados. El paseo comenzó y finalizó en el eje Alameda-Avenida de Andalucía, situándose el inicio (punto de encuentro) en la boca de metro Guadalmedina (parada número uno) y ubicándose el final en la boca de metro Atarazanas (parada número diez). Entre ambos puntos se visitaron un total de ocho ubicaciones (de la parada número dos a la número nueve) en las que se abordaron algunos de los aspectos teórico-prácticos de la asignatura y que están recogidos en la Tabla 1. Las ocho localizaciones debían cumplir, para su selección dentro de la ruta, con al menos uno de los siguientes criterios: (i) el espacio debe permitir reflexionar sobre uno o varios de los tres desarrollos teóricos de la Criminología Ambiental (teoría de las actividades cotidianas, teoría de la elección racional y teoría del patrón delictivo) o sobre otras ideas relacionadas como la tesis de las ventanas rotas, (ii) en el espacio visitado se identifican problemas de concentración delictiva y de otras problemáticas sociales (altos niveles de inseguridad percibida, consumo de drogas en el espacio público, segregación poblacional y falta de recursos públicos, etc.), (iii) el diseño urbano permite debatir sobre la manera en que el entorno físico construido ofrece o limita oportunidades para la comisión de actividades delictivas y/o conductas incívicas, (iv) la agrupación urbana de determinados tipos edificatorios residenciales permiten debatir sobre cómo los rasgos de la edificación inciden en aspectos tales como la

permeabilidad peatonal, seguridad, creación de situaciones relacionales, etc., (v) se han aplicado o se están aplicando medidas sociales, económicas, urbanísticas y/o paisajísticas que permiten discutir sobre el impacto de dichas medidas respecto de la delincuencia objetiva y sobre el miedo al delito de los habitantes, (vi) el espacio está turistificado o se encuentra en vías de gentrificación y/o turistificación, y (vii) se identifica la presencia de ciertas medidas de prevención situacional. En la siguiente sección se presentan los resultados y la retroalimentación del alumnado con esta experiencia docente.

Figura 1. Ruta diseñada con las paradas visitadas



Fuente: elaboración propia

RESULTADOS Y REFLEXIONES CRÍTICAS

Resultados de la experiencia docente y otras consecuencias positivas derivadas

El desarrollo de la actividad derivó en tres resultados destacables. En primer lugar, el alumnado se enfrentó a la tarea de identificar elementos del espacio público que indicaban la presencia de delincuencia y/o de conductas incívicas. Esto le obligó a reflexionar conjuntamente sobre la manera en que las teorías desarrolladas bajo el paraguas de la Criminología Ambiental podrían explicar el patrón de concentración espacio-temporal de problemas delictivos detectados en los espacios visitados. Además, el paseo urbano permitió que el grupo de estudiantes comprobara de primera mano uno de los principales principios de la Criminología Ambiental: las oportunidades delictivas son específicas para cada tipo de delito. Al recorrer distintos puntos del centro de Málaga con diferentes problemas delictivos, de incivismo o de convivencia, el alumnado fue consciente de que cada lugar visitado tenía unas características propias y distintas del resto que explicaba, al menos parcialmente, por qué se acumulaban ahí esos problemas concretos y no otros. También pudieron comprender que, si este espacio cambia, probablemente lo hará también el tipo de delincuencia en él. Un ejemplo lo representan, por un lado, los solares vacíos tapiados presentes en una parada concreta dentro de la ruta. Éstos eran aprovechados por un grupo específico de usuarios del espacio público para la realización de actividades consideradas como marginales. Por otro lado, cuando visitamos una de las plazas con mayor atractivo turístico de la ciudad, y a pesar del buen estado de conservación de la misma, la actividad delictiva concentrada era otra: los hurtos.

En segundo lugar, y tras haber identificado la presencia de problemas delictivos y conductas satélite, el alumnado ha debatido y propuesto medidas de prevención situacional mediante el diseño urbano. Esto ha permitido estimular la capacidad de los alumnos y las alumnas para definir conflictos, identificar posibles causas a nivel teórico y proponer actuaciones en el espacio público para solventarlos. Al estar presente los profesores, éstos han podido reconducir el debate, resaltar los temas destacables que hayan surgido y corregir interpretaciones erróneas que el alumnado hacía de los diferentes aspectos y elementos analizados a pie de calle. Al discutir el diseño urbano de las paradas establecidas en la ruta y la manera en que éstas ofrecen o reducen oportunidades para el delito, los y las estudiantes pudieron entender que ciertos aspectos de diseño que pudieran ser positivos desde un punto de vista arquitectónico pueden tener consecuencias negativas para la prevención de la delincuencia. Un ejemplo concreto dentro de la ruta son los soportales de una de las plazas visitadas. El grupo de clase lo identificó como algo positivo para la animación de la calle, sin ser conscientes de que el diseño de ese soportal dificultaba la vigilancia natural, creaba puntos ciegos y facilitaba que potenciales delincuentes se ocultasen del escrutinio público.

En tercer lugar, algunos espacios visitados en la ruta habían sido objeto de diversas políticas relacionadas con la mezcla territorial de grupos sociales, con la mejora y adecuación del espacio urbano y con la construcción y/o reforma de viviendas. En relación con esto, muchas de las transformaciones se producían en el marco de procesos de gentrificación y turistificación. Algunas de estas políticas y transformaciones fueron valoradas positivamente por el alumnado desde un punto de vista de la prevención de la delincuencia y de la mejora de la calidad de vida de la comunidad de residentes. El profesorado presente en la actividad invitó al grupo a que reflexionara sobre si esas medias positivas podrían tener algún efecto contraproducente. Esta práctica fomentó el pensamiento crítico respecto de las posibles consecuencias de las medidas implantadas y de la necesidad de evaluar adecuadamente el impacto de las mismas. Un ejemplo de lo comentado lo constituye la presencia de casas desocupadas en una de las calles que se recorrieron. Algunas de estas viviendas estaban siendo transformadas en alojamientos turísticos, y los alumnos puntuaron este hecho como positivo desde el enfoque del espacio defendible y de las actividades cotidianas, pues entendían que las casas deshabitadas actuaban como espacios generadores del delito al ofrecer ventanas ecológicas de oportunidad delictiva. Sin embargo, tras un debate promovido por el profesorado, algunos estudiantes llegaron a la conclusión de que transformar esas viviendas en apartamentos turísticos –en lugar de utilizarse como vivienda de residencia o alquiler de larga temporada– podría dificultar la organización social de la comunidad local al intensificar la inestabilidad poblacional (Shaw y Mckay, 1942), eliminar “los ojos de la calle” (Jacobs, 2011) y fomentar un clima de desconfianza vecinal (Maldonado-Guzmán, 2024).

Estos resultados reflejan la utilidad de la experiencia docente en el marco de la asignatura *Criminología Ambiental*, pero los debates generados durante la ruta, los aspectos analizados por el alumnado y la discusión fomentada por el profesorado implicado en la actividad ha permitido también que el grupo de clase tenga que relacionar contenidos propios de la Criminología Ambiental con otros muchos vistos en el resto de las materias del grado. Esto resulta lógico teniendo en cuenta el carácter inherentemente interdisciplinar de la ciencia criminológica. El estudiantado no sólo puso en práctica lo aprendido en la asignatura en la que se enmarca la ruta, sino que también tuvieron que relacionar los aspectos analizados con otras materias como prevención de la delincuencia, evaluación de políticas públicas y teorías de la criminalidad. Igualmente, el planteamiento de esta experiencia docente ha puesto mucho énfasis en la importancia del entorno construido para entender los patrones de distribución del delito. Es por esta razón que los y las estudiantes han adquirido conocimientos básicos del ámbito de la Arquitectura y el Urbanismo, lo que fue posible gracias a la participación en la ruta de un profesor de Arquitectura adscrito al área de

Urbanística y Ordenación del Territorio de la Universidad de Málaga. El alumnado pudo interiorizar y vincular con el fenómeno delictivo conceptos relacionados con el diseño urbano, como la relación entre la configuración de fachada y el espacio público, los usos en planta baja y las actividades que se construyen, la cualificación de las zonas verdes y las áreas estanciales, y el uso del mobiliario urbano. Por ejemplo, el grupo de clase aprendió a mirar con ojos científicos aspectos de este mobiliario que suelen pasar desapercibidos como son los bancos individuales colocados en algunos puntos visitados. Estos bancos están diseñados para evitar su uso por ciertos grupos sociales, como son las personas sin hogar o los jóvenes, y están vinculados con políticas “higienistas” que pretenden eliminar de estos espacios a grupos considerados molestos (Sorando y Ardura, 2016).

Limitaciones y perspectivas futuras

A pesar del *feedback* positivo del alumnado, la experiencia docente planteada presenta varios aspectos con un margen de mejora: (i) la falta de evaluación de la actividad, (ii) el rol pasivo de una parte del grupo de clase durante la ruta, y (iii) la fecha en la que se programó la actividad, que repercutió en una menor asistencia del alumnado. Para solventar estas limitaciones en futuras experiencias, se plantean las siguientes propuestas.

Respecto al sistema de evaluación, se diseñará un conjunto de indicadores para medir el grado de adquisición de los conocimientos por parte del alumnado y de la satisfacción de éste con la actividad. En cuanto al grado de satisfacción, se plantean los siguientes criterios de evaluación: (i) grado de comprensión de los desarrollos teóricos de la Criminología Ambiental y de los conceptos claves asociados, (ii) capacidad para plantear medidas de prevención situacional originales y con base científica, y (iii) capacidad para relacionar y aplicar contenidos propios de la materia con otros relevantes vistos en distintas asignaturas del grado. Para medir estos indicadores se propone el “portafolios educativo” (Pérez-Gómez, 2016) como herramienta docente para promover el pensamiento crítico y manifestar los aprendizajes adquiridos durante la ruta. Este portafolios sería un método de medida transversal para los tres criterios establecidos, pero se acompaña de otros instrumentos de medida. Así, para medir el segundo criterio se propone usar la estrategia descrita por Maldonado-Guzmán (2022) basada en plantear situaciones reales donde existen problemas delictivos para que el alumnado proponga las medidas preventivas que consideran más adecuadas. Por último, el trabajo grupal incluido en la guía docente sirve para medir el tercer y último criterio. Con relación a la evaluación de la satisfacción con la actividad, se empleará un cuestionario con respuestas tipo Likert en el que el alumnado deberá expresar su grado de acuerdo con

afirmaciones de tipo “la actividad está bien organizada” o “me ha resultado útil y necesaria para afianzar los conocimientos vistos en la asignatura”.

En cuanto al rol pasivo que tuvieron algunos asistentes durante parte de la ruta, se plantea como solución otorgar al inicio de la actividad una plantilla que el alumnado debe ir rellenando en las distintas paradas. En esta plantilla deben evaluar el grado en que cada espacio visitado puede considerarse un espacio defendible del delito en los términos planteados por Newman (1996), valorando distintos elementos como la territorialidad, la vigilancia natural, el control de accesos, etc. Al final de la ruta compararán las puntuaciones y debatirán sus argumentos. Por último, en los próximos cursos académicos la actividad se programará en la primera mitad del semestre y será evaluable, esperando así fomentar la asistencia del alumnado.

CONCLUSIONES

Los Paseos de Jane han demostrado ser una metodología de análisis de la ciudad con aplicación en la docencia, sin que la Criminología sea una excepción. Son muchas las oportunidades de aprendizaje que ofrece, destacando el hecho de que el alumnado se ve obligado a poner los contenidos teórico-prácticos propios de la asignatura de *Criminología Ambiental* en relación con muchos otros contenidos y materias del grado. Salir del contexto aula y pensar la ciudad a través del paseo urbano fomentó la mirada crítica del alumnado, que tuvo que reflexionar previamente sobre aquellos aspectos que, a su propio criterio, eran merecedores de mayor atención desde la perspectiva de la prevención de la delincuencia urbana y de otros problemas derivados del uso del espacio público. Las mejoras que se proponen en este capítulo aspiran a hacer de Los Paseos de Jane una experiencia docente aún más interesante para la Criminología.

REFERENCIAS

- Augé, M. (2000). *Los «no lugares»: Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad* (5.ª ed.). Gedisa.
- Castro-Noblejas, H., Sortino-Barrionuevo, J. F., y Reyes-Corredera, S. (2022). Proceso de gentrificación de un espacio degradado convertido en escaparate cultural. El caso del Centro Histórico de Málaga. *Revista de Estudios Andaluces*, (43), 8-31. doi: 10.12795/rea.2022.i43.01
- Chamizo-Nieto, F. J., Nebot-Gómez de Salazar, N., Rosa-Jiménez, C. J., y Reyes-Corredera, S. (2022). Indicators for measuring tourism intensification in urban areas through their associative network: Case studies from the Spanish Mediterranean coast. *European Journal of Tourism Research*, 32, 3202. doi: 10.54055/ejtr.v32i.2627
- Chamizo-Nieto, F. J., Nebot-Gómez de Salazar, N., Rosa-Jiménez, C. J., y Reyes-Corredera, S. (2023). Touristification and Conflicts of Interest in Cruise Destinations: The Case of Main Cultural Tourism Cities on the Spanish Mediterranean Coast. *Sustainability*, 15(8), 6403. doi: 10.3390/su15086403

Fontana, M. P., y Cabarrocas, M. (2018). Aprendiendo a ver a través de las ciudades. En D. García-Escudero y B. Bardí i Milà (Eds.), *JIDA'18. VI Jornadas sobre Innovación Docente en Arquitectura* (pp. 124-137). Iniciativa Digital Politècnica Oficina de Publicacions Acadèmiques Digitals de la UPC y Servicio de Publicaciones de la Universidad de Zaragoza. doi: 10.5821/jida.2018.5450

García-Pablos-de Molina, A. (2003). *Tratado de Criminología*. Tirant lo Blanch.

Jacobs, J. (2011). *Muerte y vida de las grandes ciudades* (2.^a ed.). Capitán Swing.

Jiménez, S. (2016). Cómo hacer un paseo de Jane. Recuperado de https://laaventuradeaprender.intef.es/wp-content/uploads/2023/07/Guia-LADA_Como-hacer-un-paseo-de-jane.pdf

Jiménez, S., y Useros, A. (2016). *El paseo de Jane: Tejiendo redes a pie de calle*. Modernito Books.

Lefebvre, H. (2017). *El derecho a la ciudad*. Capitán Swing.

Maldonado-Guzmán, D. J. (2022). El estudiante de criminología como sujeto delincuente: aprendizaje de las teorías de la criminología ambiental a través de la inmersión del alumnado en actividades en el aula. En A. Martos Martínez, A. B. Barragán Martín, J. J. Gázquez Linares y M. del M. Simón Márquez (Coords.), *Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas: Experiencias de cambio en la metodología docente* (pp. 193-203). Dykinson.

Maldonado-Guzmán, D. J. (2024). *Gentrificación turística, desorganización social y delincuencia urbana. El caso Barcelona*. Atelier.

Maldonado-Guzmán, D. J., Chamizo-Nieto, F. J., y Reyes-Corredera, S. (2024). Home sharing or crime sharing? Evidences of the relationship between Airbnb, crime and structural factors in Malaga, Spain. *GIScience & Remote Sensing*, 61(1), 2384330. doi: 10.1080/15481603.2024.2384330

Navasquillo-Lorda, E. (2020). Criminología pedagógica. Los nuevos retos de la educación superior en Criminología. *Archivos de Criminología, Seguridad Privada y Criminalística*, 14(7), 133-144. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7188128>

Nebot-Gómez, N., Chamizo-Nieto, F. J., Cornax-Martín, M., Becerra-Muñoz, J., y Maldonado-Guzmán, D. J. (2022). El papel del diseño ambiental en la seguridad de la ciudad turística. Caso de estudio en Málaga, España. En S. Olivero Guidobono (Coord.), *Artes y humanidades en el centro de los conocimientos. Miradas sobre el patrimonio, la cultura, la historia, la Antropología y la demografía* (pp. 521-540). Dykinson.

Newman, O. (1996). *Creating defensible space*. Rutger University Press.

Pérez-Gómez, Á. I. (2016). *El portafolios educativo en Educación Superior*. Akal.

San-Juan, C., y Vozmediano, L. (2021). *Guía de prevención del delito: Seguridad, diseño urbano, participación ciudadana y acción policial*. JM Bosch.

Shaw, C. R., y McKay, H. D. (1942). *Juvenile delinquency and urban areas*. University of Chicago Press.

Sorando, D., y Ardura, A. (2016). *First we take Manhattan. La destrucción creativa de la ciudad*. Catarata.

Vozmediano, L., y San-Juan, C. (2010). *Criminología ambiental: ecología del delito y de la seguridad*. Editorial UOC.

Wortley, R. (2008). Situational precipitators of crime. En E. Wortley y R. Mazerolle (Eds.), *Environmental criminology and crime analysis* (pp. 81-105). Routledge.

CAPÍTULO 10

EDUCACIÓN PERMANENTE Y FACILITACIÓN SOCIAL APLICADA AL ÁMBITO DE LA DOCENCIA Y LA FORMACIÓN

JORGE CASTILLO AGUILERA
Universidad de Málaga

INTRODUCCIÓN

En un mundo donde el cambio es la única constante, la manera en que la sociedad evoluciona y la innovación pedagógica se entrelazan crea un sinfín de posibilidades para transformar la educación. ¿Te has preguntado alguna vez cómo los rápidos avances tecnológicos y sociales están cambiando la forma en que educamos? Estos cambios no solo están modificando lo que nos rodea, sino que también están redefiniendo nuestras prácticas educativas y cómo entendemos la enseñanza.

A medida que la sociedad cambia, surge la necesidad de nuevos enfoques educativos que puedan enfrentar retos variados y urgentes. Aquí es donde los profesionales de la Educación Social juegan un papel vital, desarrollando métodos que no sólo aborden estos cambios, sino que también apoyen el bienestar de las personas y las comunidades.

Sin embargo, a menudo nos encontramos con la resistencia de un sistema educativo que tiende a ser rígido y estandarizado. Esto significa que para impulsar un verdadero cambio y fomentar una educación que sea crítica, inclusiva y transformadora, debemos superar estas barreras.

La educación no debe ser estática; debe ser un proceso continuo, emergente y flexible, adaptable e innovador, que inspire a las personas a aprender durante toda su vida, adaptándose a las realidades culturales y sociales que están en constante evolución.

En esta aportación, sumaremos algunas revisiones sociales y educativas en relación a cómo la educación debe avanzar hacia modelos más conectados y abiertos, que prioricen el desarrollo integral y significativo de cada persona. Esto se logra fomentando prácticas educativas que realmente importan, que tengan sentido en el contexto actual y que puedan aplicarse en la vida diaria.

Una mirada actual: cambio social e innovación pedagógica

¿Alguna vez nos hemos formulado cómo los avances sociales y tecnológicos están moldeando la educación moderna? En una sociedad en constante metamorfosis como la nuestra, la intersección entre el cambio social y la innovación pedagógica se

constituye en un campo de fertilidad, investigación e incertidumbre para la intervención educativa.

La mayor parte de la dinámica de estos cambios de ritmo acelerado, no solo están rediseñando nuestra naturaleza y ambiente, sino que también alteran nuestras prácticas y convenciones educativas. En el mundo de hoy, conceptos como la neurociencia educativa, el aprendizaje colaborativo y la tecnología, emergen para fusionarse formando un nuevo entramado educativo.

Investigaciones científicas sociales, educativas y avances tecnológicos han permitido la creación de innovaciones que respaldan las metodologías de enseñanza más efectivas, integradas y personalizadas. De hecho, son estas percepciones las que nos permiten a los educadores/as diseñar programas, proyectos o ideas de estudio acordes con ese aprendizaje ideal.

De esta forma, podemos hacer hincapié en cómo la influencia del entorno social externo que se asiente en la firme construcción de fuerzas potencialmente emocionales puede llegar a determinar, en cierto grado, la construcción interna de nuevos valores pedagógicos y educativos que, sin duda alguna, integran desafíos, que, a su vez, demandan respuestas y soluciones cada vez más variadas, rápidas, sociales y educativas.

Los especialistas en Educación Social tenemos un papel fundamental en este contexto dinámico al adaptar y ajustarnos a las emergentes realidades que se van creando, empleando para ello, enfoques pedagógicos, metodologías y estrategias que fomentan la integración de estos movimientos y el bienestar socio-individual, los cuáles a veces, no consiguen el suficiente respaldo para su impacto pedagógico profundo.

En consecuencia, los intentos de innovación y renovación educativa, a menudo se enfrentan a una rigidez imposible de superar debido al enorme peso de los resultados de la cultura de la estandarización moderna, ya que el énfasis de los ensayos que buscan cambiar la educación aparentemente no puede regirse dentro de ese sesgo de mercado implícito en el enfoque de ese "modelo socioeducativo industrial" (Rubio et al., 2020).

Por estas razones, vamos a dar importancia a una breve revisión crítica y reflexiva sobre el tema, en especial con experiencias y propuestas hacia la temática principal de esta aportación resumida en concebir la educación como un proceso que requiere de enseñanza-error-aprendizaje durante toda la vida, como un proceso de alto valor pedagógico que nos facilita hacia la mejor comprensión de nuestro propósito y talentos.

Por un lado, indagaremos la importancia de la facilitación social como forma de integrar metodologías prácticas junto con aquellos recursos de dinamización

educativa, que nos van a permitir guiar y orientar la práctica de la educación social, desde el movimiento de la participación y el valor de pertenencia hacia la misma.

Es fundamental comprender que, dentro de este enfoque, la búsqueda de nuevas formas de educación, de renovación metodológica, de cambio en la enseñanza, van transformándose conforme a la propia comprensión fluida y cambiante de la sociedad. Ver el propio resultado educativo como un proceso constante, vivo y de profundización dinámica, hacia la evolución o estancamientos de los sistemas educativos, constituye uno de los focos de la propuesta pedagógica que se plantea.

Por otro lado, se trata de visualizar la educación como algo constante y permanente, que siempre ocurre a lo largo de un proceso. Esta percepción de nuestro mundo actual no se limita únicamente a la educación formal, sino que puede ser extrapolada a otros ámbitos, que alimentan la pedagogía de los próximos años hacia el desarrollo integral y vital de las personas.

Revisando las aportaciones de Ramos (2022) podemos indicar que las nuevas estrategias y visiones educativas deberían ir enfocadas a integrar la importancia de la educación como el desarrollo de capacidades y habilidades que las personas podemos desarrollar a lo largo de nuestra vida.

En más de una ocasión, referirnos a esta realidad tan compleja, nos puede parecer algo abrumador a la hora de desarrollar estudios, indagaciones o funciones de intervención y acompañamiento socio-educativa.

A la postre, dar valor y aprender sobre aquello que vivimos y experimentamos, nos motivará a realizar un cambio de perspectiva y de transformación educativa, que quizás, asentará las bases de la educación de estas décadas, la cuál será social, o no será educación.

Aproximación hacia la educación transformadora y facilitación social

Dentro de este apartado, podríamos destacar, como idea reflexiva inicial, la importancia de reconocer que, como personas, podemos y tenemos que desarrollar la capacidad, competencia y habilidad de promover prácticas de cambio hacia la ruptura de la acumulación plana, efímera y pura del conocimiento.

La combinación de diferentes visiones educativas y profesionales, nos permiten abordar de manera integral los desafíos y oportunidades educativas en estos tiempos, reivindicando que las nuevas metodologías educativas, ayudan, repercuten y enriquecen de manera constructiva a esta nueva conceptualización del paradigma educativo.

Según nos indica Payà (2022), las prácticas de renovación pedagógica representan una opción diferente para abordar los procesos educativos, caracterizada por su amplitud y flexibilidad, buscando la calidad y vínculo educativo, a través de

actividades teóricas y prácticas organizadas, que sean capaces de promover una actitud crítica para mejorar dichos procesos sociales y educativos.

La educación innovadora, alternativa y transformadora, debe de estar abierta a cuestionar aquello establecido como antigua creencia para poder cambiar aquellas ideas inamovibles por una facilitación pedagógica que mira hacia aquellos conocimientos aplicables a un entorno y aplicación educativa más actualizada, contextual, relevante y vivencial.

En lugar de considerar el aprendizaje como un proceso lineal y acumulativo, la propuesta es aprender a desaprender aquello considerado como único, lo que implica estar dispuesto a desafiar nuestras concepciones previas y estar abiertos al cambio, al dejar de lado las ideas preconcebidas, estando más receptivos a otro tipo de propuestas y metodologías educativas.

Como bien nos indica Aravena (2020), las prácticas de acompañamiento y orientación pedagógicas hacia el cambio son una estrategia efectiva para el desarrollo personal y profesional especialmente cuando se utilizan enfoques formativos educativos alternativos, colaborativos y participativos buscando la interconexión de aquellos agentes involucrados en el cambio.

En este sentido, una propuesta de pensamiento podría aflorar sobre la concepción de una educación crítica, alternativa, diferente, más abierta, que puede llegar confundirse con propuestas de educación al libre albedrío sin intención y foco pedagógico. ¿Acaso no estamos inmersos en un mundo aspirante a dosis de libertad y expresión?

Las normas y los límites son elementos necesarios en la educación y en la vida en sociedad, ya que nos aportan una seguridad y un orden necesario para saber cómo actuar. No obstante, deben ser útiles, claros y respetuosos con los ritmos y la propia transformación educativa desde dentro de su proceso (Garrido, 2020, pp. 26-28).

No podemos olvidar que, para llevar a cabo esos procesos educativos de cambio y transformación, se hace necesario comprender que estos mismos son multidimensionales y suelen estar interconectados con otros retos y necesidades educativas, así como con los propios procesos y momentos vitales de las personas.

Tanto es así que podríamos afirmar que el cambio hacia la integración de la facilitación pedagógica vendría de cómo estos procesos de transformación educativa pueden llegar a abarcar diferentes aspectos empezando por la comprensión del sistema educativo, aparentemente formal, el cual puede ser extrapolado a otro contexto que no sea el académico.

Según se señala en las investigaciones de Ramírez (2020), las primeras intenciones del sistema educativo tienden a asegurar que los estudiantes asistan a la propia entidad educativa y, acto después, tratar de adquirir diversas habilidades y ciertos conocimientos para participar plenamente en la sociedad.

La inequidad y la falta de accesibilidad educativa representan obstáculos significativos para la consecución de la igualdad de oportunidades en la sociedad., según nos indica Herrera y Rivera (2020), estas barreras pueden llegar a limitar el acceso a una educación de calidad, en especial, cuando hablamos de la distribución desigual de recursos y oportunidades entre distintos grupos de estudiantes, lo cual perpetúa la brecha social y educativa hacia el cambio.

La innovación y revolución del cambio, como parte del proceso en sí, se nutre y nace de la comprensión, combinación y cuestionamiento de las dimensiones fundamentales anteriores, para superar la segregación y promover la inclusión, integración, accesibilidad y transformación social a través de la educación.

Hacia un nuevo modelo educativo más social, innovador y pedagógico

¿Es la innovación pedagógica tan innovadora como se plantea? Algunos de los planteamientos pedagógicos y propuestas alternativas metodológicas, podríamos indicar que ya llevan cierto tiempo y recorrido de investigación y aplicación en ámbitos educativos.

Comentando el hilo del Manual Movimiento por la educación transformadora y la ciudadanía global (2022) la formación y educación permanente contextualizada en ámbitos de docencia nos invita a mejorar continuamente diferentes áreas inter y transversales como ciencia, técnica, didáctica y profesionalismo, adaptándose a los nuevos cambios en otras disciplinas emergentes y metodologías innovadoras, lo cuál podríamos acuñar como El Desarrollo Profesional Continuo (DPC).

Ahora bien, no podemos confundir cambio metodológico como mera transformación de la pedagogía, que forma parte de lo mismo, pues es la capacidad de afrontar los retos del presente educativo, lo que da fuerza al movimiento de la educación alternativa, desde un pasado de experiencia, para vislumbrar un futuro enriquecedor.

La transformación pedagógica debe cuestionarse si desde la escuela convencional se empezará a asumir esta gran variedad de planteamientos, métodos y, por consiguiente, de praxis, ya que cada vez más, estas propuestas de educación alternativa se perciben como alternativas más sólidas y enraizadas, dentro del pensar colectivo de la sociedad, defendidas como propuestas educativas totalmente válidas (Garagarza et al., 2020, pp. 41-42).

Siguiendo las indicaciones de Soledispa et al. (2020) en la educación del siglo XXI, es fundamental que el alumno esté preparado para satisfacer las demandas actuales, centrándose en la adquisición de habilidades para aprender, hacer, convivir y desarrollarse como individuo, con el fin de obtener un aprendizaje con significado, despertando así la motivación por el proceso educativo.

En el panorama educativo actual, se reconoce cada vez más el valor trascendental que la motivación y las emociones desempeñan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos conceptos se han establecido como pilares fundamentales para el desarrollo de nuevas visiones pedagógicas y educativas, ya que permiten diseñar métodos de enseñanza más efectivos y enriquecedores.

Según nos indica Elizondo et al. (2018) los estudiantes deben darle un significado y valor personal a la adquisición de los conocimientos de manera que haya espacio para experimentar sentimientos, satisfacción e intercambio de ideas diferentes, lo cual podrá verse como una forma de favorecer u obstaculizar el proceso de aprendizaje orientado al cambio pedagógico.

La consideración e integración de las diversas realidades emocionales y motivacionales de los estudiantes se convierten en factores determinantes que influyen en el aprendizaje, y alientan a la creación de alternativas educativas y propician la forma interpretar los procesos educativos.

En la actual época de cambios sin precedentes, debemos cuestionarnos seriamente: ¿estamos preparados para incorporar estas innovaciones a nuestro sistema educativo de manera provechosa? ¿Cómo podemos garantizar que estas transformaciones benefician a todos los estudiantes? Abordar estas interrogantes es fundamental para comprender y guiar el camino hacia una enseñanza más facilitada y efectiva.

En el Libro Azul de la Innovación Docente de la Universidad de Zaragoza, de la mano de Castellanos et al. (2024), encontramos algunas aportaciones con valor añadido, ya que nos invita a pensar. La innovación docente en educación superior deberá ser una estrategia clave para las universidades, los centros y las coordinaciones de titulaciones.

Este marco establece que nuevas estructuras curriculares, al tiempo que permite a las universidades dentro de su autonomía desarrollar estrategias de innovación docente específicas como títulos con itinerario abierto, mención dual y dobles titulaciones, adaptándose a los cambios sociales, económicos, tecnológicos y culturales.

Por tanto, promover el enriquecimiento colectivo que trasciende la educación, realizando cambios significativos en la comprensión de una educación más interconectada, abierta, reflexiva, crítica, y por qué no, con menos visión tecnológica y con más placer por aprender respetando el proceso y la confianza en cada momento, persona y contexto pedagógico, forma parte del objetivo clave de esta propuesta.

CONCLUSIONES

Y reflexiones hacia la transición de una visión educativa permanente

Las pedagogías alternativas incluyen conceptos fundamentales que nos permiten comprender y adoptar una visión de la educación social centrada en la preservación de lo significativo, además crear una pedagogía social que surja y se desarrolle en contextos humanos más tangibles, palpables y diferentes.

Con el fin de mejorar la educación, la propuesta sería llegar a una docencia que es sumatoria al esfuerzo de integrar espacios limpios e integrales para la formación que estén siempre en evolución. La pedagogía contemporánea, influenciada por el cambio social, requiere un enfoque interdisciplinario que abarque no solo la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de habilidades críticas y creativas.

Una buena contribución se fundamenta en la Innovación en la Docencia Universitaria, donde el diseño educativo puede ser más extenso y presenta algunas metodologías y formas más innovadoras. La creación de centros de innovación y desarrollo docente especializados es lo que está impulsando la calidad de la enseñanza mediante la formación y continua pedagogía de las redes académicas, al mismo tiempo que las plataformas digitales específicas fomentan la colaboración y la innovación educativa (AECID, 2023, pp. 50-52)

Esta aproximación más amplia y holística, en lo que a praxis y teoría educativa se refiere, implica comprender cómo el aprendizaje y el desarrollo se producen a lo largo de toda la vida, considerando factores como la socialización, los entornos educativos, los procesos cognitivos y emocionales, las políticas educativas y las dinámicas sociales.

Siguiendo las indicaciones de Peris (2017) el aprendizaje se produce cuando se da la oportunidad de relacionar la información nueva con aquella que ya existe, dando espacio al intercambio de ideas, al diálogo, al juego, a las emociones, a la cooperación y, por qué no, al cambio y adaptación de ciertos contenidos curriculares.

La importancia de la experiencia directa y el aprendizaje a través de la experimentación se convierte en un elemento fundamental y vinculante a la educación alternativa, ya sea en medio abierto, al natural, o no. Es decir, ir generando espacios de interacción pedagógica que enriquecen el aprendizaje a través de la exploración, el diálogo, la crítica, lo diverso.

Según las aportaciones de Alonso y Díez (2023) la educación comunitaria y popular, a través de un enfoque social y educativo busca fortalecer a los diferentes sectores sociales y a las personas, capacitándose para ser agentes de cambio social, es decir, percibir la educación como un proceso permanente que reconozca a las personas participantes como sujetos históricos capaces de transformar su realidad hacia una ciudadanía global emancipadora.

En consonancia con Pérez (2021) en la actualidad existen numerosas escuelas que apuestan por la educación al aire libre y sitúan la naturaleza en la base de su proyecto educativo, como un aula abierta y experimental donde la educación ocurre en los procesos y en la experimentación, rompiendo el binomio maestro-alumno, apareciendo otras formas de organización y relación pedagógicas dentro del aprendizaje.

Esta propuesta de modelo educativo podría ser analizada e investigada, para averiguar de qué manera se pueden llegar a mejorar los procesos de aprendizaje y desarrollo humano en diversos contextos educativos. A lo mejor, nos damos cuenta de que ya están los recursos, aunque no los aprovechamos.

En conclusión, la educación del cambio y de transformación, busca renovar los métodos educativos tradicionales y fomentar la conexión entre aquellos agentes que están involucrados en el proceso pedagógico. Para ello, es imprescindible priorizar el contacto con la interacción del cambio en los procesos de aprendizaje, a través de la implementación de una educación social que coloque en el centro la vida de las personas, con el objetivo de transformar los sistemas educativos anclados y oxidados.

REFERENCIAS

Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo. (2023). *Imagen del registro Antecedentes, diagnóstico actual y perspectivas de la calidad de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2023)*. Recuperado de https://bibliotecadigital.aecid.es/bibliodig/es/catalogo_imagenes/grupo.do?path=1032100

Aravena, O. A. (2020). Acompañamiento pedagógico como estrategia de mejora de las prácticas en aula y el desarrollo profesional docente. *Dehesa*. Recuperado de https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/11888/1/TDUEX_2021_Aravena_Kenigs.pdf

Castellanos, J. Á., Cortés, A., Ortega, R., y Zúñiga, M. (2024). *Libro azul de innovación docente en la universidad de Zaragoza* (1ª ed.). Universidad de Zaragoza. Recuperado de https://www.unizar.es/sites/default/files/gobierno/politica_academica/libro-azul/digital_el_libro_azul_2024_20022024.pdf

Elizondo, A., Rodríguez, J. V., y Rodríguez, I. (2018). La importancia de la emoción en el aprendizaje. *Didácticas Específicas*, (19), 37-42. doi: 10.15366/didacticas2018.19.003

Garagarza, A., Alonso, I., y Aguirregoitia, M. (2020). El auge del movimiento de educación alternativa, antecedentes, características y reflexiones sobre su futuro. *Redipe*, 9(1), 40-54. doi: 10.36260/rbr.v9i1.887

Garrido, O. (2020). Pedagogías alternativas: revisión teórica y análisis. *RIUBU*. Recuperado de https://riubu.ubu.es/bitstream/handle/10259/5686/Garrido_Chapero.pdf

Herrera, D., y Rivera Alarcón, J. (2020). La Educación rural: Un desafío para la transición a la Educación Superior. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(41), 87-105. doi: 10.21703/rexe.20201941herrera6

Martínez, H. A., y Díez, E.-J. (2023). Educar en los márgenes del sistema: educación comunitaria para la emancipación. *EDUCAR Innovación educativa en tiempos complejos*,

59(2), 419-435. Recuperado de <https://educar.uab.cat/issue/view/v59-n2/educar-v59-n2-pdf>

Movimiento por la educación transformadora y la ciudadanía global. (2022). *La educación transformadora para la ciudadanía global en el sistema educativo español*. Recuperado de <https://www.4punto7.org/wp-content/uploads/2022/05/INFORME-Y-ANEXOS-METCG-final.pdf>

Payà, A. (Compilador). (2022). *Pedagogías alternativas y educación en los márgenes a lo largo del siglo XX: XXI Coloquio de historia de la Educación SEDHE*. Publicacions de la Universitat de València. Recuperado de <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/83101/9788491334798.pdf?sequence=1>

Pérez, A. (2021). La Escuela Bosque como modelo de escuela alternativa: antecedentes, características y repercusión. *REAYS*, 3(1), 1-19. doi: 10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2021.v3.i1.1303

Peris, L. (2017). *Outdoor education: una forma de aprendizaje significativo*. Punto Rojo Libros.

Ramírez, A. A. (2020). Alternativas a la segregación escolar: estrategias desde la educación no formal. *Educación y Educadoras*, 23(4), 637-656. doi: 10.5294/edu.2020.23.4.5

Ramos, M. (2022). La alienación de la esperanza: el aprendizaje permanente y la educación de adultos en la política educativa europea. *Políticas Educativas y restauraciones conservadoras: reconfiguración del derecho a la educación*, 7(2), 248-273. doi: 10.15366/rep2022.7.2

Rubio, A., Ballén, Ó. A., y López, F. R. (2020). *Educación para el siglo XXI: Un florecer desde la Pedagogía del Loto* (1ª ed.). Otras Publicaciones. Recuperado de <https://core.ac.uk/reader/386968692>

Soledispa, A. M., San Andrés, E. J., y Soledispa, R. A. (2020). Motivación y su influencia en el desempeño académico de los estudiantes de educación básica superior. *Sinapsis*, 3(18). doi: 10.37117/s.v3i18.431

CAPÍTULO 11

MOTIVACIÓN PARA LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

EMILIO ROYO ORTÍN*, MÓNICA AZNAR CEBAMANOS*, SARA BLASCO CAPELLÁN**,
ALBERTO DORADO SUÁREZ***, ANA ISABEL CISNEROS GIMENO*, Y
ALBERTO GARCÍA BARRIOS****

Universidad de Zaragoza; *Graduada en Magisterio en Educación Primaria;*

Universidad de Castilla La Mancha; *Facultad de Medicina,
Universidad de Zaragoza*

INTRODUCCIÓN

Existen pruebas evidentes sobre los beneficios a nivel físico, psicológico que obtienen las personas que realizan actividad física (AF) de forma regular (Bull et al., 2020), además de ser una de las dimensiones esenciales para la salud en la edad adulta (Moral-García, López-García, Urchaga, Manerio, y Guevara, 2021).

Sin embargo, existe un alto número de alumnado universitario que no cumple con las sugerencias de práctica de actividad física y es insuficientemente activo (Palma-Leal, Costa-Rodríguez, Barranco-Ruiz, Hernández-Jaña, y Rodríguez, 2022). Distintos estudios a nivel nacional desvelan niveles poco adecuados de AF en estudiantes de universidad, ofreciendo desde valores muy altos de falta de actividad (Varela-Mato, Cancela, Ayán, Martín, y Molina, 2012) hasta porcentajes intermedios (Rodríguez-Martín, Santi-Cano, Jiménez-Rodríguez, y Novalbos-Ruiz, 2019). En el otro extremo aparecen investigaciones como la de Torres-Pérez et al. (2022) llevada a cabo con estudiantes del grado de Magisterio, en los cuales sólo un 6% mostraban unos niveles de AF bajos.

Las conductas en este sentido de universitarios están influidas por diversos elementos, como el cambio de residencia en muchos casos y la habituación a nuevos horarios (Rodríguez-Martín et al., 2019). La no existencia de áreas como la Educación Física (Chen, Kim, y Gao, 2014) y la falta de motivación (Gómez-López, Granero, y Baena-Extremera, 2010) pueden ser barreras importantes que contribuyen a la reducción de los niveles de actividad física en los universitarios.

En las últimas décadas, el entendimiento de cómo se expresa la motivación en contextos de Educación Física (EF) y AF ha dado lugar a una serie de investigaciones desde enfoques cognitivo-sociales (Turabik y Baskan, 2015). Uno de los enfoques teóricos más utilizados en estudios sobre AF y EF ha sido la teoría de la autodeterminación (TAD), desarrollada por Deci y Ryan en 1985. Esta teoría ofrece una base sólida para comprender las diversas formas de motivación que fomentan la

participación en la actividad física y sus efectos asociados (Hagger y Chatzisarantis, 2007). Siguiendo la TAD, existe un continuo que sitúa la desmotivación o falta completa de interés en uno de los extremos, y la motivación intrínseca, distinguida por el placer en la actividad misma, en el otro (Deci y Ryan, 1985). Entre estos dos polos, se presentan distintas formas de motivación extrínseca, las cuales difieren según la internalización de los objetivos (Ryan, Vallerand, y Deci, 1984).

Distintos estudios han revelado que la motivación más autodeterminada, especialmente la regulación identificada y la motivación intrínseca, están asociadas a estilos de vida más activos (Blázquez, León-Mejía, y Feu, 2015; Gutiérrez-Caballero, Feu-Molina, y Blázquez-Manzano, 2022). Sin embargo, la participación en la actividad física tiende a ser de menor duración cuando está estimulada por cuestiones externas (Ntoumanis, 2005). En este contexto, varias investigaciones han indicado que las personas que realizan mayor AF puntúan más elevado en motivaciones intrínsecas, tales como el disfrute, la gestión del estrés o la mejora de la condición física (Capdevila, Niñerola, y Pintanel, 2004; Gutiérrez-Caballero et al., 2022; Moreno-Murcia y Martínez, 2006). Un estudio reciente presentado por Royo, Peñarrubia, y Aznar (2024) con estudiantes universitarios de los grados de magisterio encontró que los motivos intrínsecos más destacados eran la prevención de lesiones, la diversión, el desarrollo de la fuerza como desafío y el de estrategia para controlar el estrés. En contraste, los motivos extrínsecos, como la práctica debida a problemas de salud o la búsqueda de reconocimiento social, fueron los menos valorados.

Otra de las teorías más analizadas y empleadas en este ámbito de investigación es la teoría de metas y logros de Nicholls (1989), que sostiene que la motivación de las personas está determinada por sus metas y objetivos. Esta teoría se orienta hacia la demostración de competencia en contextos de logro, como el área de EF, y distingue entre dos tipos de orientaciones motivacionales: la motivación hacia el ego, que prioriza el resultado sobre el esfuerzo, y la motivación hacia la tarea, que valora más el esfuerzo destinado a mejorar la competencia (Nicholls, 1989). Algunos trabajos sobre la motivación de logro en EF de Educación Física han evidenciado una mayor inclinación hacia la motivación del ego en los estudiantes masculinos y una tendencia más marcada hacia la motivación de tarea en las estudiantes femeninas (Royo, Orejudo, y Latorre, 2023; Sánchez-Alcaraz, Gómez-Mármol, y Más, 2016).

En relación con las razones específicas para la práctica entre la población universitaria, el estudio realizado por Rodríguez-Martín et al. (2019) identificaron desavenencias en la motivación de universitarios de los grados de enfermería y ciencias del deporte, según el sexo. Los chicos mostraron una preferencia por la competición y el desarrollo de fuerza y resistencia, mientras que las chicas se inclinaron más hacia la estética y la prevención de la salud. Otros estudios realizados con adultos indican que los motivos más destacados para la práctica son evitar

lesiones y enfermedades y el bienestar físico (Lobo et al., 2021). Asimismo, varias investigaciones con adolescentes y jóvenes adultos revelaron que las motivaciones más comunes son la diversión, socializar y el disfrute de la AF (Martínez, Contreras, Lera, y Aznar, 2012).

Ante lo anteriormente mencionado, el objetivo de esta revisión fue el de conocer y analizar los estudios científicos actuales sobre la motivación de estudiantes universitarios para la AF de forma regular.

METODOLOGÍA

La investigación realizada ha sido de carácter descriptivo y se ha basado en la revisión de artículos indexados en Pubmed. Para realizar revisión sistemática, se han seguido el guión de la metodología PRISMA, que cuenta con un sólido respaldo en la comunidad científica (Ciapponi, 2021).

La estrategia de búsqueda se realizó utilizando operadores booleanos, empleando la siguiente combinación de palabras clave: “reasons” OR “motivates” OR “motivation” AND “physical activity” AND “university students”.

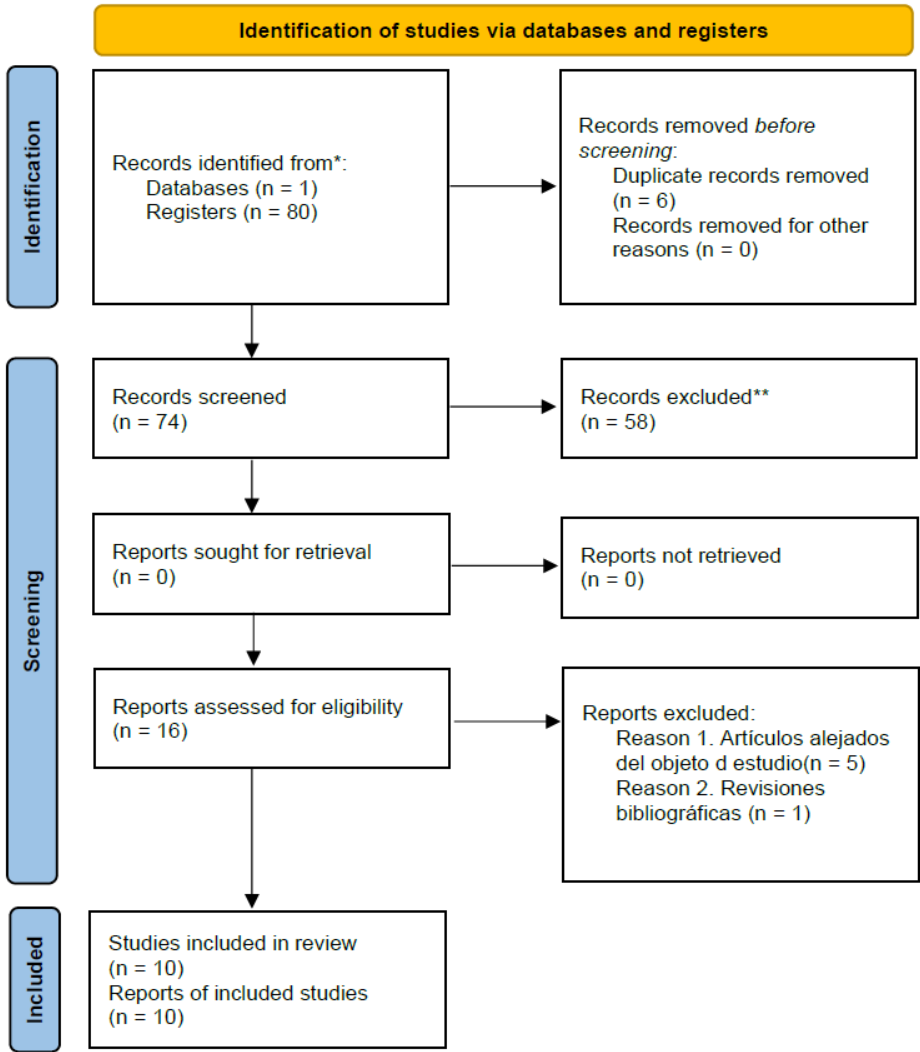
A continuación, se esgrimen los criterios para la inclusión: a) artículos que incluyeran motivos y teorías de motivación para la AF en estudiantes de diversos grados universitarios, b) Actuales, escritos en los últimos 5 años (desde el 2019 hasta hoy), c) escritos en inglés o castellano, y d) aquellos de acceso completo y gratuito al texto completo, es decir, en abierto.

Los criterios de exclusión fueron: a) Todos aquellos que se alejaban del objetivo propuesto y b) las revisiones sistemáticas.

A lo largo de la revisión bibliográfica, de los 80 artículos encontrados, fueron desechados 10 por no entrar dentro del período de los últimos 5 años, y 60 por no tener disponible el acceso gratuito, y/o por el contenido y/o por ser una revisión sistemática. Finalmente, quedaron incluidos un total de 10 artículos.

En la figura 1 se recoge el flujograma donde se presenta el procedimiento seguido para la selección de los trabajos para esta revisión.

Figura 1. Diagrama de flujo



RESULTADOS

En la tabla 1 queda recogida de forma descriptiva y resumida lo principal de los artículos incluidos esta revisión sistemática.

Tabla 1. Resumen descriptivo de los artículos analizados en esta revisión sistemática

Autores y año de publicación	Objetivo	N	Estudios y lugar	Resultados principales
Carballo-Fazanes, Rico-Díaz, Barcala-Furelos, Rey, Rodríguez-Fernández, Varela-Casal y Abelairas-Gómez (2020)	Analizar los factores determinantes de la realización de actividad física así como la conducta sedentaria entre los estudiantes universitarios	608	Diferentes grados en Universidad de Santiago de Compostela	El 51,8% de los participantes escogió "mantenerse en forma" como un motivo muy importante, seguido del motivo "salud", considerado muy importante por el 43,0%. Hubo diferencias entre hombres y mujeres, los estudiantes varones realizan AF por razones como diversión, para encontrarse con amigos, para sentirse físicamente competentes y especialmente por razones competitivas, en mayor número que las estudiantes mujeres.
Sánchez-Herrera, Cubero, Feu y Durán-Vinagre (2022)	Examinar los tipos de regulación de las motivaciones y la intencionalidad necesarias para ser físicamente activo en el futuro en estudiantes universitarios de la rama de conocimiento de Ciencias de la Salud	351	Estudiantes de seis titulaciones de la rama de Ciencias de la Salud de la Universidad de Extremadura	Los estudiantes de Ciencias de la Salud presentan una tendencia más favorable hacia la motivación intrínseca y la regulación integrada, con puntuaciones más bajas en estimulación externa e inspiración. En cuanto al grado de relación entre las variables analizadas, encontramos que la motivación intrínseca y la regulación integrada se asocian positivamente. En cuanto a las diferencias de sexo, la investigación muestra que existen cambios en la motivación y logro de la AF entre los estudiantes universitarios, presentando los hombres valores más altos que las mujeres en todos los tipos de regulación (intrínseca, integrada, identificada, introyectada y externa)
Valenzuela, Codina y Pestana (2021)	Comprender, en el caso de los estudiantes universitarios que aún practican AF, sus motivos para la AF y sus relaciones con la satisfacción de las necesidades psicológicas (PNS) y las características de la regularidad de la práctica	423	Diversas facultades de la Universidad de Barcelona	La motivación intrínseca y la regulación integrada se asociaron positivamente, al igual que los códigos integrados e identificados. Al relacionar los tipos de regulación de la motivación y la intención de ser físicamente activo, los hombres muestran una diferencia significativa respecto a las mujeres. Una mayor regulación autodeterminada y la intencionalidad de ser físicamente activo se relacionan con diferentes niveles de actividad física y el número de MET.
Zubiaur, Zitouni y Del Horno (2021)	El objetivo de este estudio fue comparar los hábitos y actitudes deportivas en estudiantes de Educación Física y Deportiva de las universidades de León (España) y Mostaganem (Argelia).	1215	Estudiantes de Educación Física y Deportiva de las Universidades de León (España) y Mostaganem (Argelia)	En relación con las causas de satisfacción por la práctica deportiva, la motivación extrínseca apareció más fuerte entre los estudiantes argelinos, en el sentido de que la participación estaba dictada por recompensas o estímulos externos a la propia actividad (satisfacción producida por la competición; demostrar la propia superioridad), mientras que la motivación intrínseca jugó un mayor papel entre los estudiantes españoles, en el sentido de que obtenían satisfacción de la participación en sí misma y del estímulo que proporciona (satisfacción con el placer obtenido de la participación, la mejora de las propias habilidades y el estar con amigos), en línea con la teoría de la autodeterminación.
Durán-Vinagre, Ibáñez, Feu y Sánchez-Herrera (2023)	Analizar los procesos motivacionales y la intención de ser físicamente activo de los estudiantes universitarios cuando realizan actividad física (AF) según género y áreas de estudio.	1524	Estudiantes de primer año de las áreas de Artes y Humanidades, Ciencias, Ciencias de la Salud, Ingeniería y Arquitectura y Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Extremadura.	Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas a favor de los hombres en cuanto a la regulación intrínseca, integrada, identificada e introyectada de la AF. Del mismo modo, los hombres tenían mayor probabilidad de ser físicamente activos en el futuro que las mujeres. En cuanto a las variables de estudio relacionadas con los campos de estudio, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas tanto en el caso de la conducta más autodeterminada (regulación intrínseca, integrada e identificada) como en el de la desmotivación.

Tabla 1. Resumen descriptivo de los artículos analizados en esta revisión sistemática (continuación)

Autores y año de publicación	Objetivo	N	Estudios y lugar	Resultados principales
Zurita-Ortega, Badicu, Chacón-Cuberos y Castro-Sánchez (2019)	El objetivo de este estudio fue evaluar las relaciones entre el clima motivacional, la funcionalidad familiar y la actividad física en una población de estudiantes de España y Rumanía.	651	Estudiantes universitarios de Rumanía y España que estaban matriculados en cursos de Educación Física.	Se observaron relaciones positivas entre el clima orientado a la tarea, la funcionalidad familiar y el nivel de actividad física, mostrando pesos de regresión más altos para los estudiantes universitarios españoles. El clima orientado al ego se relacionó negativamente con la funcionalidad familiar en los estudiantes universitarios españoles, mientras que esta asociación fue positiva en los estudiantes rumanos. Además, la relación entre la actividad física y la funcionalidad familiar fue más fuerte en los encuestados de España
Vučković, Krejač y Kajtna (2022)	Este estudio describe la actividad física de los estudiantes universitarios (AF) y sus motivos para hacer ejercicio en el verano de 2021, después del confinamiento por COVID-19 en Eslovenia	493	Estudiantes universitarios eslovenos	Los estudiantes varones dedicaban más minutos por sesión a la actividad física intensa y realizaban esta actividad con mayor frecuencia por semana, mientras que las estudiantes mujeres tenían más probabilidades de caminar durante más de 10 minutos sin descanso. Además, las participantes femeninas tenían más probabilidades que los participantes masculinos de citar el control del peso como motivador. Los participantes masculinos tenían más probabilidades que las participantes femeninas de citar la diversión, el desafío, el reconocimiento social, la pertenencia, la competencia y la fuerza y la resistencia como motivaciones. Los resultados mostraron que los encuestados con antecedentes de deportes competitivos obtuvieron puntuaciones más altas en revitalización, diversión, desafío, reconocimiento social, afiliación, competencia, salud positiva, apariencia, fuerza y resistencia y flexibilidad. También realizaban actividad física intensa con mayor frecuencia por semana y, cuando realizaban actividad física moderada o intensa, lo hacían durante períodos de tiempo más prolongados. En comparación con los encuestados que nunca hicieron ejercicio, más de ellos superaron la COVID-19. Los resultados también mostraron cierta correlación entre la motivación y la actividad física. Los motivos de revitalización, disfrute, desafío, competencia, fuerza y resistencia y manejo del estrés fueron más importantes para las personas que hicieron ejercicio vigorosamente con mayor frecuencia en los últimos 7 días. El tiempo total dedicado a la actividad física diaria también está relacionado con el disfrute del ejercicio y el desafío
Durán-Vinagre, Feu, Sánchez-Herrera y Cubero (2020)	El objetivo de este estudio fue determinar la relación entre los motivos para participar en actividades deportivas y el índice de autodeterminación (SDI) y cómo esto a su vez predice la intencionalidad de los futuros maestros de escuela primaria para ser físicamente activos.	331	Estudiantes de primer año del Grado en Magisterio de la Universidad de Extremadura	La buena forma física, la diversión y el cuidado de la apariencia son los motivos más valorados por los universitarios. Un análisis de regresión (modelo de ecuaciones estructurales) reveló que la apariencia y los motivos sociales se relacionaban negativamente con el SDI, aunque el modelo predecía claramente la intención de ser físicamente activo.

Tabla 1. Resumen descriptivo de los artículos analizados en esta revisión sistemática (continuación)

Autores y año de publicación	Objetivo	N	Estudios y lugar	Resultados principales
Kuan, Abdullah, Kueh, Ismail, Shafei y Morris (2019)	El propósito del estudio fue comparar los motivos para participar en actividad física (AF) a través de diferentes tipos de actividades curriculares elegidas por estudiantes universitarios de ciencias de la salud en la Universiti Sains Malaysia (USM), Malasia	588	Estudiantes universitarios de ciencias de la salud en la Universiti Sains Malaysia (USM), Malasia.	Los resultados mostraron diferencias significativas en los motivos de afiliación, apariencia y condición física en los tipos de actividades cocurriculares en las que participaron los estudiantes. Los estudiantes que se inscribieron en deportes mostraron en general mayores motivos de afiliación, apariencia y condición física para participar en AF que en otros tipos de actividades cocurriculares

DISCUSIÓN

El objetivo de este trabajo fue el de conocer y analizar los estudios científicos actuales sobre la motivación de estudiantes de universidad para realizar AF de forma regular.

La búsqueda sistemática reportó trabajos con diferentes objetivos de dentro del área de estudio de la misma.

Varias investigaciones han girado en torno a la Teoría de la Autodeterminación (TAD). Las investigaciones de Sánchez-Herrera et al. (2022) y Valenzuela et al. (2021) hallaron una asociación positiva entre motivación intrínseca y regulación integrada. El estudio de Sánchez-Herrera et al. (2022) revela que los niveles de actividad física (medidos en MET) correlacionan de manera positiva y significativa con la motivación intrínseca, regulación integrada y código identificado, resaltando la importancia de la regulación más autodeterminada en un estilo de vida activo. El estudio realizado por Valenzuela et al. (2021) con estudiantes universitarios que todavía realizaban AF, identificaron distintos perfiles de motivos, los cuales a su vez están asociados con diferentes niveles de necesidades psicológicas. Por otro lado, los estudiantes de los grupos con diferentes motivaciones también informaron diferentes características e inversión de tiempo en AF, siendo los miembros de los grupos de motivos intrínsecos y motivos extrínsecos los que obtuvieron la práctica semanal promedio de AF más alta y más baja (379 frente a 256 min), mientras que los miembros de los grupos de todos los motivos y de bajos motivos obtuvieron puntuaciones similares en la práctica semanal total de AF (357 frente a 360 min).

El estudio realizado por Zubiaur et al. (2021) mostró la existencia de diferencias en la satisfacción por la AF entre estudiantes de Educación Física, evidenciando diferencias con las causas de satisfacción por la práctica deportiva. La motivación extrínseca apareció más fuerte entre los estudiantes argelinos, dictada por recompensas o estímulos externos a la propia actividad (satisfacción producida por la competición; demostrar la propia superioridad), mientras que la motivación

intrínseca jugó un mayor papel entre los estudiantes españoles, en el sentido de que obtenían satisfacción de la participación en sí misma y del estímulo que proporciona (satisfacción con el placer obtenido de la participación, la mejora de las propias habilidades y el estar con amigos).

Con una muestra de universitarios de varias áreas de conocimiento, Durán-Vinagre et al. (2020) hallaron que las conductas más autodeterminadas (intrínsecas, extrínsecas e identificadas) predecían el deseo de mantener una vida activa en el futuro, no haciéndolo el resto de conductas. Por otro lado, la motivación que menos representaba a los estudiantes fue la externa y la desmotivación. Por último, respecto a los tipos de regulación motivacional, encontraron diferencias significativas para estas variables en términos de regulación intrínseca, integrada e identificada, desmotivación y el propósito de permanecer activos en el futuro.

Las investigaciones citadas respaldan la literatura que ha manifestado que las formas de motivación autodeterminada, están asociadas de manera positiva con estilos de vida más activos (Blázquez et al., 2015; Gutiérrez-Caballero, 2022); sin embargo, es importante reseñar la importancia del contexto y sus características, así como el hecho de que otros tipos de motivación como pueda ser la externa, también implican al alumnado universitario en la AF. Se ha podido ver como en el caso expuesto por Zubiaur et al. (2021) la motivación predominante en universitarios de Educación Física y, por lo tanto, personas muy activas, es diferente, siendo predominante la extrínseca en alumnado Argelino e intrínseca en alumnado español. Por otro lado, en el estudio de Valenzuela et al. (2021), los miembros del grupo de motivos intrínsecos informaron las proporciones más altas de práctica de actividad física competitiva, en equipos, con entrenador, en ligas y en federaciones, y las proporciones más altas de práctica declaradas solo durante los fines de semana, mientras que los grupos que incluyen motivos extrínsecos superiores a la media, informaron las mayores proporciones de actividad física regular durante los días laborables. Por lo tanto, es importante considerar los contextos y las diferentes motivaciones posibles a la hora de diseñar las políticas para mejorar el grado de participación en actividad física de los universitarios.

Otro estudio, el realizado por Zurita-Ortega et al. (2019), giró en torno a la Teoría de las Metas de Logro. En este caso, la investigación buscó evaluar las conexiones entre el clima motivacional, la funcionalidad familiar y la actividad física en una población de estudiantes de España y Rumanía. Entre sus conclusiones destacaron que en estudiantes españoles, el clima orientado a la tarea se relaciona positivamente con la práctica de actividad física, influyendo más que el clima orientado al ego. También encontraron una relación positiva entre el clima orientado a la tarea, la influencia familiar y la AF en universitarios de ambos países. Estos hallazgos

refuerzan la idea de la importancia que tienen en la Teoría de Metas de Logro para la definición el tipo de orientación la familia (Moreno et al., 2006).

Por otro lado, se han analizado motivos específicos de los estudiantes universitarios. Así, Carballo-Fazanes et al. (2020) encontraron como motivos mayoritarios el hecho de mantenerse en forma y para prevenir la salud. Durán-Vinagre et al. (2020) coinciden principalmente en el motivo de mantenerse en forma, seguido de motivos como la diversión y el cuidado de la apariencia. Kuan et al. (2019), en un estudio con alumnado de Ciencias de la Salud de Malasia, reportaron motivos entre aquellos que se inscribieron en deportes como la afiliación, la apariencia y estar en forma. Estos hallazgos estarían en consonancia con los reportados por Royo et al. (2024), que destacaron los motivos de carácter intrínseco frente a los de carácter extrínseco.

Por último, cabe destacar las diferencias por sexos encontradas en esta revisión. Los chicos obtuvieron puntuaciones más altas de regulación autodeterminada (Durán-Vinagre et al., 2023; Sánchez-Herrera et al., 2022; Valenzuela et al., 2021) y en la declaración de seguir practicando AF (Durán-Vinagre et al., 2023; Valenzuela et al., 2021). Respecto a los motivos específicos, los hombres arguyen motivos relacionados con la afiliación, diversión, estar en forma y la competición (Carballo-Fazanes et al., 2020; Vučković et al., 2022), mientras que las chicas lo hacen principalmente por motivos de control de peso. Estos hallazgos respaldan la existencia de diferencias entre hombres y mujeres universitarios en términos de motivación, motivos y práctica de actividad física. Esto sugiere la necesidad de investigar más a fondo la motivación para la actividad física en cada uno de los sexos en el futuro.

Después de esta revisión, se evidencia la complejidad de investigar la relación entre la motivación y los motivos para practicar actividad física en estudiantes universitarios. Esto es relevante debido a la disminución en los niveles de actividad en este grupo. Además, se subraya la necesidad de seguir explorando y comprendiendo las conexiones entre los motivos de práctica y la actividad física misma.

CONCLUSIONES

Este análisis señala la necesidad de seguir investigando en las motivaciones del alumnado universitario, siendo posibles líneas de futuro un tratamiento de estas conjuntamente con aquellas barreras para la práctica de actividad física y el análisis de resultados de la aplicación de políticas y/o prácticas en torno a este ámbito. No obstante, en este trabajo se comprueba la complejidad que entraña la investigación sobre motivación y motivos de AF en estudiantes universitarios.

Prioritariamente se percibe que los universitarios españoles tienden a motivos intrínsecos para la práctica de actividad física y se subraya la importancia de la familia

como facilitadora e influyente en dicha práctica. Sin embargo, vemos como es importante estudiar los diferentes contextos y tener en cuenta las diferencias entre ambos sexos a la hora de generar las diferentes políticas para la práctica deportiva de este alumnado.

REFERENCIAS

- Blázquez, A., León-Mejía, A., y Feu, S. (2015). Intención y práctica de actividad física en maestros españoles. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(2), 163–170.
- Bull, F.C., Al-Ansari, S.S., Biddle, S. et al. (2020). World Health Organization 2020 guidelines on physical activity and sedentary behaviour. *J Sports Med*, 54(24), 1451–1462. doi:10.1136/bjsports-2020-102955
- Capdevila, L., Niñerola, J., y Pintanel, M. (2004). Motivación y actividad física: el autoinforme de motivos para la práctica de ejercicio físico (AMPEF). *Revista de Psicología del Deporte*, 13(1), 55–74.
- Carballo-Fazanes, A., Rico-Díaz, J., Barcala-Furelos, R., Rey, E., Rodríguez-Fernández, J.E., Varela-Casal, C., y Abelairas-Gómez, C. (2020). Physical activity habits and determinants, sedentary behaviour and lifestyle in university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9), 3272. doi:10.3390/ijerph17093272
- Chen, S., Kim, Y., y Gao, Z. (2014). The contributing role of physical education in youth's daily physical activity and sedentary behavior. *BMC Public Health*, 14, 110. doi:10.1186/1471-2458-14-110
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Durán-Vinagre, M.Á., Feu, S., Sánchez-Herrera, S., y Cubero, J. (2020). Motives of future elementary school teachers to be physically active. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(12), 4393. doi:10.3390/ijerph17124393
- Durán-Vinagre, M.Á., Ibáñez, S.J., Feu, S., y Sánchez-Herrera, S. (2023). Analysis of the motivational processes involved in university physical activity. *Frontiers in Psychology*, 13, 1080162. doi:10.3389/fpsyg.2022.1080162
- Gómez-López, M., Granero, A., y Baena-Extremera, A. (2010). Perceived barriers by university students in the practice of physical activities. *Journal of Sports Science and Medicine*, 9(3), 374–381.
- Gutiérrez, J.M., Feu, S., y Blázquez, A. (2022). Influencia de los motivos de práctica, actividad física y personalidad resistente en maestros de primaria e infantil. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 150, 20–27. doi:10.5672/apunts.2014-0983.es.(2022/4).150.03
- Hagger, M.S. y Chatzisarantis, N.L.D. (Eds.). (2007). *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*. Human Kinetics.
- Kuan, G., Abdullah, N., Kueh, Y.C., Ismail, M., Shafei, M.N., y Morris, T. (2019). Co-curricular activities and motives for participating in physical activity among health sciences students at Universiti Sains Malaysia, Malaysia. *The Malaysian Journal of Medical Sciences: MJMS*, 26(1), 138–146. doi:10.21315/mjms2019.26.1.13
- Lobo, A., Cortiñas, G., Mecerreyes, C., Ojea, B., Santiso, I., y Vicente, A. (2021). Motivación para la práctica de actividad física. *Revista Impetus*, 8(2), 57–62.

Martínez, J., Contreras, O., Lera, A., y Aznar, S. (2012). Niveles de actividad física medido con acelerómetro en alumnos de 3º ciclo de Educación Primaria: actividad física diaria y sesiones de Educación Física. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(1), 117–123.

Moral-García, J.E., López-García, S., Urchaga, J.D., Maneiro, R., y Guevara, R.M. (2021). Relationship between motivation, sex, age, body composition and physical activity in schoolchildren. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 144, 1–9. doi:10.5672/apunts.2014-0983.es.(2021/2).144.01

Moreno, J.A. y Martínez, A. (2006). Importancia de la teoría de la autodeterminación en la práctica físico-deportiva: Fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 6(2). Recuperado de <https://revistas.um.es/cpd/article/view/113871>

Nicholls, J. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 444–453. doi:10.1037/0022-0663.97.3.444

Page, M.J. et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, 71. doi:10.1136/bmj.n71

Palma-Leal, X., Costa-Rodríguez, C., Barranco-Ruiz, Y., Hernández-Jaña, S., y Rodríguez, F. (2022). Fiabilidad del Cuestionario Internacional de Actividad Física (IPAQ)-versión corta y del Cuestionario de Autoevaluación de la Condición Física (IFIS) en estudiantes universitarios chilenos. *Journal of Movement & Health*, 19, 1–12. doi:10.5027/jmh-Vol19-Issue2(2022)art161

Práxedes, A., Sevil, J., Moreno, A., del Villar, F., y García-González, L. (2016). Niveles de actividad física y motivación en estudiantes universitarios. Diferencias en función del perfil académico vinculado a la práctica físico-deportiva. *Journal of Sport and Health Research*, 8(3), 191–204.

Rodríguez-Martín, A., Santi-Cano, M.J., Jiménez-Rodríguez, A., y Novalbos-Ruiz, J.P. (2019). Educando con el ejemplo: Alimentación y actividad física en los futuros promotores de salud. *Revista Española de Nutrición Comunitaria*, 25(4), 172–178. doi:10.14642/RENC.2019.25.4.5301

Royo, E., Orejudo, S., y Latorre, J. (2023). Relación entre la motivación de logro en Educación Física e IMC. *Retos*, 47, 505–511. doi:10.47197/retos.v47.94553

Royo, E., Peñarrubia, C., y Aznar, M. (2024). Relación entre la autopercepción del estilo de vida activo y los motivos de práctica de actividad física y el tiempo de práctica en el tiempo libre de estudiantes universitarios de magisterio. *Revista Española de Educación Física y Deportes (REEFD)*, 438(2), 92–103.

Ryan, R.M., Vallerand, R.J., y Deci, E.L. (1984). Intrinsic motivation in sport: A cognitive evaluation theory interpretation. En W.F. Straub y J.M. Williams (Eds.), *Cognitive sport psychology* (pp. 231–242). Lansing: Sport Science Associates.

Sánchez-Alcaraz, B.J., Gómez-Mármol, A., y Más, M. (2016). Study of achievement motivation and motivational orientation in physical education students. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 124, 35–40. doi:10.5672/apunts.2014-0983.es.(2016/2)-124.03

Sánchez-Herrera, S., Cubero, J., Feu, S., y Durán-Vinagre, M.Á. (2022). Motivation regarding physical exercise among health science university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(11), 6524. doi:10.3390/ijerph19116524

Torres-Pérez, A., Gómez, Á., Molero, H., Morales, N., Marfil, S., López-Mariscal, S., Lavanant, A., García, F., Muñoz, Ó., García, J., Montañes, J., Muñoz, J., Gisbert, M., Gamero, A., Gómez, D., Palacios, E., Ruiz, J., Mendoza, J., y Porras-García, E. (2022). Valoración del nivel de actividad física y aptitud física en una muestra de universitarios: Comparativa tras la pandemia de COVID-19. *Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 11, 116–134. doi:10.24310/ric-cafd.2022.v11i3.15828

Turabik, T. y Baskan, G.A. (2015). The importance of motivation theories in terms of education systems. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186, 1055–1063. doi:10.1016/j.sbspro.2015.04.006

Valenzuela, R., Codina, N., y Pestana, J.V. (2021). University students' motives-for-physical-activity profiles: Why they practise and what they get in terms of psychological need satisfaction. *Frontiers in Psychology*, 11, 621065. doi:10.3389/fpsyg.2020.621065

Varela-Mato, V., Cancela, J. M., Ayan, C., Martín, V., y Molina, A. (2012). Lifestyle and health among Spanish university students: Differences by gender and academic discipline. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 10(8), 2728–2741. doi:10.3390/ijerph9082728

Vučković, V., Krejač, K., y Kajtna, T. (2022). Exercise motives of college students after the COVID-19 lockdown. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(12), 6977. doi:10.3390/ijerph19126977

Zhang, J., Gu, X., Zhang, X., Lee, J., Chang, M., y Zhang, T. (2021). Longitudinal effects of motivation and physical activity on depressive symptoms among college students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(10), 5121. doi:10.3390/ijerph18105121

Zubiaur, M., Zitouni, A., y Del Horno, S. (2021). Comparison of sports habits and attitudes in university students of Physical and Sports Education of Mostaganem (Algeria) and Physical Activity and Sport Sciences of León (Spain). *Frontiers in Psychology*, 11, 593322. doi:10.3389/fpsyg.2020.593322

Zurita-Ortega, F., Badicu, G., Chacón-Cuberos, R., y Castro-Sánchez, M. (2019). Motivational climate and physical activity: A multigroup analysis in Romanian and Spanish university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(11), 2013. doi:10.3390/ijerph16112013

CAPÍTULO 12

EVALUACIÓN DE LA EFICACIA DEL APRENDIZAJE A TRAVÉS DE PRUEBAS DE RESPUESTA MÚLTIPLE PERIÓDICAS EN LA ASIGNATURA DE FUNDAMENTOS DE INTERVENCIÓN LOGOPÉDICA

MARÍA PAULA RÍOS DE DEUS*, MARÍA LUISA RODICIO GARCÍA*, Y
MARÍA PENADO ABILLEIRA**

**Universidad de A Coruña; **Universidad Internacional de La Rioja*

INTRODUCCIÓN

La educación superior se enfrenta, desde hace unos años, a un panorama transformador caracterizado por el cambio de las tradicionales clases magistrales, donde el alumnado era un oyente pasivo, a la nueva visión del proceso de enseñanza en el que el alumnado desempeña un papel activo y participativo en la construcción de su propio aprendizaje, entendiéndolo como un proceso formativo y compartido entre todos los actores (estudiantes y docentes) que pone al alumnado en el centro de su proceso de enseñanza (Bligh, 2000; Edwards, Smith, y Webb, 2001; Macgregor, Cooper, Smith, y Robinson, 2000). Este aprendizaje, además de ser efectivo y duradero, debe involucrar al alumnado en un diálogo activo, donde se cuestione su conocimiento y se exploren nuevas conceptualizaciones, que son claves para desbloquear su potencial (Dufresne, Gerace, Leonard, Mestre, y Wenk, 1996).

Un proceso de aprendizaje así entendido conlleva la necesidad de utilizar metodologías que permitan involucrar al alumnado en el aula, como puede ser la introducción de sesiones de preguntas y respuestas, discusiones y debates en grupo, por ejemplo. Estos métodos presentan limitaciones, especialmente cuando en el aula está presente un número de asistentes elevado, resultando complicado gestionar los debates y las aportaciones de cada estudiante, para obtener retroalimentación sistemática sobre el proceso de aprendizaje y asegurar la participación de todo el alumnado (Parrales, Pincay, Muñiz, y Plúa, 2022). En este escenario, el uso de plataformas educativas virtuales como herramienta de apoyo son una realidad, transformando el modelo educativo en el que cobran especial importancia las tecnologías (Vite y Castillo, 2021).

En la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de la UNESCO en 1998, se enfatizó la importancia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación y se aceptaron como marco fundamental para fortalecer el progreso académico, ampliar el acceso a la educación, promover la difusión universal del conocimiento y facilitar el aprendizaje. Este proceso de transición de modelos

educativos ha convertido al Moodle (Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment) en una valiosa herramienta de aprendizaje virtual y de la que disponen la mayoría de las instituciones de educación superior (Benítez, Rolón, y Subeldía, 2024).

La plataforma Moodle surgió como una solución para favorecer el enfoque pedagógico transformando las aulas en entornos interactivos y centrados en el alumnado. Además, es una herramienta diversa opciones multimedia que permiten al profesorado implementar actividades de enseñanza-aprendizaje en el aula, lo que enriquece la forma de interactuar y transmitir los conocimientos al alumnado. Esta plataforma resulta sencilla y fácil de manejar, tanto para docentes como para estudiantes (Cervi, Pérez, y Tejedor, 2020), convirtiéndose estos dos colectivos en consumidores y generadores de TIC (Cervi, 2021; Guichardo y Tejedor, 2022).

En este trabajo se valora la eficacia del aprendizaje del alumnado, al implementar un proceso de evaluación continua a través de la utilización de un sistema de pruebas de respuesta múltiple. Estas pruebas se han elaborado en el Moodle de la asignatura de "Fundamentos de intervención Logopédica" que se imparte en el primer curso del primer cuatrimestre del Grado en Logopedia en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña (UDC).

MÉTODO

La metodología docente innovadora utilizada fue la inclusión de pruebas de respuesta múltiple compuestas por preguntas individuales obligatorias. Estas pruebas se elaboraron en el campus virtual de la asignatura (Moodle) y se realizaron al finalizar la presentación de cada uno de los módulos teóricos que componen la materia.

Constituyen una herramienta que permite mantener activo y motivado al alumnado durante el proceso de aprendizaje y fomentan que se sumerja en el contenido de la materia de manera sistemática e inmediata, porque se aplica al finalizar las clases expositivas, además, ofrece a la docente el seguimiento de la atención prestada durante las exposiciones teóricas y la evolución del aprendizaje de la asignatura de manera continuada. La implementación de esta metodología se centra en la creencia de que la respuesta a las preguntas individuales obligatorias tendrá un impacto positivo en el desempeño académico del alumnado, a través de una experiencia de aprendizaje satisfactoria gracias a la retroalimentación inmediata proporcionada en forma de calificaciones.

A lo largo del cuatrimestre se realizaron cuatro pruebas de respuesta múltiple, una por cada bloque temático principal de la asignatura.

Para valorar la eficacia de su implementación en el aprendizaje se utilizaron de tres modalidades de evaluación: se registra la asistencia del alumnado a las clases

expositivas, se valora el rendimiento académico obtenido mediante el cálculo de la nota media de las actividades del aula, las pruebas de respuesta múltiple y el examen final y al término del cuatrimestre, el último día de clase, a través de una tutoría en la que participa todo el grupo, se evalúa la satisfacción del alumnado sobre la metodología utilizada y la docente de la asignatura.

Participantes

Han participado 130 personas de dos cohortes, 65 estudiantes de cada uno de los cursos: 2022/2023 y 2023/2024. Su rango de edad está comprendido entre los 18 y los 22 años, siendo el 89% mujeres; esto se debe a que el grado en Logopedia es una titulación feminizada. Las estudiantes proceden en su mayoría de bachillerato y un 5,4% de Formación Profesional de grado superior. Todo el alumnado participante ha consentido, de forma voluntaria, tras haber leído y firmado el consentimiento informado, formar parte de este estudio y posible publicación de los resultados.

Procedimiento

El desarrollo de esta experiencia conllevó la realización de tres acciones: el diseño de un registro de asistencia, la elaboración de cuatro pruebas de respuesta múltiple y la evaluación de la satisfacción del alumnado.

Al inicio de cada clase expositiva se implementó un proceso de registro de asistencia en línea, a través del Campus virtual, donde el alumnado debía registrar su asistencia al ingresar al recurso a la entrada a la sesión.

Al finalizar las clases expositivas, el alumnado debía realizar la prueba de respuesta múltiple a través de la plataforma Moodle. Esta prueba estaba compuesta por 20 preguntas relacionadas con el contenido que se había impartido en el aula, cada una de ellas con cuatro opciones de respuesta, de las cuales solo una era la correcta. Cada pregunta tenía un valor de 0,5 puntos y cada error descontaba el 25%. El tiempo otorgado para completarla fue de 10 minutos y una vez terminada se les proporcionaba la puntuación final obtenida.

El rendimiento académico de la asignatura se calculó de acuerdo con las directrices establecidas en la guía docente, en la que se contempla que el 40% de la calificación corresponde al resultado del examen final y el 60% se calcula realizando una media entre las actividades realizadas en el aula (trabajos grupales) y las puntuaciones obtenidas en las pruebas de respuesta múltiple, a las que se les asignó un valor del 25% del 60% del total.

La última clase del cuatrimestre se dedicó a evaluar la satisfacción del alumnado con la metodología empleada y con la calidad de la enseñanza. Esta evaluación se desarrolló a través de dos métodos: uno abierto, donde el alumnado podía expresar libremente sus opiniones a través del diálogo generado entre todos los participantes

(alumnado y docente) y otro consistente en la respuesta a dos preguntas: "En general, ¿estás satisfecho/a con las clases" y "En general, ¿estás satisfecho/a con la docente de la asignatura?", alojadas en un cuestionario en el Campus virtual, para ser respondidas en una escala de respuesta tipo Likert de 1 a 5, siendo 1 el valor más bajo y 5 el más alto. Este enfoque combinado permitió obtener una comprensión completa de la percepción y satisfacción del alumnado sobre su experiencia de aprendizaje. Se han utilizado estas dos preguntas porque forman parte del cuestionario de satisfacción que la Facultad tiene incluido en su Sistema de Garantía de Calidad y, que cada cuatrimestre, solicita al alumnado que cubra para cada uno de los docentes que imparten cada asignatura. Las respuestas a estos cuestionarios de satisfacción del Centro son muy bajas y no se pueden considerar significativas. La idea de incluirlas en la evaluación garantiza que el 100% del alumnado de esta asignatura responde las dos preguntas.

Análisis de datos

Para realizar el análisis de los datos se utilizó el paquete estadístico SPSS V.25 (IBM Corp., Armonk, NY, USA).

RESULTADOS

Los resultados obtenidos muestran que haber introducido las pruebas de respuesta múltiple, después de cada sesión de docencia expositiva, fue beneficioso para el alumnado.

La asistencia a clase aumentó, pasando de un 80,3% durante el curso 2021/2022 a un 97,6% y 98,1% en los cursos 2022/2023 y 2023-2024, respectivamente.

Teniendo en cuenta las calificaciones obtenidas en el curso académico anterior, se puede comprobar que la nota media obtenida en la asignatura aumentó significativamente ($p < 0.001$) pasando de una cualificación media de 6,7 en el curso 2021/2022 a 8,4 y 8,7 en los cursos 2022/2023 y 2023-2024, respectivamente.

Teniendo en cuenta las mejoras implantadas, y tal y como era de esperar, en ambos cursos el número de suspensos disminuyó, pasando de un 28% en el curso 2021/2022 a un 4% y 2% en los cursos 2022/2023 y 2023-2024, respectivamente.

Los resultados sobre el grado de satisfacción del alumnado con las clases y con la docente aumentaron notablemente a lo largo de estos dos cursos académicos. Del análisis general de comentarios se puede comprobar que los diferentes recursos implicados, unidos al compromiso de la docente y del alumnado, fue imprescindible para el éxito en las calificaciones finales de la asignatura.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Se han explorado y analizado los beneficios de emplear pruebas de respuesta múltiple a través de un entorno virtual, tras las clases expositivas de la asignatura de Fundamentos de Intervención Logopédica de primer curso del Grado en Logopedia en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña. Este trabajo muestra que las medidas adoptadas en la asignatura resultaron positivas, mejorando los conocimientos del alumnado, aumentando la asistencia a las clases y elevando la nota media de las calificaciones obtenidas. Asimismo, también se observa que la satisfacción con las clases y con la docente mejoraron sustancialmente.

Los resultados de esta innovadora experiencia revelaron un compromiso activo y una mayor atención y participación del alumnado durante la hora y media de la clase expositiva, porque sabía que al finalizar debía realizar la prueba de respuesta múltiple y que esta tendría valor en la nota final, además mejoró el número de alumnado que superó la asignatura en la primera convocatoria.

Lo más relevante fue la respuesta entusiasta del alumnado, refiriendo un aprendizaje significativo, profundo y efectivo en comparación con las clases de docencia expositiva tradicionales de otras asignaturas. El alumnado entendió el sistema de evaluación continua como una herramienta útil para su aprendizaje, fomentó el trabajo continuo y le permitió estar mejor preparado para el examen final.

Los resultados obtenidos pueden ser valiosos para la mejora y el desarrollo de las habilidades y competencias del alumnado y del profesorado. Este trabajo muestra el potencial que ofrece Moodle como sistema de gestión del aprendizaje, al tiempo que se reconoce y comprenden sus limitaciones pedagógicas.

En resumen, estos resultados redundan en la mejora de la calidad de la enseñanza superior, además, esta investigación representa un esfuerzo continuo por enriquecer la experiencia de enseñanza-aprendizaje y promover la excelencia en la educación superior utilizando entornos virtuales, tal como muestran los resultados obtenidos por (Alenezi, Wardat, y Akour 2023).

Como mejoras para otros cursos se contempla la inclusión de otro tipo de preguntas, aprovechando la diversidad que ofrecen los cuestionarios de Moodle.

Impacto y transferencia

Estos resultados motivan a continuar explorando las implicaciones organizativas, metodológicas y de evaluación relacionadas con el uso de Moodle en la enseñanza universitaria, así como a implementar esta metodología en otras asignaturas. Además, los resultados impulsan a explorar cómo desempeñar un papel más activo y colaborativo al integrar Moodle con otros entornos virtuales de aprendizaje personalizados.

REFERENCIAS

- Alenezi, M., Wardat, S., y Akour, M. (2023). The Need of Integrating Digital Education in Higher Education: Challenges and Opportunities. *Sustainability*, 15(6) 4782. doi:10.3390/su15064782
- Benítez, N.R.A., Rolón, C.E.L., y Subeldía, A. (2024). Actitud de estudiantes y docentes del programa de maestría hacia la plataforma moodle. *Latam: revista latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(1), 130.
- Bligh, D. (2000) What's the Use of Lectures? (San Francisco, CA Jossey-Bass).
- Cervi, L. (2021). Tik Tok and Generation Z. *Theatre, Dance and Performance Training*, 12(2), 198-204. doi:10.1080/19443927.2021.1915617
- Cervi, L.M., Pérez, J. M., y Tejedor, S. (2020). The Challenge of Teaching Mobile Journalism through MOOCs: A Case Study. *Sustainability*, 12(13), 5307, 1-15. doi:10.3390/su12135307
- Dufresne, R.J., Gerace, W. J., Leonard, W.J., Mestre, J.P., y Wenk, L. (1996). Classtalk: A Classroom Communication System for Active Learning. *Journal of Computing in Higher Education Spring*, 7(2), 3-47. doi:10.1007/BF02948592
- Edwards, H., Smith B.A., y Webb, G. (2001) Lecturing: case studies, experience and practice (London, Kogan Page). doi:10.4324/9780203046203
- Guichardo, A. y Tejedor, S. (2022). Diagnóstico de la percepción de los estudiantes universitarios de comunicación sobre las plataformas online y el uso del lenguaje transmedia. *MLS Communication Journal*, 1(1).
- Macgregor, J., Cooper, J.L., Smith, K.A., y Robinson, P. (2000) Strategies for Energizing Large Classes: from small groups to learning communities (San Francisco, CA, Jossey-Bass).
- Parrales, V.V.D., Pincay, I.H.P., Muñiz, L.K.F., y Plúa, C.R.C. (2022). Metodologías activas en el proceso de enseñanza aprendizaje en los alumnos de nivelación. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria Pentaciencias*, 4(4), 328-344.
- UNESCO (1998). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción, Paris, 1998. ED.98/CONF.202/3.
- Vite, M.M.D.R.R. y de Castillo, L.C.M.N. (2021). Plataformas virtuales como herramientas de enseñanza. *Dominio de las Ciencias*, 7(3), 1080-1098.

CAPÍTULO 13

IMPULSANDO LA MOTIVACIÓN Y LA PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL: UNA PROPUESTA METODOLÓGICA PARA FOMENTAR EL ACCESO A LA FORMACIÓN FINANCIERA EN UNIVERSIDAD

ESMERALDA GÓMEZ LÓPEZ
Universidad Rey Juan Carlos

INTRODUCCIÓN

Situación actual del estado de la cuestión

Muñoz-Céspedes et al. (2021) define la educación financiera como la combinación de conciencia, conocimiento, habilidades, actitud y comportamiento que ayuda a las personas a tomar decisiones financieras informadas que garanticen su bienestar económico presente y futuro. A medida que se espera que las personas asuman una mayor responsabilidad en cuanto a su bienestar financiero, es fundamental profundizar en el entendimiento de estos fenómenos. Dado que el bienestar de las finanzas personales sostenido a lo largo del tiempo en un contexto es necesario para poder desarrollar un proyecto vital, la formación financiera se convierte en algo preciso. La relación entre la educación financiera y el comportamiento económico ha sido objeto de estudio por parte de varios investigadores. Por ejemplo, Hilgert, Hogarth y Beverly, (2003) identificaron una sólida correlación entre la educación financiera y las habilidades necesarias para la gestión financiera en el día a día.

La salud financiera se considera una parte integral del bienestar general de un individuo y guarda una estrecha relación con su salud física y mental, así como con la estabilidad familiar, la educación y la movilidad económica (Parker et al., 2016). Al igual que el concepto de "salud" en sí, la salud financiera es un concepto complejo que no puede ser comprendido de forma aislada. La salud es un proceso dinámico y multifacético que se ve influenciado por la interacción entre el entorno físico, biológico, económico y social. Es una construcción social que experimenta cambios a lo largo del tiempo y está moldeada por las instituciones y normas presentes en una sociedad particular. La salud financiera es un aspecto que puede afectar no solo la calidad de vida de una persona, sino también su salud física y mental. Según lo señalado por Joo (1998), existe una estrecha vinculación entre el estrés financiero y la situación económica personal, lo cual tiene un impacto directo en el nivel de satisfacción financiera y el bienestar económico general del individuo.

Es de vital importancia abordar la problemática de la educación financiera durante el periodo preuniversitario y universitario, ya que en esta etapa los

individuos suelen enfrentarse a sus primeras experiencias con ingresos propios. Durante este período formativo se brinda la oportunidad de adquirir los conocimientos necesarios para desarrollar hábitos financieros saludables, aprovechando la permeabilidad de conocimiento que el entorno universitario predispone y motivando su interés al ponerlos en el centro del proceso formativo. La investigación realizada por Jappelli y Padula (2013) respalda esta importancia al proponer un modelo de dos períodos y un modelo de ciclo de vida de múltiples períodos en el contexto de la alfabetización financiera. Los resultados de estos modelos sugieren una estrecha relación entre la educación financiera y la acumulación de riqueza a lo largo del ciclo de vida. Esto significa que aquellos individuos que reciben una educación financiera adecuada tienen mayores probabilidades de lograr una mayor acumulación de riqueza y bienestar financiero a lo largo de su vida.

Descripción del proyecto y objetivos

Se reconoce que cuando los estudiantes se sienten autónomos y tienen la capacidad de tomar decisiones que concuerdan con sus intereses y valores, experimentan una mayor motivación intrínseca para participar activamente en su propio proceso educativo. Al adoptar esta metodología, se busca fomentar la participación y el compromiso de los estudiantes al adaptar el contenido de la asignatura a sus intereses individuales. Además, al introducir una parte formativa extracurricular con alto impacto en sus vidas dentro de la asignatura, se pretende preparar al alumno para la etapa profesional con el conocimiento financiero necesario para gestionar las finanzas personales de manera saludable. El complemento de las píldoras de salud financiera pretende enriquecer a su vez la asignatura en la que tiene lugar. Son numerosos los estudios documentados por Lusardi y Mitchell (2014) en distintos países del mundo y entornos que ponen de manifiesto que la educación financiera influye en la salud financiera individual. Se persigue introducir la educación financiera en la etapa preuniversitaria y universitaria para que tenga impacto en el desarrollo posterior de su economía personal.

Otro de los objetivos es fomentar el reconocimiento individual e institucional a través del trabajo en redes sociales, tanto en la difusión de la parte teórica que los alumnos desarrollan durante el año, como en la divulgación de los eventos realizados por la universidad, el profesorado y los estudiantes, con el objetivo de obtener un posicionamiento sólido y relevante tanto a nivel individual como institucional.

MÉTODO

Descripción del material y la metodología

El enfoque metodológico adoptado en este proyecto se basa en la Teoría de la Autodeterminación (1971), una teoría empírica aceptada a mediados de la década de 1980 en el campo de la Psicología y las Ciencias Sociales. La Teoría de la Autodeterminación (2003) fue desarrollada por los profesores Edwar L. Deci de la Universidad de Rochester y Richard M. Ryan, de la Universidad Católica Australiana y la Universidad de Rochester. Esta teoría se centra en la motivación humana y examina las necesidades fundamentales de competencia, relación y autonomía que influyen en el desarrollo y el bienestar de las personas. Se ha llevado a cabo una extensa investigación que aborda la motivación intrínseca, es decir, la motivación que surge de forma interna y no está influenciada por factores externos. En el contexto de este proyecto, la Teoría de la Autodeterminación se aplica para impulsar la motivación y la participación estudiantil en el proceso de formación financiera, como las destrezas que van a permitir acometer sus respectivos proyectos profesionales y vitales.

Adecuación de los materiales y metodología

La plataforma Econoky se presenta como una herramienta revolucionaria en el ámbito de la formación financiera, adaptada específicamente para su implementación tanto en entornos académicos como en el ámbito personal y profesional. Esta plataforma tiene como objetivo empoderar a los estudiantes a través de la autodeterminación financiera, promoviendo la toma de decisiones informadas y el desarrollo de competencias clave para su futuro financiero. Esta plataforma tiene como objetivo empoderar a los estudiantes a través de la autodeterminación financiera, promoviendo la toma de decisiones informadas y el desarrollo de competencias clave para su futuro financiero. La Teoría de la Autodeterminación, aplicada en el contexto financiero, enfatiza la importancia de la autonomía individual para alcanzar el bienestar económico, permitiendo a las personas gestionar sus recursos de manera efectiva y tomar decisiones alineadas con sus propios objetivos y valores. Este enfoque ha sido estudiado en el ámbito de las ciencias sociales y económicas, destacando cómo la autodeterminación en la gestión financiera influye directamente en la acumulación de riqueza y libertad financiera a lo largo del ciclo de vida de los individuos (Deci & Vansteenkiste, 2003; Gómez López, 2018).

Calculadoras financieras

Una de las características más destacadas de Econoky es la integración de calculadoras financieras que permiten personalizar la experiencia educativa de cada usuario. Por ejemplo, la calculadora de hipoteca y la calculadora de rentabilidad permiten a los usuarios simular escenarios de inversión y financiación, aportando

además de una perspectiva teórica en el aprendizaje de su uso, un entendimiento práctico de cómo sus decisiones afectarán su futuro financiero.

Red social financiera y participación activa

La plataforma Econoky se distingue por su capacidad para generar conversaciones interactivas con los estudiantes, proporcionando respuestas a sus preguntas y ofreciendo información actualizada en tiempo real. En su función como red social financiera, Econoky integra el uso de redes sociales como un recurso pedagógico fundamental, permitiendo una conexión directa y constante con los estudiantes. Dado que estas plataformas forman parte integral de la vida cotidiana de los usuarios, su implementación en la educación financiera optimiza la difusión del conocimiento de manera accesible, flexible y adaptada a las necesidades del alumnado. Además, se facilita un aprendizaje colaborativo donde los estudiantes pueden compartir contenido, participar en discusiones y beneficiarse del intercambio de ideas con sus compañeros en un entorno dinámico. Las interacciones que surgen en esta plataforma no se limitan al espacio físico del aula, sino que se amplían a un entorno digital interactivo, superando las barreras tradicionales de tiempo y lugar, y favoreciendo un aprendizaje continuo y significativo.

Desarrollo del pensamiento crítico y autonomía en la gestión financiera

Uno de los objetivos fundamentales de los entornos digitales orientados a la educación financiera es fomentar el desarrollo del pensamiento crítico en torno a la gestión de recursos económicos. Aunque las herramientas tecnológicas proporcionan un acceso eficiente y preciso a la información, es esencial que los estudiantes adquieran las competencias necesarias para interpretar y aplicar estos datos de manera responsable. El objetivo que se persigue es fomentar el autoaprendizaje, subrayando la relevancia de desarrollar un juicio crítico y una conciencia financiera sólida, lo que permite a los usuarios tomar decisiones informadas que tienden a una mejora de su salud financiera a largo plazo sorteando las vicisitudes contextuales que afectan a la misma. En el contexto de Econoky, la personalización de los contenidos financieros y la posibilidad de diseñar sus propios itinerarios de aprendizaje les permite a los estudiantes ser los protagonistas de su formación, promoviendo su participación activa y motivación en el largo plazo. En este marco, la teoría de la autodeterminación juega un papel central, ya que resalta la importancia de la autonomía y la motivación intrínseca en los procesos de aprendizaje. Esta teoría sugiere que los estudiantes están más comprometidos y participativos cuando tienen la capacidad de tomar decisiones alineadas con sus intereses personales y sus valores (Deci & Vansteenkiste, 2003). En el contexto de plataformas financieras educativas, la personalización del contenido y la posibilidad de diseñar itinerarios de aprendizaje

individualizados otorgan al estudiante un papel protagónico en su formación, fomentando una mayor motivación y participación activa a lo largo de su trayectoria educativa.

Indicadores y modo de evaluación

La metodología de evaluación combina indicadores cualitativos y cuantitativos para medir el impacto de las acciones pedagógicas en la motivación y la participación estudiantil en la formación financiera. Los instrumentos de evaluación están diseñados para adaptarse al enfoque autodeterminado, lo que permite recoger datos sobre el progreso académico de los estudiantes y su satisfacción a lo largo del proceso formativo. Estos indicadores evalúan, por un lado, el rendimiento académico conforme a los estándares mínimos establecidos por la universidad, y por otro, el desarrollo de competencias clave en la gestión financiera personal.

En términos cuantitativos, la evaluación se estructura en varias etapas:

- Examen final, que mide el conocimiento teórico acumulado.
- Evaluación intermedia, que permite un seguimiento del progreso a lo largo del curso.
- Asistencia y actitud, que refleja el grado de implicación del estudiante en el proceso formativo.
- Proyecto aplicado, un ejercicio desarrollado a lo largo del curso en el que los alumnos elaboran un plan financiero basado en un proyecto real o simulado, ya sea propio o familiar, que les permite aplicar los conocimientos adquiridos a situaciones prácticas.

En cuanto a los aspectos cualitativos, la retroalimentación activa por parte del profesorado es una herramienta clave. Durante el curso, se solicita retroalimentación de los estudiantes en momentos estratégicos, fomentando un entorno de confianza, libertad y responsabilidad. A mitad de curso, se lleva a cabo una sesión de evaluación con el personal universitario, donde el profesor no está presente, permitiendo una discusión libre sobre posibles mejoras o ajustes en la metodología aplicada. Además, al final del curso, los estudiantes participan voluntariamente en un cuestionario de evaluación que abarca tanto la asignatura como el desempeño del profesor.

De manera paralela a la formación reglada, los estudiantes participan en un proceso de autoevaluación continua a través del seguimiento de indicadores financieros clave. Cada día formativo se introduce una "píldora financiera", que usualmente toma la forma de una ratio financiero, como los niveles de ahorro, liquidez, endeudamiento, patrimonio neto o la sensibilidad de ingresos y gastos. Estas ratios proporcionan a los estudiantes una lectura comprensible y en tiempo real de su situación financiera, permitiendo un autodiagnóstico continuo de su salud financiera.

Esta capacidad para evaluar el propio estado financiero permite a los estudiantes identificar áreas de mejora y supone un punto de partida diferencial para desarrollar una mayor conciencia financiera. A largo plazo, esta práctica fomenta una gestión financiera autónoma y un conocimiento más profundo de los propios hábitos económicos, lo que puede traducirse en un cambio sustancial en la percepción y el comportamiento financiero de los estudiantes.

Organización y planificación del proyecto

A lo largo del curso, se introduce una serie de indicadores financieros clave que permiten a los estudiantes realizar un seguimiento constante de su salud financiera personal. Entre estos indicadores, se destacan:

- **Fondo de emergencia:** Se refiere a la cantidad de dinero ahorrado y reservado sin invertir ni destinar a otros fines, con el objetivo de estar preparado para afrontar situaciones imprevistas o de emergencia.

- **Porcentaje de ingresos destinados al ahorro e inversión:** Esta ratio evalúa la proporción de los ingresos totales de un individuo que no es gastada y se destina al ahorro o la inversión, proporcionando una medida clara de la capacidad de acumulación de capital a lo largo del tiempo.

- **Ratio de productividad:** Proporciona información sobre la cantidad de dinero generada en relación con una unidad de tiempo específica, permitiendo medir la eficiencia financiera de una persona en la generación de ingresos.

- **Ratio de endeudamiento mensual:** Evalúa la proporción de las cuotas de deuda total en relación con los ingresos mensuales, proporcionando un indicador clave de la sostenibilidad de las obligaciones financieras a corto plazo.

- **Ratio de solvencia:** Mide la capacidad de un individuo para cumplir con sus obligaciones a largo plazo, evaluando su capacidad de afrontar compromisos financieros futuros.

- **Fórmula esmeralda (Gómez, 2028):** Evalúa el porcentaje de libertad financiera, es decir, la capacidad de una persona para generar ingresos sin depender exclusivamente de un trabajo activo, lo que refleja su grado de independencia económica.

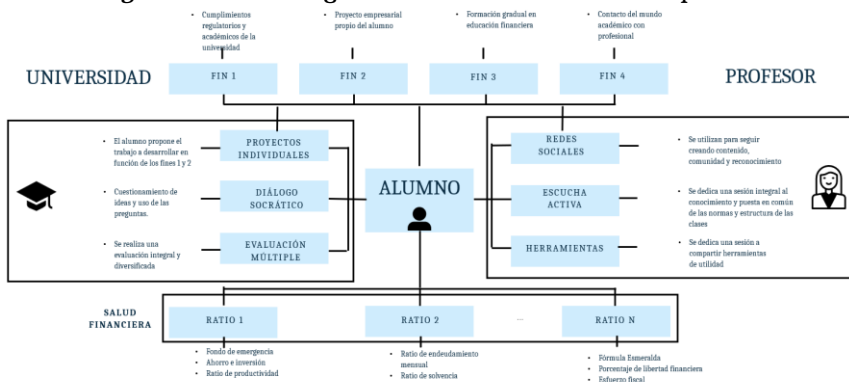
- **Esfuerzo fiscal:** Este indicador calcula el número de días que un individuo debe trabajar anualmente en una geografía específica para cubrir sus obligaciones fiscales, incluyendo impuestos, tasas y cotizaciones.

Con el objetivo de fomentar la reflexión financiera y el autodiagnóstico, se reserva un espacio mensual dentro de la programación académica para realizar un seguimiento detallado de los ingresos y gastos que cada estudiante ha registrado durante el mes. Este ejercicio permite a los estudiantes actualizar sus datos en la sección de la plataforma denominada "Mis datos financieros", la cual facilita la lectura

de los diagnósticos personalizados de su situación financiera. Este seguimiento regular de los indicadores clave, junto con la reflexión guiada sobre el progreso financiero personal, tiene un impacto positivo en la percepción y el conocimiento financiero de los estudiantes, proporcionándoles las herramientas necesarias para gestionar de manera más eficaz sus recursos financieros a lo largo de sus vidas.

Estos objetivos integran diversos actores y dimensiones que confluyen en la experiencia educativa de los estudiantes. En la Figura 1 se presentan los principales fines perseguidos por dicho proceso, los cuales abarcan cuatro áreas fundamentales. En primer lugar, se consideran los requerimientos establecidos por la institución educativa, que aseguran que la formación se ajuste a los estándares académicos y promueva un aprendizaje riguroso. En segundo lugar, se destaca la importancia de los proyectos profesionales, ya sean familiares o propios, que motivan al estudiante y proporcionan un contexto práctico en el que aplicar los conocimientos financieros adquiridos. En tercer lugar, la formación en educación financiera se posiciona como una herramienta clave para dotar a los estudiantes de las competencias necesarias para gestionar de manera eficiente sus finanzas personales y profesionales. Finalmente, el proceso formativo busca estrechar los lazos entre el mundo profesional y el académico, facilitando la interacción con el entorno empresarial y permitiendo a los estudiantes conectar la teoría con la práctica a través de colaboraciones reales con expertos del sector financiero. Este enfoque integral asegura que el aprendizaje desarrolle las competencias técnicas propias y necesarias de cada titulación y fomenta la aplicación práctica, la reflexión crítica y la interacción interdisciplinaria, preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos financieros en el mundo real.

Figura 1. Metodología de innovación en finanzas personales



Fuente: Elaboración propia

RESULTADOS

Aspectos evaluados o a evaluar

Una vez concluido el proyecto y durante el mismo, se evalúan diversos aspectos para medir el impacto de la metodología y realizar mejoras continuas, lo que permite obtener información valiosa sobre el impacto de la metodología y guían los ajustes necesarios para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre los aspectos a evaluar se encuentran la motivación de los estudiantes, la mejora de su salud financiera, la usabilidad de la metodología implementada y la receptibilidad por parte de los alumnos. Además, se considerarán otros aspectos relevantes como la adquisición de conocimientos financieros, el desarrollo de habilidades prácticas en el ámbito financiero, la capacidad de toma de decisiones financieras informadas y la aplicación efectiva de los conceptos aprendidos en situaciones reales. En paralelo se está trabajando en una herramienta online que permita la autoevaluación continua de la salud financiera en forma de diagnóstico.

Descripción de las evaluaciones

En cuanto a las píldoras de educación financiera impartidas a lo largo del curso generan un notable interés y motivación entre los alumnos. La participación activa y el compromiso de los estudiantes demuestran su involucramiento en el proceso de aprendizaje. Si bien estas píldoras abordan aspectos clave de la salud financiera y proporcionan directrices prácticas para la toma de decisiones financieras informadas, el impacto que en la salud financiera individual puede tener requiere una medición a largo plazo y el entendimiento completo de que la salud financiera depende tanto de factores endógenos como exógenos al individuo. Se está trabajando en una herramienta online que permita la autoevaluación continua de la salud financiera en forma de diagnóstico. De momento se hace un sondeo por cada uno de los ratios introducidos en el momento de la medición.

Las evaluaciones de los proyectos destacan el desempeño y la motivación de los estudiantes al trabajar en los que eligen en función de la idoneidad de las actividades empresariales que llevan a cabo. Durante el curso, se fomenta y se brinda apoyo para que los alumnos puedan desarrollar sus propios proyectos empresariales, ya sean familiares, propios o en ideas en proceso de maduración. En estas evaluaciones, se analiza el grado de implicación y dedicación de los estudiantes en la realización de sus proyectos empresariales. Se valora su capacidad para aplicar los conocimientos adquiridos en la materia y su habilidad para tomar decisiones estratégicas en relación con sus actividades empresariales.

Por último, a través de las redes sociales, los alumnos no solo se comprometen y participan activamente en las publicaciones relacionadas con la educación financiera, sino que también trascienden los muros de la universidad al compartir y difundir el

conocimiento adquirido. Esta participación en las redes sociales amplía la frontera del conocimiento y promueve el acceso a la educación financiera más allá del ámbito académico.

CONCLUSIONES

Se reconoce la importancia de proporcionar un entorno educativo que promueva la autonomía y la competencia, lo que les permitirá desarrollar habilidades financieras y aplicarlas a sus proyectos vitales de manera sólida y efectiva. La metodología propuesta se basa en la Teoría de la Autodeterminación (Deci & Vansteenkiste, 2003) y busca fomentar la motivación y la participación estudiantil en la formación financiera. Se utiliza un enfoque que promueve la autonomía, la competencia y la relación con el contenido de la asignatura, adaptándolo a los intereses individuales de los estudiantes. Mediante el uso de recursos tecnológicos como la inteligencia artificial y las redes sociales, se busca enriquecer la experiencia de aprendizaje, preparar a los estudiantes para su futuro financiero y profesional utilizando los canales de comunicación y aprendizaje que los propios alumnos utilizan. Esto permite extender la frontera del conocimiento más allá de los muros de la universidad y genera un impacto positivo en la visibilidad y el posicionamiento de marca de la institución educativa.

A través del trabajo activo en las redes sociales se consigue, no solo difundir parte de la teoría que los alumnos desarrollan a lo largo del año, sino divulgar educación financiera, reconocer eventos realizados por la universidad, el profesorado y los propios estudiantes, proyectando las actividades y conocimiento hacia un público más amplio. Se trata de un enfoque estratégico que fortalece la presencia en el mundo digital, destaca el trabajo realizado y permite las sinergias entre los participantes digitales. Además, el uso de nuevas tecnologías, como las herramientas de inteligencia artificial, tanto dentro como fuera del aula, ha facilitado el acceso a la información financiera y ha promovido el autoaprendizaje de los estudiantes.

La implementación de la metodología propuesta para impulsar la motivación y la participación estudiantil en la formación financiera reporta varias novedades significativas. A través de este proyecto, se ha logrado evidenciar que al fomentar la motivación de los estudiantes en el aula y adaptar el contenido de la asignatura a sus intereses individuales, se promueve una mayor participación y un mayor compromiso con el aprendizaje. La inclusión de actividades prácticas y el uso de la herramienta Econoky ha enriquecido significativamente la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, proporcionando una perspectiva más práctica y realista sobre el entorno financiero. A través de la plataforma, los estudiantes han podido aplicar los conceptos financieros en escenarios reales y simular decisiones económicas basadas en datos actualizados.

La incorporación de píldoras de salud financiera (Gómez, 2018; Gómez, 2023) en cada sesión, que introduce ratios financieras y explica los rangos óptimos de cada uno, capta el interés de los estudiantes y les proporciona herramientas clave para mejorar la gestión de su economía personal. Esta metodología, orientada hacia el desarrollo integral, fomenta que los estudiantes se involucren activamente en un proceso de autoaprendizaje, facilitando así la adquisición de competencias financieras esenciales para su futuro profesional y personal.

REFERENCIAS

- Bucher-Koenen, T. y Ziegelmeyer, M. (2011). Who lost the most? Financial literacy, cognitive abilities, and the financial crisis. *Mannheim Research Institute for the Economics of Aging Working Paper 234*.
- Bursztyn, L., Ederer, F., Ferman, B. y Yuchtman, N. (2014). Understanding mechanisms underlying peer effects: Evidence from a field experiment on financial decisions. *Econometrica*, 82(4), 1273-1301.
- Deci, E.L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*.
- Deci, E.L. y Vansteenkiste, M. (2003). *Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology*.
- Gómez López, E. (2018). *Tu llave a la libertad financiera, Alienta*. Grupo Planeta, [sexta edición 2020].
- Gómez López, E. (2023). *La biblia de la inversión inmobiliaria* Deusto, Grupo Planeta.
- Hastings, J., Mitchell, O.S., y Chyn, E. (2011). Fees, framing, and financial literacy in the choice of pension manager. *Financial Literacy: Implications for Retirement Security and the Financial Marketplace*, 101.
- Hastings, J.S. y Tejeda-Ashton, L. (2008). *Financial literacy, information, and demand elasticity: Survey and experimental evidence from Mexico*, (No. w14538) National Bureau of Economic Research.
- Hilgert, M.A., Hogarth, J.M., y Beverly, S.G. (2003). Household financial management: The connection between knowledge and behavior. *Fed. Res. Bull.*, 89, 309.
- Jappelli, T. y Padula, M. (2013). Investment in financial literacy and saving decisions. *Journal of Banking & Finance*, 37(8), 2779-2792.
- Joo, S.H. (1998). *Personal financial wellness and worker job productivity* (Doctoral dissertation). Virginia Polytechnic Institute and State University).
- Klapper, L.F., Lusardi, A. y Panos, G.A. (2012). *Financial literacy and the financial crisis* (No. w17930). National Bureau of Economic Research.
- Lusardi, A. y Mitchell, O.S. (2014). The economic importance of financial literacy: Theory and evidence. *American Economic Journal: Journal of Economic Literature*, 52(1), 5-44.
- Muñoz-Céspedes, E., Ibar-Alonso, R., y de Lorenzo Ros, S. (2021). Financial literacy and sustainable consumer behavior. *Sustainability*, 13(16), 9145.
- Parker, S., Castillo, N., Garon, T., y Levy, R. (2016). *Eight ways to measure financial health*. Chicago: Center for Financial Services Innovation.

CAPÍTULO 14

IMPACTO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA EDUCACIÓN MUSICAL

ELENA BERRÓN RUIZ* Y ALFONSO GONZÁLEZ GARRIDO**

**Universidad de Salamanca; **Universidad de Nebrija*

INTRODUCCIÓN

La inteligencia artificial (IA) ha avanzado notablemente en las últimas décadas, impactando una amplia variedad de sectores como la medicina, la industria, el comercio y, más recientemente, la educación. En el ámbito educativo, la IA no solo ha optimizado procesos administrativos y facilitado la gestión del aprendizaje, sino que también está revolucionando la manera en que se adquieren conocimientos, habilidades y competencias (Parra, 2022). La educación musical, como una disciplina rica en tradición y profundamente ligada a la creatividad humana, no ha sido inmune a estos cambios. La integración de la IA en este campo está proporcionando nuevas herramientas y oportunidades que, hasta hace poco, parecían inalcanzables.

Como se justificará a lo largo del capítulo, lejos de ser simplemente una herramienta más, la IA representa un cambio profundo en la manera en que se concibe la enseñanza y el aprendizaje de la música, y su influencia continuará moldeando el futuro de la enseñanza y la creación musical en los años venideros.

La inteligencia artificial como asistente en el aprendizaje musical

El aprendizaje musical tradicional ha dependido, en gran medida, de la interacción directa entre docentes y estudiantes. Sin embargo, la IA está transformando esta relación, ofreciendo nuevas herramientas que pueden actuar como asistentes virtuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Vasco y Eguiguren, 2023). Seguidamente, a partir de las aportaciones de Mosquera, Joaquín, Caicedo, y Velasco (2022), se recogen algunas de sus aplicaciones:

- **Retroalimentación inmediata y corrección automática:** Uno de los principales aportes de la IA en la educación musical es su capacidad para proporcionar retroalimentación inmediata a los estudiantes. En la enseñanza tradicional, los maestros corregían errores de ejecución, afinación o ritmo durante las lecciones, pero con la IA este proceso puede automatizarse. Aplicaciones como Piano Marvel o Yousician utilizan algoritmos de IA que "escuchan" la interpretación del estudiante en tiempo real y ofrecen correcciones instantáneas, señalando errores en la lectura de partituras o la ejecución de notas y acordes. Estos sistemas son capaces de detectar

fallos de ritmo, tono, articulación o tempo, y muestran visualmente al estudiante dónde ha cometido errores, lo que les permite corregirlos de inmediato.

- Adaptación del contenido al nivel y ritmo del estudiante: Otro de los grandes avances que aporta la IA es la capacidad de personalizar el contenido educativo en función del nivel y ritmo de aprendizaje del estudiante. A través del uso de algoritmos de aprendizaje automático, las plataformas educativas pueden evaluar el progreso de cada estudiante y ajustar las lecciones para que se adapten a sus capacidades específicas. Este enfoque elimina la rigidez de los métodos de enseñanza tradicionales, que muchas veces tratan a los estudiantes de manera homogénea, sin tener en cuenta sus diferencias individuales. Plataformas como SmartMusic permiten a los estudiantes practicar piezas personalizadas de acuerdo a su nivel, ofreciendo ejercicios que varían en dificultad conforme el estudiante progresa.

- Asistencia en el entrenamiento auditivo: El entrenamiento auditivo, o ear training, es una habilidad fundamental para cualquier músico, y la IA está jugando un papel fundamental en su desarrollo. Aplicaciones como ToneSavvy o EarMaster utilizan inteligencia artificial para generar ejercicios auditivos personalizados que se ajustan al nivel de habilidad del estudiante. Estas herramientas pueden crear patrones melódicos o rítmicos en una variedad de estilos y géneros, y luego evaluar la respuesta del alumno, brindando comentarios sobre su precisión.

- Creación de entornos interactivos para la práctica: La IA puede simular el acompañamiento de otros instrumentos o incluso de una orquesta completa, permitiendo que los estudiantes practiquen en situaciones que imitan actuaciones en vivo. Un ejemplo destacado es MyPianist A.I., que actúa como un pianista acompañante, adaptándose al estilo y al tempo del músico en tiempo real. Esto permite a los estudiantes practicar con un nivel de flexibilidad y realismo difícil de replicar sin un acompañante humano. Además, herramientas como Moises.ai permiten separar los diferentes instrumentos de una grabación, de modo que los estudiantes puedan tocar junto a pistas específicas, ajustando el volumen o incluso la afinación según sea necesario.

- Gamificación y motivación en el aprendizaje: Mediante la incorporación de elementos propios de los videojuegos, como recompensas, puntuaciones y niveles de dificultad, las plataformas educativas de IA están haciendo que el aprendizaje de la música sea más atractivo y motivador, especialmente para los más jóvenes. Aplicaciones como Simply Piano o Yousician utilizan la IA para seguir el progreso del estudiante y motivarlo a través de la superación de retos y el logro de metas específicas. Este enfoque gamificado no solo hace que el proceso de aprendizaje sea más ameno, sino que también crea una estructura clara de objetivos a corto plazo, lo que resulta muy útil para mantener la motivación en estudiantes principiantes que, a menudo, pueden sentirse abrumados por la complejidad de la música.

- **Accesibilidad y democratización del aprendizaje musical:** La inteligencia artificial también está haciendo que el aprendizaje musical sea más accesible y democrático. Tradicionalmente, el acceso a una educación musical de calidad ha estado limitado por barreras geográficas, económicas y sociales. Sin embargo, las aplicaciones y plataformas de aprendizaje basadas en IA están rompiendo estas barreras, ofreciendo herramientas asequibles y, en muchos casos, gratuitas, a personas que de otro modo no tendrían la oportunidad de recibir formación musical. Esto tiene implicaciones importantes, especialmente en comunidades desatendidas o en países en desarrollo, donde el acceso a maestros calificados puede ser limitado. A través de plataformas basadas en IA, cualquier persona con una conexión a internet puede aprender a tocar un instrumento, leer partituras o incluso componer su propia música, independientemente de su ubicación o recursos financieros.

Composición musical generada por la inteligencia artificial

La composición musical es otro de los campos donde la IA está dejando una huella notable, creando nuevas posibilidades para compositores, músicos, e incluso aficionados a la música. A través de algoritmos avanzados, redes neuronales y técnicas de aprendizaje profundo, las máquinas pueden analizar patrones musicales, aprender de estilos existentes y crear nuevas piezas que imitan o amplían tradiciones musicales (Cetta, 2018). Tal y como señalan Loreto y Pérez (2024), este fenómeno está redefiniendo la naturaleza de la creatividad musical, abriendo tanto desafíos como oportunidades en la educación musical y en la industria musical en general, como se muestra a continuación.

- **Algoritmos de composición basados en redes neuronales:** Una de las tecnologías clave detrás de la composición musical generada por IA son las redes neuronales, específicamente las redes neuronales recurrentes (RNN) y las redes generativas adversarias (GAN). Estas redes están diseñadas para procesar grandes cantidades de datos musicales, aprender patrones melódicos, armónicos y rítmicos, y luego generar nuevas secuencias musicales que mantienen coherencia estilística. Algoritmos como los usados en proyectos como OpenAI Jukebox o AIVA (Artificial Intelligence Virtual Artist) son capaces de analizar miles de composiciones y utilizar ese conocimiento para crear música original en una amplia variedad de géneros, desde la música clásica hasta el jazz y el pop. Las redes neuronales pueden aprender no solo a generar melodías, sino también a estructurar piezas completas, creando introducciones, desarrollos y conclusiones coherentes. Este nivel de sofisticación permite a la IA generar música que, en algunos casos, es indistinguible de las composiciones humanas. AIVA, por ejemplo, es utilizado en bandas sonoras de películas y videojuegos, donde la música generada por IA puede ajustarse rápidamente a los requerimientos de tiempo y emoción de una escena específica.

- **Herramientas de composición colaborativa:** La IA no solo crea música por sí misma, sino que también puede ser una herramienta colaborativa para los compositores humanos. En lugar de reemplazar al compositor, la IA puede actuar como un asistente creativo que sugiere ideas, genera variaciones y proporciona inspiración. Plataformas como Amper Music y Orb Composer permiten a los músicos trabajar con IA para generar piezas musicales a partir de parámetros definidos por el usuario, como el género, el tempo o el estado de ánimo deseado. Estas herramientas ofrecen una fuente inagotable de inspiración, ayudando a superar el bloqueo creativo y a explorar nuevas posibilidades compositivas. Los compositores pueden interactuar con la IA ajustando detalles como la instrumentación, la tonalidad o la estructura, lo que permite un proceso iterativo en el que la máquina ofrece ideas y el humano decide qué conservar y qué modificar. Este proceso colaborativo no solo acelera el trabajo de composición, sino que también abre nuevas formas de creatividad. Los compositores pueden explorar géneros con los que no están familiarizados o desarrollar ideas musicales de manera más experimental sin preocuparse por las limitaciones técnicas.

- **Generación de música personalizada para la educación musical:** En el ámbito de la educación musical, la composición generada por IA tiene un potencial significativo para personalizar el aprendizaje. Las plataformas de enseñanza musical pueden usar la IA para generar piezas personalizadas según el nivel y los intereses del estudiante. Por ejemplo, un estudiante de piano podría recibir una composición original basada en los conceptos que está aprendiendo en ese momento, con una dificultad ajustada automáticamente a su progreso. Esto crea una experiencia de aprendizaje única, donde el repertorio no se limita a piezas clásicas preexistentes, sino que puede adaptarse constantemente a las necesidades individuales de cada alumno. Además, la IA puede generar piezas en diferentes estilos para enseñar a los estudiantes la diversidad de géneros musicales. En lugar de estudiar solo obras clásicas, los estudiantes pueden practicar con piezas originales que emulen estilos como el jazz, el rock, el flamenco o la música electrónica. Esto permite una formación más amplia y dinámica, donde los estudiantes se exponen a una variedad más rica de estructuras y técnicas musicales.

- **Exploración de estilos y combinación de géneros:** Una de las capacidades más interesantes de la IA en la composición musical es su habilidad para explorar y combinar estilos musicales. Los algoritmos pueden "aprender" las características definitorias de distintos géneros musicales y fusionarlas de maneras que los humanos tal vez no habrían imaginado. Esta capacidad de combinación de estilos es uno de los avances más creativos de la IA, permitiendo la creación de música híbrida que desafía las categorizaciones tradicionales. Proyectos como Dadabots utilizan redes neuronales para generar música experimental, que puede mezclar géneros dispares como la música barroca con el techno. Este enfoque no solo permite la creación de

música nueva y experimental, sino que también abre oportunidades pedagógicas para que los estudiantes comprendan mejor cómo se estructuran los diferentes géneros musicales y cómo se pueden fusionar para crear nuevos sonidos.

- **Composición automática para producciones audiovisuales:** La IA también está desempeñando un papel cada vez más importante en la composición de música para producciones audiovisuales, como películas, videojuegos y anuncios publicitarios. En estos contextos, los creadores suelen necesitar música original que se ajuste a escenas específicas y que evoque ciertos estados emocionales, pero en muchos casos, los plazos son ajustados y los presupuestos limitados. Aquí es donde las herramientas de composición automática por IA, como Amper Music y Soundraw, entran en juego. Estas plataformas permiten a los creadores de contenido generar bandas sonoras personalizadas con pocos clics. El usuario puede definir parámetros como la duración, el tono emocional, el género y el tempo, y la IA genera una pista musical adaptada a esas especificaciones. Esto acelera enormemente el proceso de producción musical y democratiza el acceso a música original de alta calidad, incluso para creadores de bajo presupuesto o sin conocimientos musicales avanzados.

Inteligencia artificial en la formación del profesorado de música

La incorporación de la IA en la formación de profesores de música está revolucionando el enfoque pedagógico y didáctico, ofreciendo herramientas que mejoran la calidad de la enseñanza y brindan nuevas oportunidades para el desarrollo profesional. Tradicionalmente, la formación de los docentes de música ha requerido años de aprendizaje y práctica para dominar tanto las habilidades musicales como las técnicas pedagógicas. Sin embargo, con la llegada de la IA, este proceso se está optimizando, permitiendo a los profesores en formación desarrollar sus competencias de manera más eficiente, con acceso a una retroalimentación constante y recursos adaptativos (Avdeeff, 2019). Al respecto, la IA permite a los docentes adquirir habilidades que van más allá de la técnica musical, como la capacidad de utilizar tecnologías avanzadas en el aula o adaptar su enseñanza a las necesidades individuales de los estudiantes (Suárez et al., 2020). En este apartado, se detallan varias áreas clave donde la IA está impactando en la formación de profesores de música, como las siguientes:

- **Evaluación automatizada y retroalimentación continua:** El Uno de los mayores desafíos en la formación de profesores de música es la evaluación continua de sus competencias pedagógicas y musicales. Con la IA, este proceso se ha vuelto más preciso y eficiente. Las plataformas de IA pueden analizar el desempeño de los futuros docentes en tiempo real, evaluando aspectos como la claridad de las explicaciones, la precisión técnica en la ejecución musical, y la efectividad de las interacciones con los estudiantes. Por ejemplo, la IA puede analizar grabaciones de clases prácticas

impartidas por los profesores en formación, detectando elementos clave como el tono de voz, el lenguaje corporal, y la respuesta de los estudiantes a las instrucciones del docente. Este tipo de análisis automatizado no solo ayuda a los formadores a evaluar de manera objetiva a sus alumnos, sino que también ofrece retroalimentación personalizada, identificando áreas específicas de mejora. La retroalimentación puede incluir recomendaciones sobre cómo ajustar el enfoque pedagógico, optimizar el uso del tiempo en el aula o mejorar la técnica de comunicación con los estudiantes. Además, la IA puede hacer uso de algoritmos que analicen patrones de enseñanza a lo largo del tiempo, permitiendo a los docentes en formación seguir su progreso de manera más clara y enfocarse en áreas que necesitan más desarrollo. Esta evaluación continua facilita un proceso de aprendizaje más ágil y dirigido, que se adapta a las necesidades individuales de cada profesor.

- **Simulaciones y entornos virtuales de enseñanza:** El uso de entornos virtuales generados por IA para la simulación de clases está transformando la formación de los docentes de música. A través de plataformas de simulación, los futuros profesores pueden enfrentarse a escenarios reales de enseñanza en un entorno controlado, lo que les permite practicar sus habilidades pedagógicas y resolver problemas antes de enseñar en aulas reales. Estas simulaciones pueden incluir avatares de estudiantes con diferentes niveles de habilidad musical, estilos de aprendizaje o comportamientos, lo que permite a los docentes en formación desarrollar estrategias para manejar la diversidad en el aula. Por ejemplo, los futuros profesores pueden aprender a cómo adaptar una lección para un grupo de estudiantes con diferentes niveles de competencia, cómo motivar a estudiantes desinteresados o cómo corregir errores de manera constructiva sin desmotivar al aprendiz. Algunos sistemas de IA también pueden integrar inteligencia emocional en los avatares, permitiendo que los futuros profesores practiquen cómo gestionar las emociones de sus estudiantes y cómo crear un ambiente de aprendizaje positivo y motivador. Esta tecnología de simulación es especialmente útil en la enseñanza de música, donde las interacciones emocionales y la retroalimentación personalizada son fundamentales para el éxito del proceso de aprendizaje.

- **Personalización del aprendizaje para los docentes en formación:** Una de las características más innovadoras que la IA ofrece en la formación de profesores de música es la capacidad de personalizar el proceso de aprendizaje. Los algoritmos de IA pueden analizar el estilo de aprendizaje, el ritmo de progreso y las áreas de fortaleza y debilidad de cada futuro docente, creando programas de formación adaptados a sus necesidades específicas. Por ejemplo, si un profesor en formación muestra dificultades en la enseñanza de teoría musical, la IA puede recomendarle recursos adicionales, ejercicios prácticos y estrategias pedagógicas que lo ayuden a mejorar en ese aspecto en particular. Asimismo, puede sugerir enfoques alternativos

basados en los resultados de otros profesores que han enfrentado desafíos similares. Este tipo de personalización garantiza que los futuros profesores no solo reciban una formación estándar, sino una que esté alineada con sus metas y áreas de mejora. Además, la IA permite un enfoque de aprendizaje adaptativo, ajustando el nivel de dificultad de las tareas en función del progreso del profesor en formación. Esto significa que aquellos que dominen rápidamente ciertos aspectos de la enseñanza pueden avanzar más rápido hacia temas más complejos, mientras que aquellos que necesiten más apoyo en ciertas áreas recibirán recursos y recomendaciones específicos para superar esos desafíos.

- **Desarrollo de habilidades tecnológicas en el aula:** El uso de herramientas tecnológicas en la enseñanza de la música se ha vuelto cada vez más relevante en el entorno educativo moderno. Los profesores de música del futuro no solo necesitan dominar las habilidades tradicionales de su disciplina, sino que también deben estar preparados para integrar tecnologías digitales en su enseñanza. La IA puede desempeñar un papel crucial en la formación de los docentes para que se sientan cómodos y competentes en el uso de herramientas tecnológicas en el aula. A través de programas impulsados por IA, los docentes en formación pueden aprender a utilizar software de composición asistida por IA, aplicaciones de grabación y edición de música digital, así como tecnologías interactivas que facilitan la enseñanza y el aprendizaje. Estos sistemas pueden ofrecer tutoriales interactivos, asistencia en tiempo real y recomendaciones para la incorporación de tecnologías en las clases de música. La IA también puede ayudar a los futuros docentes a diseñar actividades educativas que integren tecnología, mejorando la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. Además, la IA puede actuar como un recurso para enseñar a los profesores cómo evaluar el impacto de las herramientas tecnológicas en el progreso de los estudiantes. Esto puede incluir el uso de aplicaciones que permiten a los estudiantes practicar de manera autónoma con la retroalimentación instantánea de un asistente de IA, o la integración de software de análisis que mide el avance de las habilidades musicales de los alumnos a lo largo del tiempo.

- **Modelos de enseñanza colaborativa:** La IA también está facilitando el desarrollo de enfoques colaborativos en la formación de profesores de música. Los futuros docentes pueden utilizar plataformas de IA para trabajar en conjunto con colegas o mentores en el desarrollo de lecciones y proyectos. Estas plataformas pueden analizar el trabajo colaborativo y ofrecer sugerencias para mejorar la cohesión del equipo, la distribución del trabajo y la optimización de las metodologías pedagógicas. Además, los sistemas basados en IA permiten la creación de redes de aprendizaje en línea donde los profesores de música en formación pueden compartir ideas, materiales educativos y estrategias pedagógicas. La IA actúa como un mediador que analiza las interacciones en estos espacios y ofrece recomendaciones basadas en los intereses y

necesidades de cada docente. Este enfoque fomenta una cultura de aprendizaje colaborativo y enriquece el proceso formativo al exponer a los futuros profesores a una diversidad de ideas y metodologías.

Ética y desafíos en el uso de la inteligencia artificial en la educación musical

Si bien la IA ofrece numerosas ventajas en la educación musical, su implementación también trae consigo una serie de desafíos éticos y técnicos. Uno de los principales es la deshumanización del proceso educativo. La música, como forma de arte, tiene un componente profundamente emocional y humano y, tal y como señala Lacruz (2021), existe la preocupación de que la automatización excesiva pueda reducir la sensibilidad artística y el desarrollo creativo inherente en el aprendizaje musical.

Otro desafío importante es la privacidad de los datos. Las aplicaciones basadas en IA recopilan grandes cantidades de información sobre el rendimiento de los estudiantes, lo que plantea interrogantes sobre cómo se almacenan, procesan y utilizan esos datos. Por ello, autores como Byun y Kim (2022) insisten en que es crucial establecer regulaciones y prácticas éticas que garanticen la protección de la información personal y académica.

También está la preocupación de que el acceso a la IA en la educación musical no sea equitativo. Las escuelas y estudiantes con menos recursos pueden no tener acceso a estas tecnologías, lo que ampliaría la brecha educativa entre diferentes clases sociales.

A medida que la IA se convierte en una herramienta cada vez más integrada en el proceso de enseñanza y aprendizaje, existe el riesgo de que tanto estudiantes como educadores se vuelvan dependientes de estas tecnologías. Esto puede limitar la creatividad y la capacidad de los estudiantes para desarrollar habilidades musicales fundamentales (Moffat y Sandler, 2019). Los educadores deben ser conscientes de este riesgo y fomentar un uso equilibrado de la tecnología, donde la IA complemente, pero no reemplace, el aprendizaje práctico y la exploración musical independiente.

Los algoritmos de IA son tan buenos como los datos con los que se entrenan. Si estos datos contienen sesgos, las herramientas de IA pueden perpetuar y amplificar estos sesgos en el proceso educativo. Esto puede resultar en experiencias de aprendizaje desiguales y en la perpetuación de estereotipos dentro de la educación musical. Es vital que los desarrolladores de tecnologías de IA trabajen para identificar y mitigar los sesgos en sus algoritmos, y que los educadores sean críticos al evaluar las herramientas de IA que utilizan en sus aulas.

Para abordar de manera efectiva los desafíos éticos asociados con la IA en la educación musical, es fundamental que los educadores reciban formación y capacitación adecuadas. Deben ser capaces de entender no solo las capacidades de la

IA, sino también sus limitaciones y las implicaciones éticas de su uso. La formación debe incluir no solo habilidades técnicas, sino también una comprensión profunda de las cuestiones éticas y pedagógicas que rodean la integración de la tecnología en la educación.

CONCLUSIONES

La IA está transformando el aprendizaje musical de manera profunda, actuando como un asistente que ofrece retroalimentación personalizada, fomenta la práctica autónoma, y adapta los contenidos educativos a las necesidades individuales de los estudiantes. Desde la corrección automática de errores hasta la creación de entornos interactivos de práctica, la IA está abriendo nuevas posibilidades para estudiantes de todos los niveles, democratizando el acceso a la educación musical y ofreciendo una experiencia de aprendizaje más rica y envolvente. Sin embargo, estos avances también plantean preguntas sobre el rol del maestro humano y la calidad de la formación que estos sistemas pueden ofrecer, temas que serán explorados en los siguientes apartados.

Por otra parte, la IA está revolucionando el mundo de la composición musical, ofreciendo herramientas potentes tanto para creadores profesionales como para estudiantes. Desde la generación de música autónoma hasta la colaboración asistida, la IA está redefiniendo cómo entendemos y producimos música. Sin embargo, su uso plantea preguntas importantes sobre la creatividad, la originalidad y la ética en la música, que requerirán una reflexión continua a medida que estas tecnologías evolucionen. El futuro de la composición musical con IA es prometedor y desafiante a la vez. Es probable que veamos una integración cada vez mayor de herramientas de IA en el proceso compositivo tanto en la educación musical como en la industria del entretenimiento. Estas herramientas no solo acelerarán el proceso creativo, sino que también permitirán explorar nuevas fronteras estilísticas y sonoras. Para los estudiantes de música, la IA podría convertirse en un colaborador habitual, ofreciendo constantemente nuevas ideas, generando variaciones y ayudando a practicar la composición de manera más eficiente. En los próximos años, incluso es posible que la IA no solo asista en la creación de música, sino que también ayude a descubrir nuevos talentos, ofreciendo a los jóvenes compositores acceso a herramientas que amplifiquen su creatividad.

Asimismo, la IA facilita la formación de los profesores de música al proporcionar herramientas avanzadas de análisis, retroalimentación y personalización del aprendizaje. Estas tecnologías permiten a los docentes en formación mejorar sus habilidades pedagógicas, optimizar sus metodologías y desarrollar competencias tecnológicas que serán esenciales en el futuro de la educación musical. Sin embargo, es fundamental que los formadores y los futuros docentes utilicen estas herramientas

de manera crítica y consciente, reconociendo sus límites y priorizando el enfoque humano en la enseñanza. Con una implementación equilibrada, la IA tiene el potencial de elevar la calidad de la enseñanza musical y preparar a los profesores para los desafíos del siglo XXI.

Finalmente, a pesar de los muchos beneficios, cabe destacar que la implementación de la IA en la educación musical también plantea desafíos éticos y pedagógicos que no deben pasarse por alto. La preocupación por la deshumanización del proceso educativo y la dependencia excesiva de la tecnología son cuestiones críticas que requieren atención. Además, es vital establecer normas claras sobre la privacidad y el uso de datos en las plataformas de IA, asegurando que la información de los estudiantes y profesores se maneje de manera responsable y ética.

En conclusión, el impacto de la inteligencia artificial en la educación musical está redefiniendo la forma en que enseñamos y aprendemos música. Con su capacidad para personalizar el aprendizaje, fomentar la creatividad y mejorar la formación de educadores, la IA tiene el potencial de transformar la educación musical en una experiencia más inclusiva, innovadora y efectiva. Sin embargo, es esencial abordar los desafíos éticos y pedagógicos que surgen de su implementación para garantizar que el uso de la IA en la educación musical siga siendo un proceso centrado en el ser humano. Al hacerlo, podemos asegurar un futuro en el que la música y la tecnología coexistan de manera armoniosa, enriqueciendo la experiencia educativa para todos.

REFERENCIAS

- Avdeeff, M. (2019). Artificial Intelligence y Popular Music: SKYGGE, Flow Machines, and the Audio Uncanny Valley. *Arts*, 8(4), 130-151. doi:10.3390/arts8040130
- Byun, A. y Kim, H. (2022). The Effect of Design Classes Using Artificial Intelligence in the Era of COVID-19 on Social Responsibility of High School Students. *Archives of Design Research*, 35(4), 251-266. doi:10.15187/adr.2022.11.35.4.251
- Cetta, P. (2018). *Fundamentos de composición musical asistida por computadora en el entorno de programación OpenMusic*. Universidad Católica Argentina.
- Lacruz, M. (2021). *Inteligencia Artificial y derecho de autor*. Editorial Reus.
- Loreto, M. y Pérez, L. (2024). Inteligencia artificial para la producción musical (IAPM): pedagogía y docencia a través de estrategias tecnológicas innovadoras. *YUYAY: Estrategias, Metodologías y Didácticas Educativas*, 3(1), 66-87. doi:10.59343/yuyay.v3i1.59
- Moffat, D. y Sandler, M.B. (2019). Approaches in Intelligent Music Production. *Arts*, 8(4), 125-129. doi:10.3390/arts8040125
- Mosquera, C.F.B., Joaqui, M.F.S., Caicedo, M.I.V., y Velasco, E.P. (2022). Mapeo sistemático sobre la integración de tecnologías de inteligencia artificial y recursos TIC en aprendizaje-enseñanza musical. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, 49, 479-490.
- Parra, J.S. (2022). Potencialidades de la inteligencia artificial en educación superior: Un enfoque desde la personalización. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 14(1), 19-27. doi:10.37843/rted.v14i1.296

Suárez, C., Rivera, P., y Rebour, M. (2020). Preguntas educativas para la tecnología digital como respuesta. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 73, 7-22. doi:10.21556/edutec.2020.73.1733

Vasco, M. y Eguiguren, L. (2023). La inteligencia artificial y el aprendizaje musical. *Colloquia, Revista de Pensamiento y Cultura*, 10, 46-62. doi:10.31207/colloquia.v10i0.150

CAPÍTULO 15

LA COEDUCACIÓN EN LA ADOLESCENCIA Y JUVENTUD: FOMENTAR LA IGUALDAD DE GÉNERO EN REDES SOCIALES DESDE LA AGENDA EDUCATIVA

SONIA DUEÑAS MOHEDAS*, NATALIA MARTÍNEZ PÉREZ**, Y
NEREA CUENCA ORELLANA***

**Universidad Carlos III de Madrid; **Universidad de Burgos;*

****Universidad Rey Juan Carlos*

INTRODUCCIÓN

La autocomunicación que desarrollan los medios digitales (Zucal, 2007) genera una interacción entre mensajes que resultan contradictorios desde una perspectiva de género. Así pues, frente a la masculinidad hegemónica que reincide en el comportamiento y los valores tradicionales de los hombres, “la existencia de una nueva masculinidad circula por los medios como una verdad indiscutible” (Guarinos, 2013, p. 9-10). Esta se distancia de los valores que el patriarcado otorgaba a la masculinidad, es decir, “[...] sexismo falocrático, heterocentrismo, individualismo, competitividad, activismo dominante, hegemonía, dominio de la esfera pública, minusvaloración de la esfera privada -propia de las mujeres- permanente obsesión por el éxito, el trabajo, el ejercicio de la fuerza, la fortaleza y la represión de los niveles básicos emocionales y de las actitudes afectivo-relacionales [...]” (Zurián, Martínez, y Gómez, 2015, pp. 56-57).

En la actualidad, el escenario al que se enfrentan los y las adolescentes y jóvenes en España resulta, cuanto menos, complejo con la masiva recepción de mensajes contradictorios que nadan entre diferentes modelos de masculinidad. En la etapa de adolescencia, periodo de construcción identitaria, los usuarios más jóvenes de las redes sociales se encuentran inmersos en la “[...] configuración de una personalidad sólida y estable en el tiempo, que aspira a un buen acoplamiento entre el ideal de vida para el individuo y la sociedad en la que vive” (Arab y Díaz, 2015, p. 8). Es, por ello, que los medios de comunicación son los principales conductores de modelos de identidad de género, puesto que “[...] los individuos son seres sociales: están inmersos en el discurso social, ideológico y económico” (Menéndez y Zurián, 2014, p. 58). Precisamente, investigaciones como la emprendida por Marín-Cárdaba, Lafuente-Pérez, y Durán-Vilches (2024) afirman que la interiorización de los estereotipos de género comienza en esta etapa, por lo que los influencers se erigen como modelos de referencia para los y las más jóvenes, teniendo en cuenta que “[...] tanto chicos como chicas se inclinan por el consumo de contenidos tradicionalmente relacionados con

sus respectivos géneros” (Marín-Cárdaba, Lafuente-Pérez, y Durán-Vilches, 2024, p. 92).

La idea de que la igualdad ya se ha alcanzado en las denominadas “sociedades formalmente igualitarias” (De Miguel, 2015) hace que se entiendan como prescindibles las demandas por parte del feminismo. En este sentido, el éxito de los preceptos feministas ha impulsado modelos emergentes de masculinidad, que, en el fondo, se corresponden con un estallido patriarcal como respuesta a los avances conseguidos por las mujeres (Núñez y Fernández, 2020). Es, por ello, que cada vez tienen más presencia los discursos antifeministas en las redes sociales (Dickel y Evolvi, 2022). Así, por un lado, han aparecido en las últimas décadas discursos desde una perspectiva crítica o consciente sobre las consecuencias negativas de la masculinidad tradicional. Esto es, la reivindicación de los colectivos de hombres que no se identifican con lo patriarcal y normativo, como el camino emprendido por los grupos de Hombres por la Igualdad (AHIGE) y por los enfoques de los estudios de las nuevas masculinidades (Peter Szil, Octavio Salazar, Juan José Tamayo, Miguel Lorente) (De Miguel, 2015, p. 342). Por otro lado, son cada vez más frecuentes de la mano de las redes sociales discursos agresivos misóginos. Como señalan Núñez y Fernández (2020), los contramovimientos, como el machismo digital, crecen en los contextos en los que los movimientos sociales avanzan en sus demandas políticas. Así, estos discursos que apuntalan el patriarcado articulan formas de misoginia que apelan a los varones, especialmente a los más jóvenes. Los youtubers con gran influencia en España reproducen estándares de masculinidad hegemónica que los convierte en modelos de “masculinidad tóxica” (Simancas-González y Vera-Balanza, 2022), como, por ejemplo, Roma Gallardo, conocido por su negación de la violencia de género. De hecho, la manosfera ha adquirido mayor atención por parte de la academia y los medios sociales gracias a la relevancia de estos influencers, sobre todo, dentro de la cultura gamer. Asimismo, la misoginia es patente en la actividad de espacios como ForoCoche o Burbuja.info, donde los usuarios varones no sólo insultan u objetivizan a las mujeres de manera sistemática (Caldevilla, Barrientos-Báez, García-Manso, y Matarín, 2022; Lacalle, 2023; Lacalle, Gómez-Morales, y Vicent-Ibáñez, 2023), sino que tienen la convicción de que estas acumulan “privilegios” por encima de los varones. Estos espacios digitales permiten que las masculinidades tóxicas hayan encontrado el refugio perfecto para expresarse con la libertad que les proporciona el anonimato, aunque “otra de las cosas que permiten que estos espacios de interacción sean ideales para albergar este tipo de masculinidades es la limitada manera de crear una identidad dentro de la comunidad de la manosfera” (Heritage et al., 2019; citado en Caldevilla, Barrientos-Báez, García-Manso, y Matarín, 2022, p. 512).

La manosfera es entendida como red de sitios web (blogs y foros en línea) “compuesta” por comunidades de hombres que promueven la misoginia, la hostilidad

hacia las mujeres y una fuerte oposición contra su empoderamiento a partir de creencias antifeministas y sexistas. Además, “no posee una formalidad estática ni una modalidad de canal, aunque su estructura ideal sea la de un foro [...]” (Heritage et al., 2019; citado en Caldevilla, Barrientos-Báez, García-Manso, y Matarín, 2022, p. 516), aunque es importante señalar que: “[...] justamente por la raíz de base social, la raíz de cultura patriarcal sí podría afirmarse que internet es una manosfera y, como anexo de la vida real, bebe de ella la misma base cultural, política y social que continúa y se perpetúa en esa estructura, sociedad, cultura y política patriarcal de la diferencia contra las mujeres” (Heritage et al., 2019; citado en Caldevilla, Barrientos-Báez, García-Manso, y Matarín, 2022, p. 516).

Esta tendencia hace patente las herramientas que construyen los diversos discursos misóginos en contra de las demandas feministas y producen un conocimiento de género que se erige alternativo o como respuesta a estas. “En el momento en que el feminismo como discurso crítico se ha enmarcado con notable éxito en la esfera pública, emerge con fuerza un contradiscurso que, de modo especular, se apropia de los recursos retóricos del movimiento feminista” (Núñez y Fernández, 2020, p. 127). En los últimos años, el interés por estos discursos, así como por las diferentes masculinidades, ha propiciado que se multipliquen el número de subculturas digitales masculinas (Nagle, 2017).

A pesar de la heterogeneidad de hombres que componen la manosfera, el antifeminismo se ha convertido en el foco común, un aspecto que permanece pese a la gran volatilidad que poseen los espacios que la conforman. Es más, se puede localizar acciones que tratan de restaurar la masculinidad a partir de “[...] atacar, intimidar y acosar a mujeres de forma organizada y con fines de homosociabilidad. Estas interacciones en la manosfera posibilitan una reconfiguración de una identidad masculina fraternal (la fratría) que se produce mediante comportamientos discursivos violentos” (García-Mingo, Díaz-Fernández, y Tomás-Forte, 2022, p. 5).

Las nuevas masculinidades surgidas a través de los medios de comunicación y expandidas mediante las redes sociales “[...] emergen de manera natural en la esfera reproductiva, como feminización o alteración de la masculinidad que sigue presentándose como hegemónica la arraigada a la ambición y el ejercicio de poder en el ámbito público” (Pichel-Vázquez, Gómez-Puertas, y Medina-Bravo, 2019, p. 6).

METODOLOGÍA

La coeducación en las aulas

En cuanto a la fundamentación metodológica, se comenzó haciendo una revisión bibliográfica de estudios científicos sobre la cuestión del uso de las redes sociales por parte de adolescentes utilizando bases de datos como Dialnet, JSTOR y Scopus. A partir de ahí, se elaboró la propuesta de intervención desde la delimitación de aspectos clave

como los procedimientos e instrumentos que implementar en el aula, los objetivos del programa, pasando por las actividades y talleres, la temporalización, así como el establecimiento y organización de los recursos materiales y humanos necesarios.

Por otro lado, se tiene en consideración que la metodología arroje resultados que revelen estereotipos de género en pos de una aplicación coeducativa especialmente para estudiantes durante su etapa de adolescencia. Cabe indicar que la “coeducación” hace referencia a “la intervención explícita e intencional de la comunidad escolar para propiciar el desarrollo integral de los alumnos y de las alumnas prestando especial atención a la aceptación del propio sexo, el conocimiento del otro y la convivencia enriquecida de ambos” (Santos, 1984). Por tanto, la coeducación supone una estrategia fundamental para promover la igualdad dentro de la agenda educativa, siendo un modelo pedagógico basado en un enfoque teórico-feminista que busca la internalización o asimilación de la igualdad real tanto en la esfera pública como privada, más allá del ámbito meramente educativo. En este sentido, para que una escuela sea verdaderamente coeducadora, es necesario implementar estrategias efectivas y evaluables que se integren de manera transversal en la vida cotidiana de los centros educativos. Esto implica no solo modificar los roles y prácticas que perpetúan la desigualdad, sino también replantear las relaciones, comportamientos y actividades de aprendizaje dentro del aula.

La coeducación y la igualdad de género están respaldadas por diversos marcos legislativos en España, desde la Constitución de 1978 hasta la Ley 17/2015, de 21 de julio, sobre la igualdad efectiva de mujeres y hombres, que aborda claramente la coeducación en su artículo 21. Asimismo, estas cuestiones se encuentran reguladas en normativas como la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) 1/1990 y la Ley Orgánica de Educación (LOE), publicada en el Boletín Oficial del Estado el 4 de mayo de 2006 (Cárdenas, Otero, y Monreal, 2022, p. 216). No obstante, aunque la obligatoriedad en la implementación de la coeducación en los centros educativos y sus funciones es indudablemente clara, es inevitable que surjan interrogantes en su aplicación práctica. En este sentido, “¿existe profesorado formado en materia de género y está implicado todo el profesorado del centro en conseguir una educación en igualdad, está en el proyecto de centro garantizando la transversalidad?” (Cárdenas, Otero, y Monreal, 2022, p. 217). No se trata solo de incorporar los valores de igualdad entre mujeres y hombres, sino también de identificar y abordar las desigualdades existentes, como las creencias y comportamientos de género que perpetúan dinámicas dominantes y abusivas, afectando tanto a la infancia como a la adolescencia, a través de modelos de referencia como es el caso de estudio de los influencers en Instagram.

Por ello, el Instituto de las Mujeres ha desarrollado diversas guías integradas en proyectos o programas a nivel estatal, autonómico o local y destinadas a promover el

modelo de escuela coeducativa con prácticas y acciones específicas orientadas a fomentar la coeducación (Instituto de la Mujer, 2008, pp. 28-30). Las campañas y actividades incluidas en las mismas se enfocan en la sensibilización y la divulgación, así como las relacionadas con la prevención de la violencia de género; congresos y jornadas científicas, talleres y grupos de trabajo centrados en la formación del profesorado; junto a otras dinámicas de grupo, juegos y expresión corporal que permiten abordar valores, habilidades y capacidades. También destacan las publicaciones de materiales educativos, guías y artículos de coeducación producidos por universidades, instituciones y centros educativos, así como subvenciones y premios que incentivan la implementación de proyectos coeducativos en los centros escolares o iniciativas de innovación docente que promueven este modelo. Finalmente, es importante señalar que esta estrategia de prevención se enmarca en el ámbito pedagógico, ya que toda acción dentro del contexto escolar es, en esencia, una acción educativa al promover el objetivo de transmitir valores que favorezcan la igualdad de género.

La presente propuesta coeducativa parte de 14 sesiones de 1,5 horas cada una que combinan contenidos teórico-prácticos con el fin de presentar a los y las estudiantes los estudios de género desde una aplicabilidad sencilla gracias a las nuevas tecnologías y, en concreto, las redes sociales, siendo estas los medios que habitualmente consume la generación Z a la que pertenecen actualmente el alumnado. Junto a ello, se proponen actividades prácticas que permitan una mejor asimilación conceptual, así como herramientas que faciliten la difusión de mensajes en materia de igualdad de género en su rutina.

Para llevar a cabo las actividades programadas dentro de la propuesta metodológica, tan solo es necesario tener un dispositivo móvil o tablet que tenga acceso a Internet, herramientas tecnológicas gratuitas para la edición de vídeos y fotografías, como bien puede ser Canva, Adobe Spark, TikTok, Instagram Stories, etc.; un ordenador y proyector para la presentación de los trabajos del alumnado y una cuenta propia en redes sociales para el/la docente, aunque se recomienda que este se registre con un nuevo usuario para aglutinar los resultados de las actividades realizadas por los y las estudiantes en una misma cuenta.

Es, por ello, que el contenido que a continuación se desarrolla parte de la consecución de los siguientes objetivos: (I) habilitar de herramientas en materia de género desde las redes sociales; (II) destacar los desequilibrios que se derivan de los estereotipos de género detectados en las publicaciones de los casos de estudio; (III) promover la coeducación e inclusión de la perspectiva de género en la agenda educativa; (IV) y proponer herramientas que faciliten al docente la posibilidad de trabajar con las redes sociales desde la coeducación.

A partir de estas consideraciones, el programa de actividades a proponer se fundamenta en los siguientes objetivos específicos a lograr durante el periodo de aplicación docente: (I) detectar elementos de sexualización y cosificación para evitar el uso indebido del cuerpo de las mujeres y los hombres; (II) analizar los elementos visuales, gestuales, escenográficos y textuales que acompañan a las publicaciones en Instagram para identificar la discriminación; (III) promover la igualdad entre los y las jóvenes para alcanzar la equidad de oportunidades en el ámbito laboral; (IV) y educar para erradicar la violencia de género.

Organización y planificación (semana programa contenido)

Semana 1 Tema 1. Sensibilización en igualdad de género y el impacto de las redes sociales. Exposición teórica en sensibilización sobre conceptos de género en torno a las redes sociales, desde la igualdad de género, el sexismo, los estereotipos y el impacto de estos medios digitales en la perpetuación de los roles de género. ACTIVIDAD: debate en torno a los aspectos positivos de las redes sociales en materia de género.

Semana 2 Tema 2. Estereotipos de género en redes sociales. Desarrollo de conceptos teóricos y prácticos básicos para el análisis de las publicaciones en redes y la creación de una ficha metodológica desde la perspectiva feminista. ACTIVIDAD: División en grupos de 4 o 5 estudiantes para que cada uno de estos seleccione 3 publicaciones de Instagram realizadas por influencers destacados en España que reflejen estereotipos de género y permitan discutir en forma de debate cómo afectan estos a la percepción de género.

Semana 3 Tema 2. Estereotipos de género en redes sociales. Búsqueda de mensajes positivos y negativos en cuanto a equidad de género, así como detección de estereotipos de género o igualdad. ACTIVIDAD: División en grupos de 4 o 5 estudiantes para que cada uno de estos seleccione 3 mensajes incluidos en publicaciones de Instagram de influencers varones destacados en España. A partir de las conclusiones de cada grupo, se inicia un debate sobre el posible impacto que pueden tener las redes sociales en las nuevas generaciones.

Semana 4 Tema 3. La representación femenina en las redes sociales. Exposición teórica sobre la representación de las mujeres en los medios de comunicación, especialmente en las redes sociales. Introducción de conceptos como “violencia de género”, “machismo”, “sexismo”, “empoderamiento”, “cosificación”, “tokenismo”, etc. ACTIVIDAD: División en grupos de 4 o 5 estudiantes para que individualmente seleccionen 3 conceptos teóricos presentados y busquen ejemplos de publicaciones y/o mensajes de acompañamiento en Instagram elaborados por influencers que sirvan para exponer en clase las problemáticas en materia de género y los estereotipos presentes detectados en las redes sociales.

Semana 5 Tema 4. La representación de las masculinidades en las redes sociales. Exposición teórica sobre la representación de las diversas masculinidades en los medios de comunicación, especialmente en las redes sociales. Introducción de conceptos como “manosfera”, “masculinidad hegemónica”, “nuevas masculinidades”, etc. ACTIVIDAD: División en grupos de 4 o 5 estudiantes para que individualmente seleccionen 3 conceptos teóricos presentados y busquen ejemplos de publicaciones y/o mensajes de acompañamiento en Instagram elaborados por influencers que sirvan para exponer en clase las problemáticas en materia de género y los estereotipos presentes detectados en las redes sociales.

Semana 6 Tema 5. Creación de contenido en redes sociales. Exposición teórica sobre la creación de contenido en redes sociales desde una perspectiva de género para la promoción de la igualdad. ACTIVIDAD: cada grupo compuesto por 4 o 5 estudiantes debe comenzar a plantear el diseño de una campaña de sensibilización en materia de igualdad a través de herramientas digitales y gratuitas. Esta campaña debe desafiar las representaciones de los hombres en redes sociales.

Semana 7 Tema 5. Creación de contenido en redes sociales. ACTIVIDAD: elaboración en común de una guía de contenido para la creación de campañas de sensibilidad en materia de igualdad y exposición de ejemplos prácticos que actualmente la promueven.

Semana 8 Tema 5. Creación de contenido en redes sociales. ACTIVIDAD: aplicación de la guía de contenido desde una perspectiva de género a partir de vídeos cortos, publicaciones infográficas o carruseles informativos, así como mensajes de acompañamiento creativos, impactantes y potencialmente virales.

Semana 9 Tema 6. Influencers y activismo en materia de igualdad. Exposición de las últimas investigaciones científicas en torno al impacto de las redes sociales en la infancia, adolescencia y juventud. Introducción de la figura del influencer desde el punto de vista teórico. ACTIVIDAD: cada grupo debe buscar cuentas de influencers feministas o que promuevan la igualdad de género a través de Instagram, observando y exponiendo en forma de debate las estrategias visuales y lingüísticas que acompañan a las publicaciones.

Semana 10 Tema 7. Desarrollo de la campaña de sensibilización en materia de igualdad. Exposición sobre técnicas avanzadas en contenido visual y audiovisual que faciliten el diseño y planificación y posterior desarrollo del contenido de una campaña de sensibilización en materia de igualdad de género. ACTIVIDAD: desarrollo y finalización de la campaña en grupos de 4 o 5 estudiantes.

Semana 11 Tema 8. Visualización de las campañas de sensibilización en materia de género presentación de las campañas creadas por los estudiantes y valoración del trabajo realizado por en el aula. Este material va acompañado de una presentación que profundice en el mensaje, la audiencia y los resultados que esperan obtener con

dicha campaña. Discusión sobre las fortalezas y debilidades de las campañas realizadas por el alumnado y posibles mejoras futuras.

Semana 12 Tema 8. Visualización de las campañas de sensibilización en materia de género. ACTIVIDAD: presentación de las campañas creadas por los estudiantes y valoración del trabajo realizado por en el aula. Este material va acompañado de una presentación que profundice en el mensaje, la audiencia y los resultados que esperan obtener con dicha campaña. Discusión sobre las fortalezas y debilidades de las campañas realizadas por el alumnado y posibles mejoras futuras.

Semana 13 Tema 9. Reflexión y análisis del impacto de las redes sociales: los estereotipos de género. ACTIVIDAD: propuesta de debate sobre el impacto que puede tener el contenido digital en la promoción de la igualdad de género, así como una exposición de los estereotipos detectados en las redes sociales a través de los influencers de mayor impacto en España.

Semana 14 Tema 10. Reflexión y análisis del impacto de las redes sociales: la desinformación en materia de género. ACTIVIDAD: debate y reflexión compilatoria sobre las conclusiones extraídas de las actividades realizadas y la desinformación en materia de género promovida a través de las redes sociales y las consecuencias de su impacto en la sociedad.

Tabla 1. Organización y planificación semanal por temas y actividades incluidas en cada sesión

SEMANA	PROGRAMA	CONTENIDO
Semana 1	Tema 1. Sensibilización en igualdad de género y el impacto de las redes sociales	Exposición teórica en sensibilización sobre conceptos de género en torno a las redes sociales, desde la igualdad de género, el sexismo, los estereotipos y el impacto de estos medios digitales en la perpetuación de los roles de género.
		ACTIVIDAD: debate en torno a los aspectos positivos de las redes sociales en materia de género.
Semana 2	Tema 2. Estereotipos de género en redes sociales	Desarrollo de conceptos teóricos y prácticos básicos para el análisis de las publicaciones en redes y la creación de una ficha metodológica desde la perspectiva feminista.
		ACTIVIDAD: División en grupos de 4 o 5 estudiantes para que cada uno de estos seleccione 3 publicaciones de Instagram realizadas por influencers destacados en España que reflejen estereotipos de género y permitan discutir en forma de debate cómo afectan estos a la percepción de género.
Semana 3	Tema 2. Estereotipos de género en redes sociales	Búsqueda de mensajes positivos y negativos en cuanto a equidad de género, así como detección de estereotipos de género o igualdad.
		ACTIVIDAD: División en grupos de 4 o 5 estudiantes para que cada uno de estos seleccione 3 mensajes incluidos en publicaciones de Instagram de influencers varones destacados en España. A partir de las conclusiones de cada grupo, se inicia un debate sobre el posible impacto que pueden tener las redes sociales en las nuevas generaciones.

Tabla 1. Organización y planificación semanal por temas y actividades incluidas en cada sesión (continuación)

SEMANA	PROGRAMA	CONTENIDO
Semana 4	Tema 3. La representación femenina en las redes sociales	Exposición teórica sobre la representación de las mujeres en los medios de comunicación, especialmente en las redes sociales. Introducción de conceptos como “violencia de género”, “machismo”, “sexismo”, “empoderamiento”, “cosificación”, “tokenismo”, etc. ACTIVIDAD: División en grupos de 4 o 5 estudiantes para que individualmente seleccionen 3 conceptos teóricos presentados y busquen ejemplos de publicaciones y/o mensajes de acompañamiento en Instagram elaborados por influencers que sirvan para exponer en clase las problemáticas en materia de género y los estereotipos presentes detectados en las redes sociales.
Semana 5	Tema 4. La representación de las masculinidades en las redes sociales	Exposición teórica sobre la representación de las diversas masculinidades en los medios de comunicación, especialmente en las redes sociales. Introducción de conceptos como “manosfera”, “masculinidad hegemónica”, “nuevas masculinidades”, etc. ACTIVIDAD: División en grupos de 4 o 5 estudiantes para que individualmente seleccionen 3 conceptos teóricos presentados y busquen ejemplos de publicaciones y/o mensajes de acompañamiento en Instagram elaborados por influencers que sirvan para exponer en clase las problemáticas en materia de género y los estereotipos presentes detectados en las redes sociales.
Semana 6	Tema 5. Creación de contenido en redes sociales	Exposición teórica sobre la creación de contenido en redes sociales desde una perspectiva de género para la promoción de la igualdad. ACTIVIDAD: cada grupo compuesto por 4 o 5 estudiantes debe comenzar a plantear el diseño de una campaña de sensibilización en materia de igualdad a través de herramientas digitales y gratuitas. Esta campaña debe desafiar las representaciones de los hombres en redes sociales.
Semana 7	Tema 5. Creación de contenido en redes sociales	ACTIVIDAD: elaboración en común de una guía de contenido para la creación de campañas de sensibilización en materia de igualdad y exposición de ejemplos prácticos que actualmente la promueven.
Semana 8	Tema 5. Creación de contenido en redes sociales	ACTIVIDAD: aplicación de la guía de contenido desde una perspectiva de género a partir de vídeos cortos, publicaciones infográficas o carruseles informativos, así como mensajes de acompañamiento creativos, impactantes y potencialmente virales.
Semana 9	Tema 6. Influencers y activismo en materia de igualdad	Exposición de las últimas investigaciones científicas en torno al impacto de las redes sociales en la infancia, adolescencia y juventud. Introducción de la figura del influencer desde el punto de vista teórico. ACTIVIDAD: cada grupo debe buscar cuentas de influencers feministas o que promuevan la igualdad de género a través de Instagram, observando y exponiendo en forma de debate las estrategias visuales y lingüísticas que acompañan a las publicaciones.
Semana 10	Tema 7. Desarrollo de la campaña de sensibilización en materia de igualdad	Exposición sobre técnicas avanzadas en contenido visual y audiovisual que faciliten el diseño y planificación y posterior desarrollo del contenido de una campaña de sensibilización en materia de igualdad de género. ACTIVIDAD: desarrollo y finalización de la campaña en grupos de 4 o 5 estudiantes.

Tabla 1. Organización y planificación semanal por temas y actividades incluidas en cada sesión (continuación)

SEMANA	PROGRAMA	CONTENIDO
Semana 11	Tema 8. Visualización de las campañas de sensibilización en materia de género	presentación de las campañas creadas por los estudiantes y valoración del trabajo realizado por en el aula. Este material va acompañado de una presentación que profundice en el mensaje, la audiencia y los resultados que esperan obtener con dicha campaña. Discusión sobre las fortalezas y debilidades de las campañas realizadas por el alumnado y posibles mejoras futuras.
Semana 12	Tema 8. Visualización de las campañas de sensibilización en materia de género	ACTIVIDAD: presentación de las campañas creadas por los estudiantes y valoración del trabajo realizado por en el aula. Este material va acompañado de una presentación que profundice en el mensaje, la audiencia y los resultados que esperan obtener con dicha campaña. Discusión sobre las fortalezas y debilidades de las campañas realizadas por el alumnado y posibles mejoras futuras.
Semana 13	Tema 9. Reflexión y análisis del impacto de las redes sociales: los estereotipos de género	ACTIVIDAD: propuesta de debate sobre el impacto que puede tener el contenido digital en la promoción de la igualdad de género, así como una exposición de los estereotipos detectados en las redes sociales a través de los influencers de mayor impacto en España.
Semana 14	Tema 10. Reflexión y análisis del impacto de las redes sociales: la desinformación en materia de género	ACTIVIDAD: debate y reflexión compilatoria sobre las conclusiones extraídas de las actividades realizadas y la desinformación en materia de género promovida a través de las redes sociales y las consecuencias de su impacto en la sociedad.

Durante las 14 sesiones programadas, se propone un seguimiento constante para observar la evolución de cada estudiante en cuanto a las actividades y contenidos que se desarrollan en cada sesión, ya sea a partir de la presencialidad como de las actividades planteadas o la disponibilidad de tutorías personalizadas en caso de acompañamiento y guía del alumnado. Asimismo, la evaluación continua parte del seguimiento de las tareas programadas dentro de las sesiones, así como la presentación de los trabajos en las semanas 12 y 13. Durante tales sesiones, se pretende fomentar no solo la concienciación y sensibilización en materia de género, sino también el trabajo colaborativo al proponer todas las actividades en grupos de 4 o 5 estudiantes. De esta forma, se favorece el debate, la investigación y el análisis entre el alumnado. Es, por ello, que, para un buen funcionamiento de las dinámicas, el/la docente debe observar y orientar las actividades en el aula como parte de la evaluación semanal. A partir de esto, se propone una evolución formativa, ya que permite adaptar los métodos de enseñanza en función de los conocimientos con los que cuentan los y las adolescentes previos a la formación.

RESULTADOS

A partir de la propuesta docente examinada, se prevé los siguientes resultados en cuanto al aprendizaje del alumnado en materia de igualdad:

- Obtener una mayor sensibilización y, por tanto, involucración en materia de género a través de las redes sociales.
- Detectar estereotipos de género dentro de las estrategias visuales y lingüísticas utilizadas en redes sociales como Instagram.
- Adquirir una capacidad crítica con respecto a la recepción de cualquier tipo de mensaje y publicación en materia de género.
- Diseñar y desarrollar campañas de sensibilización en materia de género a través de las redes sociales a partir del uso de herramientas gratuitas.
- Aplicar el aprendizaje obtenido en materia de género en su futura carrera profesional.

CONCLUSIÓN

La propuesta docente desarrollada en el presente capítulo acerca al alumnado a conceptualizaciones básicas en materia de género a través de medios digitales que son utilizados de forma rutinaria por las nuevas generaciones de estudiantes. De esta forma, por medio de una vía que conocen y dominan, el/la docente puede coeducar al estudiantado para que adquieran una capacidad reflexiva y crítica con respecto a la igualdad de género. En virtud de la Ley Orgánica 3/2007 del 22 de marzo, en su artículo 23, que recoge la educación para la igualdad de mujeres y hombres, esta propuesta promueve el respeto tanto de los derechos como de las libertades fundamentales para que los y las estudiantes sean conscientes de los obstáculos que dificultan aún hoy la consecución de la igualdad y cómo estos, muchas veces expresados mediante estereotipos y contenidos sexistas, se encuentran al alcance de todos ante el fácil acceso de las redes sociales.

Así pues, las competencias que el alumnado adquiere gracias a esta propuesta no solo permiten visibilizar su conocimiento a través de estos medios, sino también ayudar a coeducar a otros usuarios y usuarias de estas nuevas tecnologías para alcanzar una mayor concienciación. Ante la profesionalización de los trabajadores en redes sociales, se hace necesario instruir al alumnado no solo en conocimientos especializados en este ámbito, sino también en materia de igualdad para su aplicación futura.

REFERENCIAS

Arab, L.E. y Díaz, A. (2015). Impacto de las redes sociales e internet en la adolescencia: aspectos positivos y negativos. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 7-13. doi: 10.1016/j.rmcl.2014.12.001

Caldevilla, D., Barrientos-Báez, A., García-Manso, A., y Matarín, E. (2022). Neurocomunicación y Manosferas: estudio de caso Forocoches. *Historia y Comunicación Social*, 27(2), 509-519. doi:10.5209/hics.84402

Cárdenas, R., Otero, G., y Monreal, M.C. (2022). Instrumentos para el análisis de la Coeducación en los centros educativos. *RESED: Revista de estudios socioeducativos*, 10, 213-226.

De Miguel, A. (2015). *Neoliberalismo sexual. El mito de la libre elección*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Dickel, V. y Evolvi, G. (2022). "Victims of feminism": Exploring networked misogyny and #MeToo in the manosphere. *Feminist Media Studies*, 23(4), 1-17. doi:10.1080/14680777.2022.2029925

García-Mingo, E., Díaz-Fernández, S., y Tomás-Forte, S. (2022). (Re)configurando el imaginario sobre la violencia sexual desde el antifeminismo: el trabajo ideológico de la manosfera española. *Política y Sociedad*, 59(1), 1-15. doi:10.5209/poso.80369

Guarinos, V. (2013). Los estudios de masculinidad en el marco de los estudios de género y comunicación audiovisual. En V. Guarinos (Ed.), *Hombres en serie: construcción de la masculinidad en los personajes de ficción seriada española de televisión* (pp. 17-26). Madrid: Fragua.

Instituto de la Mujer. (2008). *Guía de coeducación. Síntesis sobre la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres*. Madrid: Ministerio de Igualdad.

Lacalle, C. (2023). "The otherless other": Las pasiones misóginas de la manosfera española. *Revista Signa*, 32, 41-53. doi:10.5944/signa.vol32.2023.36111

Lacalle, C., Gómez-Morales, B., y Vicent-Ibáñez, M. (2023). Misogyny and the construction of toxic masculinity in the Spanish Manosphere (Burbuja.info). *Profesional de la información*, 32(2), 1-13. doi:10.3145/epi.2023.mar.15

Ley Orgánica 3/2007. Para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. 22 de marzo de 2007. *BOE, nº 71 de 23/03/2007*. Recuperado de <https://n9.cl/1rjsc>

Marín-Cárdaba, M. Á., Lafuente-Pérez, P., y Durán-Vilches, M. (2024). Estereotipos de género y redes sociales: consumo de contenido generado por influencers entre los preadolescentes y adolescentes. *Doxa.comunicación*, 38, 81-97. doi:10.31921/doxacom.n38a2034

Menéndez, M.I. y Zurián, F.A. (2014). Mujeres y hombres en la ficción televisiva norteamericana. *Anagramas: Rumbos y sentidos de la comunicación*, 13(25), 54-61. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=491548259004>

Nagle, A. (2017). *Kill All Normies*. Hampshire: Zero Books.

Núñez, S. y Fernández, D. (2020). La misoginia popular como contramovimiento. Estudio de la resemiotización y los discursos manipulativos como desafíos contra el feminismo. *Ex aequo*, 41, 125-142. doi:10.22355/exaequo.2020.41.08

Pichel-Vázquez, A., Gómez-Puertas, L., y Medina-Bravo, P. (2019). Modelos e indicadores de masculinidad igualitaria en la ficción televisiva gallega: caso de Fontalba y Serramoura de Televisión de Galicia. *Palabra Clave*, 22(3), 1-29. doi:10.5294/pacla.2019.22.3.9

Santos, M.Á. (1984). *Coeducar en la escuela. Por una enseñanza no sexista y liberadora*. Madrid: Grupo Cultural Zero.

Simancas-González, E. y Vera-Balanza, M.T. (2022). Youtubers como modelos de masculinidad tóxica. *IC Revista Científica de Información y Comunicación*, 19, 363-384. doi:10.12795/IC.2022.I19.17

Zucal, J.G. (2007). *“Haciendo amigos a las piñas”. Violencia y redes sociales de una hinchada del fútbol*. Prometeo Libros Editorial.

Zurián, F.A., Martínez, D., y Gómez, H.C. (2015). La ficción en la televisión generalista norteamericana y la representación de (nuevas) masculinidades. *Área Abierta*, 15(1), 53-62. doi:10.5209/rev_ARAB.2015.v15.n1.47609

CAPÍTULO 16

LA EVOLUCIÓN DEL EMPLEO ARTÍSTICO: UNA REFLEXIÓN SOBRE CÓMO LA DIGITALIZACIÓN HA TRANSFORMADO LAS PROFESIONES ARTÍSTICAS Y LA OFERTA EDUCATIVA UNIVERSITARIA

ERIC PAVÓN SÁNCHEZ

Universidad de Málaga

INTRODUCCIÓN

Es innegable la influencia de Internet y las nuevas tecnologías en nuestra vida diaria. Durante estas últimas décadas de acelerado desarrollo tecnológico tanto nuestras aficiones, formas de estudiar y hábitos, entre otros aspectos, se han adaptado a la nueva realidad digital en la que estamos inmersos. Asimismo, podemos diferenciar tres relaciones distintas con la tecnología según la generación a la que pertenecemos y que ha definido nuestra manera de vivenciar el desarrollo hasta el momento actual.

Espinosa-Brito (2017) diferencia a la ciudadanía en dos categorías: migrantes digitales y nativos digitales, considerando nativo digital a toda aquella persona nacida a mediados de la década de los 80s y que ha vivido haciendo uso de las tecnologías. Asimismo, una segunda diferenciación fue realizada por Joaquín Linne (2014), que dividía a los nativos digitales en dos grupos: el primero convivió junto con la web 1.0 durante su adolescencia, a diferencia del segundo grupo, que creció junto a la web 2.0 en la década de los 2000, época en la que se facilitó el acceso a todo tipo de tecnologías y estas fueron siendo cada vez más habituales en los hogares. Al hablar de cómo el mundo ha evolucionado a raíz del avance digital me gusta mencionar las distintas experiencias que cada generación ha tenido en su relación con la tecnología, pues muchos profesionales actuales probablemente han ido construyendo su especialización laboral dentro de las áreas de conocimiento artístico-digital al mismo tiempo que las tecnologías avanzaban y se desarrollaban, habiendo vivido la evolución de estos campos profesionales artístico-digitales prácticamente como pioneros en sus respectivas áreas.

A diferencia de las nuevas generaciones que, hoy día, han nacido junto a la tecnología, para quienes estos nuevos empleos digitales no son una novedad, sino una opción de especialización académica y profesional tan atractiva como real e inmediata. De hecho, el Índice de la Economía y la Sociedad Digitales (DESI, 2022) señala como indispensable la inversión en educación en materia digital, a juzgar por el incremento que se pronostica que tengan las profesiones que requieren

conocimientos tecnológicos y digitales, por lo que el desarrollo de estas habilidades será fundamental para hacer frente al cambio profesional del que ya estamos siendo testigos, con cada vez más profesiones, especializaciones y puestos de trabajo relacionados con la tecnología.

Precisamente, el foco de este documento es abordar la transformación laboral y competencial de algunas profesiones digitales del sector artístico derivadas de los avances tecnológicos acontecidos en las últimas décadas hasta el día de hoy. Avances que han sido asumidos por corporaciones e instituciones (Artigas, Celaya, y Campión, 2022), integrándose en su forma de trabajo y favoreciendo el desarrollo de nuevas especializaciones dentro de ramas artísticas profesionales y de nuevas técnicas en áreas como el diseño, entre otras; además del surgimiento de nuevas profesiones artísticas estrechamente relacionadas con el entorno digital, como son el diseño de interfaces (UI) o el modelado tridimensional. Por lo que la pregunta que nos realizamos es si la universidad pública ha sabido asumir el desarrollo tecnológico y digital, ofreciendo al alumnado de grado la formación adecuada para considerarse competentes en aquellas habilidades y destrezas relacionadas con estas profesiones artístico-digitales.

Pese a lo mencionado, la pretensión de este capítulo no es ofrecer un estudio profundo sobre esta temática, sino servir de introducción y llamada de atención sobre una situación profesional y educativa que pueda haber sido pasada por alto en este frenético desarrollo tecnológico, buscando despertar el interés de quienes deseen profundizar y conducir su investigación hacia los temas que aquí se abordan.

MÉTODO

Para la redacción del siguiente documento se ha realizado primeramente un análisis del desarrollo tecnológico de las profesiones mencionadas, apoyándome en libros y artículos relacionados con esta temática, así como en mi propia experiencia como estudiante y profesional vinculado a estas especialidades. Con el objetivo de dibujar un perfil profesional aproximado de lo que actualmente el mercado laboral tiende a solicitar para ocupar estos roles, se realizó una comparativa de 35 ofertas de trabajo publicadas en LinkedIn durante los últimos 3 meses, las cuales estuvieran dirigidas a los perfiles profesionales considerados en este texto. Finalmente, para realizar la revisión de la oferta educativa de tres universidades andaluzas, se eligieron los grados universitarios que presentan vinculación profesional con los roles profesionales objeto de estudio y se realizó una lectura en profundidad de los planes de estudio de cada asignatura que tuviera un enfoque digital.

Tras estas múltiples lecturas y comparar el perfil profesional solicitado con lo impartido en los grados universitarios, se redactó el presente texto, mostrando los resultados y conclusiones aunque, como ha sido mencionado en la introducción, la

pretensión de este documento no es ofrecer un estudio exhaustivo en esta materia, sino situar el foco de atención sobre el desarrollo digital de las profesiones artísticas y cómo las universidades han adaptado su oferta educativa a ello, abriendo la puerta a nuevos estudios, propuestas e investigaciones alrededor de la temática aquí introducida.

RESULTADOS

Evolución digital de las profesiones artísticas

Si miramos al pasado podemos encontrar antecedentes que parecen describir la situación que vivimos actualmente, específicamente, podemos ver similitudes entre nuestra época y la revolución industrial. La ilustración trajo consigo cambios sociales que afectaron tanto a la economía como la política; no obstante, el factor que supuso el mayor cambio en aquella época fue la tecnología y el cúmulo de inventos y diseños que hicieron posible la industrialización (Wilhide, 2024), lo que supuso un cambio de vida para las personas en aquella época.

Del mismo modo que la industrialización marcó un antes y un después, la llegada de internet es la revolución que estamos viviendo actualmente. Desde la aparición de la World Wide Web en 1989, los ecosistemas digitales han continuado evolucionando hasta dar lugar a los entornos digitales con los que interaccionamos a diario hoy en día, trayendo consigo nuevas posibilidades que han causado un gran impacto en nuestra sociedad (Wilhide, 2024). Parte de ese impacto lo tuvo sobre las profesiones artísticas, que evolucionaron e incluso se generaron nuevas disciplinas.

En este epígrafe exploraremos algunas de ellas, en esta ocasión este documento se centrará en dos áreas del diseño; no obstante, este mismo planteamiento de estudio puede aplicarse a cualquier profesión y especialidad artística que haya evolucionado durante el desarrollo digital, tales como la dirección de arte en videojuegos, la ilustración digital o la animación, entre otras.

Diseño

El diseño engloba multitud de disciplinas y especialidades, algunas se desarrollan desde hace siglos, mientras que otras son más recientes, como es el caso del diseño de interfaces, y que surgieron en relación con la aparición de los sistemas digitales, continuando desarrollándose junto a ellos.

Vamos a ver dos perfiles profesionales diferentes: el de diseño gráfico y el de diseño UI/UX, dos especialidades estrechamente relacionadas y que suelen considerarse en conjunto. Se señalará en qué aspectos han evolucionado o su relación con la digitalización, antes de listar algunas de las habilidades más comunes que el mercado laboral suele solicitar para dichas disciplinas, basándonos en ofertas de empleo reales publicadas en los últimos tres meses en LinkedIn.

Diseño Gráfico

El diseño gráfico comienza a evolucionar hacia el concepto de esta disciplina que tenemos actualmente a partir de 1980, con la adopción de los ordenadores en el ámbito profesional del diseño y su popularización en el entorno doméstico y personal durante los años posteriores, cambios que impactaron en esta disciplina (Rodríguez y Espinola, 2016), transformándola hasta resultar en lo que es hoy en día.

La digitalización permitió la simplificación y automatización de muchos procesos dentro del diseño gráfico, como la manipulación de la tipografía, ahora más sencilla y accesible (Wilhide, 2024). Del mismo modo que amplió las posibilidades del proceso creativo de los profesionales del diseño, gracias a la libertad de acceso a información especializada y a nuevas tecnologías, recursos y softwares de diseño como Photoshop (edición y diseño de imágenes), Illustrator (ilustraciones vectoriales) o InDesign (maquetación de textos) (Castro, 2023).

No obstante, una de las mayores ventajas que las tecnologías ofrecen a los diseñadores de nuestro tiempo es el gran abanico de recursos que tienen a su disposición, teniendo la oportunidad de enriquecer sus creaciones tanto con técnicas tradicionales como digitales. Adicionalmente, los avances tecnológicos en esta materia han posibilitado la reducción de costes e intermediarios, como señalan Morales, González, y Mendoza (2019), así como la capacidad comunicadora y de difusión del diseño a través de internet.

Por lo tanto, ¿cuál es el perfil actual que buscan las empresas en una persona profesional del diseño gráfico en España?

Tras realizar una revisión de 35 ofertas de trabajo de empresas diferentes procedentes de diversas partes de España, podemos esbozar un perfil profesional donde las habilidades que más se destacan y, por tanto, se consideran necesarias para este perfil profesional, son:

- La capacidad de diseñar y desarrollar materiales gráficos para diversos medios, soportes y propósitos.

- Dominio de softwares de diseño, siendo predominante el uso de la Suite Adobe. Los softwares más mencionados, de mayor a menor aparición en las ofertas de trabajo analizadas, son: Photoshop, Illustrator, InDesign, Premiere y After Effects. Las tres últimas con un índice de aparición similar.

- Se hace especial hincapié en poseer soft skills como habilidades comunicativas (tanto hacia clientes como compañeros de trabajo), capacidad de trabajo en equipo, capacidad de trabajo bajo presión y fechas de entrega reducidas, proactividad y actitud positiva.

En menor nivel que las anteriores, también es destacable la mención de las siguientes habilidades, las cuales no consideraremos necesarias, como sí hacíamos en

el anterior listado, pero sí podrían señalar una tendencia en el desarrollo de la profesión o de las nuevas necesidades de las compañías:

- Específicamente la capacidad de diseño de piezas para entornos digitales como webs y redes sociales.

- Dominio de softwares de diseño de interfaces y experiencia de usuario como Figma o Sketch.

- Conocimiento básico de HTML y CSS para maquetación web.

En último lugar, se contabilizaron algunas habilidades que, si bien su mención no se equipara a las anteriores habilidades, constituyen una breve lista de conocimientos deseables en un diseñador gráfico, según el mercado laboral actual:

- Capacidad de diseño y creación de motion graphics.

- Conocimientos en Marketing Digital.

- Habilidades y conocimientos en fotografía y retoque fotográfico.

De forma puntual, en algunas ofertas de trabajo, se estipulaba como requisito tener conocimientos en IA generativa aplicada a diseño, así como manejo de softwares de modelado 3D como Blender. Me ha resultado especialmente llamativo, pese a su baja representación, encontrar ofertas que añadan conocimientos sobre IA como un requisito o una habilidad a tener en cuenta, señalando cómo esta tecnología está comenzando a ser adoptada de un modo profesional por las empresas dedicadas al diseño.

Diseño de Interfaces y de Experiencia de Usuario (UI/UX)

Castro (2023) sitúa el inicio (todavía primitivo) del diseño web en 1989, disciplina que se desarrollaría a lo largo de la década de los 90s y, a mediados de los 2000, cuando el trabajo del profesional en diseño gráfico se diversifica en nuevos entornos puramente digitales, el diseño web comienza a consolidarse como especialidad profesional: el diseño de interfaces (UI), especialidad que se relaciona con la de diseño de experiencia de usuario (UX).

Aunque el diseño UX se ha asociado en los años recientes mayormente con el mundo digital, es cierto que esta disciplina encuentra su origen antes de la aparición de las tecnologías que han cambiado el mundo en los últimos 40 años, como también nos indica Rugo (2023) al apuntar que el diseño de experiencias fue previamente integrado dentro del diseño de productos. No obstante, desde aquel momento hasta hoy ha ido evolucionando hasta estar predominantemente relacionado con el diseño de productos digitales como aplicaciones y páginas web (Luther, Tiberius, y Brem, 2020), poniendo al usuario en el centro del diseño para crear un producto digital accesible, fácil de utilizar y adaptable a sus necesidades; razones por las que esta disciplina y el diseño UI se complementan, siendo esta última una especialidad enfocada en el diseño del espacio digital en el que el usuario participa e interacciona

con el contenido de, por ejemplo, páginas web o las distintas pantallas de una aplicación, teniendo en cuenta todos los elementos que la conforman.

Sin embargo, ¿qué solicita el mercado laboral actual de estos perfiles? ¿Qué habilidades espera que posean?

Se han revisado 35 ofertas de empleo para el rol de UX/UI Designer de las cuales se han listado y contabilizado todas aquellas habilidades y competencias que se solicitan en dichas ofertas; lo que se muestra a continuación es un resumen de los resultados obtenidos tras contar la aparición recurrente de algunas de ellas.

Las habilidades que más se repiten, de una forma casi constante, entre los requerimientos solicitados por las empresas son:

- Habilidades centradas en el diseño de interfaces como la realización de prototipado de pantallas, wireframing, diseño de componentes y creación de sistemas de diseño, entre otras.

- Habilidades centradas en el diseño de experiencia de usuario como el establecimiento de buyer personas, flujos de usuario, user testing y establecimiento de mapas del recorrido del cliente (journey map), entre otras.

- Dentro de las habilidades centradas en el diseño de experiencia de usuario se subraya especialmente la capacidad de conocer técnicas y llevar a cabo procesos de investigación del comportamiento de los usuarios, con el objetivo de aplicar al producto sus averiguaciones.

- Fuertes habilidades de comunicación oral y de trabajo en equipo.

- El software de diseño más requerido es Figma.

En segundo lugar, hay un conjunto de conocimientos y habilidades que, aunque no se repetían con el mismo ritmo que las anteriores arrojan una mayor comprensión de lo que algunas empresas valoran positivamente en estos roles, siendo incluso habilidades necesarias según el empleador:

- Se valora poseer un conocimiento amplio en accesibilidad, adaptabilidad y usabilidad.

- Cuando se mencionan habilidades centradas en UI, en ocasiones se puntualiza que la persona profesional posea especialmente conocimiento en el diseño de interfaces aplicado a productos móviles y web.

- Se busca que el profesional posea la capacidad analítica y de observación para localizar y proponer nuevas funcionalidades y mejoras al producto.

Por lo general son roles relacionados con metodologías ágiles, de manera que se valora conocer estas metodologías de trabajo.

En tercer lugar, algunas habilidades con menor aparición pero que aún así en ocasiones, según la oferta de empleo, ofrecen un valor añadido al perfil profesional de diseño UX/UI son:

- Conocimientos en HTML y CSS.

- Habilidades de diseño gráfico, así como la utilización de la Suite Adobe, con especial mención de Adobe Photoshop y Adobe Illustrator.

- Habilidades y conocimientos en arte: colores, composición, tipografía... En especial debido a la posibilidad de trabajar en conjunto con los departamentos de diseño y dirección de arte.

- Se aprecia también una relación con el sector de los videojuegos, valorándose en las ofertas relacionadas con ese sector el conocimiento de softwares como Unity o Unreal, así como experiencia o habilidad en el diseño de videojuegos.

Finalmente, mencionar que estas han sido las competencias destacadas; sin embargo, muchas ofertas de empleo incluían distintos softwares y herramientas como InVision, DoveTail y Hotjar, entre otras, además de otro tipo de conocimientos en SEO, CRMs, marketing y programación. Debido a su poca aparición no se han destacado, pero es interesante mencionarlo para subrayar cómo todavía el rol de UX/UI parece mezclarse con competencias de otras áreas de conocimiento.

Oferta educativa universitaria pública

Habiendo esbozado los perfiles profesionales de estas dos ramas del diseño, en este epígrafe revisaremos los planes de estudio de los grados de Bellas Artes, Comunicación Audiovisual y Publicidad y Relaciones Públicas, debido a su relación con el arte y el diseño, de tres universidades de Andalucía: Málaga, Sevilla y Granada, comparando los contenidos que se ofertan al alumnado, desglosados en los distintos planes de estudio, con aquellas que el mercado laboral solicita.

Grado en Bellas Artes

En rasgos generales, salvando pequeñas distancias, los tres grados ofertados por las tres facultades ofrecen contenidos similares en cuestión de habilidades digitales. Sin embargo, estas habilidades, aunque están integradas en algunas asignaturas obligatorias del grado, la profundización en ellas ocurre en las asignaturas optativas. Cabe destacar el plan de estudios de la Universidad de Granada, que ofrece varias asignaturas que contemplan las nuevas tecnologías y entornos digitales desde el primer año.

Enfocándonos en las asignaturas con contenido digital en general, el alumnado podría obtener de su paso por Bellas Artes, cursando las asignaturas optativas de carácter digital, multitud de habilidades para la creación y diseño gráfico, así como de UX/UI. Entre las cuales podemos destacar, por su relevancia en el perfil laboral anteriormente descrito:

- Habilidades enfocadas a UX/UI como conocimientos en usabilidad, accesibilidad, metodologías ágiles, manejo de softwares de diseño UI como Adobe XD

y la comprensión de lenguajes de programación como HTML, CSS, JavaScript e incluso Python y PHP, entre otros.

- Habilidades enfocadas al Diseño Gráfico como el manejo de la Suite Adobe para diseño vectorial, maquetación y retoque fotográfico, además de conocimientos en fotografía, edición de vídeo y motion graphics.

- Habilidades enfocadas a videojuegos y animación como modelado 3D, con la utilización de softwares dedicados a tal propósito y Unity.

- Habilidades enfocadas a tecnologías como robótica, metaverso, realidad aumentada e inteligencia artificial.

No obstante, aunque el plan de estudios actual ofrezca todas estas habilidades, la realidad es que las asignaturas relacionadas con profesiones y técnicas digitales son todavía minoría, por lo que algunas habilidades se ven únicamente en una asignatura, pudiendo profundizar en ellas el tiempo que permita la planificación de la asignatura y la duración del semestre.

Grado en Comunicación Audiovisual

A diferencia del Grado en Bellas Artes, Comunicación Audiovisual se centra especialmente en el cine, fotografía, los distintos formatos de vídeo y sonido; por tanto, no se encuentran demasiadas asignaturas enfocadas al diseño, sino a la creación de contenidos audiovisuales y la comunicación. Sin embargo, también ofrece habilidades útiles para las profesiones artísticas mencionadas:

- Habilidades relacionadas con la fotografía y el vídeo, desde el manejo y comprensión de cámaras, hasta el retoque fotográfico y postproducción a través de softwares de edición (Suite Adobe) y dedicados al tratamiento de vídeos como DaVinci o FinalCutProX, entre otros.

- Conocimiento específico en iluminación y teoría artística (color, composición...), así como en motion graphics, animación 2D y modelado 3D a través de Blender, ampliando el contenido a los procesos de rigging y skinning.

- Conocimiento en diseño UX/UI multipantalla (móvil, web y otras), accesibilidad, usabilidad, elaboración de esquemas de navegación, manejo de softwares como Adobe XD y comprensión de lenguajes como HTML, CSS, JavaScript y JQuery.

- Habilidades para la elaboración de contenidos para distintos medios audiovisuales y digitales, como redes sociales. Así como conocimiento sobre los distintos formatos publicitarios, maquetación editorial y de arte final.

- Saberes tecnológicos y en videojuegos: realidad virtual, inteligencia artificial, sistemas de grabación, digitalización de procesos, diseño de videojuegos...

A excepción de las habilidades más relacionadas con los contenidos audiovisuales, como pueden serlo aquellas descritas en el primer ítem, el resto de conocimientos listados encuentra su representación en ciertas asignaturas del plan

de estudios (que puede variar entre universidades, pese a tratarse del mismo grado), algunas de ellas optativas, por lo que el tiempo dedicado puede no ser el suficiente para desarrollar una competencia completa en ellas, pero sí servir como introducción para una posterior especialización.

Grado en Publicidad y Relaciones Públicas

Para este análisis sólo se han tenido en cuenta los grados de las universidades de Sevilla y Málaga, puesto que la Universidad de Granada actualmente no cuenta con él en su oferta académica.

A diferencia de los anteriores grados, Publicidad y Relaciones Públicas ofrece en especial un enfoque estratégico sobre la comunicación, profundizando en los distintos tipos de comunicación y canales existentes, formando al alumnado en su entendimiento, análisis, planificación y dirección. No obstante, también podemos encontrar habilidades relacionadas con los perfiles profesionales descritos, como:

- Competencias en diseño gráfico, diseño web y principios de UX, edición de vídeo y retoque fotográfico, haciendo uso de la Suite Adobe principalmente, y habilidades en fotografía.

- Creación de contenido para múltiples formatos y canales, tanto online como offline, así como conocimientos de producción de distintas piezas audiovisuales, de imagen fija, proyectos transmedia y redacción.

- Conocimientos de estrategia en comunicación, creatividad y branding. Así como de marketing digital y distintas técnicas de comunicación, además de análisis y monitorización de la actividad y resultados.

- Cabe destacar que se favorece especialmente el trabajo en equipo y la comunicación oral, puesto que, en publicidad, una de las características del sector, es el trabajo en dupla creativa y la exposición de ideas y proyectos ante cliente.

En comparación con los grados anteriores, este presenta una gran cantidad de contenido teórico y pocas asignaturas que consistan en el desarrollo de habilidades técnicas dirigidas al diseño. Esto puede ser positivo para el alumnado, debido a que les permite desarrollar un visión estratégica, analítica y creativa basada en un entendimiento profundo de la comunicación; sin embargo, esta situación podría provocar que su perfil de salida esté incompleto sin una base sólida de habilidades productivas y de diseño.

CONCLUSIÓN

En general, podemos ver que muchas habilidades solicitadas en los perfiles laborales tienen presencia en los planes de estudio, aunque si la profundización que ofrecen es la adecuada o no, no es algo que pueda apreciarse con la lectura de los planes de estudio. También se aprecian algunas deficiencias, como la poca o nula

atención dedicada a los procesos de investigación de usuario que se requieren para un perfil UX/UI, pese a recibir formación en usabilidad, accesibilidad y prototipado multipantalla. Asimismo, los softwares utilizados son mayormente los del paquete Adobe, lo que es positivo excepto para el perfil UX/UI, donde el software más solicitado es Figma, especialmente tras la compra infructuosa de este software por Adobe y su decisión de discontinuar Adobe XD por el momento.

Por lo tanto, podemos preguntarnos: ¿es suficiente la formación que se les ofrece? ¿Puede ofrecerse una formación competitiva en estos perfiles con estas asignaturas, en su mayoría optativas? ¿Está lo suficientemente actualizada?

Actualmente, no hay grados universitarios que aborden como foco principal estas áreas artísticas, lo que no quiere decir que no sea un área de conocimiento solicitada por parte del alumnado. De hecho, la formación específica en diseño existe en forma de estudios superiores no universitarios, siendo posible solicitar su correspondencia al mismo nivel académico que representan los grados universitarios. Siendo posible su equiparación, me lleva a preguntarme por qué estas formaciones no están incluidas en la oferta académica universitaria, si incluso a nivel educativo se comprende que poseen el mismo nivel.

Considero que el punto de vista académico, crítico e investigador que las universidades proporcionan tiene un gran valor para el desarrollo tanto formativo como profesional del alumnado; no obstante, pese a la evidente evolución de los planes de estudios para integrar nuevos ámbitos y tecnologías, temo que el alumnado de grado universitario todavía necesite complementar su formación con cursos específicos y másteres que profundicen en habilidades y competencias que se imparten en el grado a un nivel básico e introductorio, no siendo suficiente para alcanzar un dominio profesional. Lo cual también retrasa la entrada del alumnado al mundo laboral, al aumentar sus años de estudio.

Con la creciente demanda de perfiles profesionales con amplias habilidades y conocimientos digitales, considero que la oferta educativa debería ampliarse para dar cabida a una mayor profundización en áreas que la digitalización continúa transformando, como es el caso de las nuevas profesiones artísticas. Es por ello que, en mi opinión, debemos continuar observando y analizando cómo evoluciona nuestra realidad y la de las nuevas generaciones para poder ofrecerles una educación universitaria que cumpla sus expectativas y les ofrezca las herramientas y saberes adecuados para desarrollarse tanto académica como profesionalmente.

REFERENCIAS

Artigas, C., Celaya, L.A.A., y Campión, R.S. (2022). *El reto de la alfabetización digital: De la sustitución a la transformación*. Barcelona: Editorial UOC.

Castro, J.M. (2023). Revolución tecnológica digital en el diseño gráfico (1990-2020): ¿Evolución, reinención o automatización creativa? *ESCENA*, 83(1), 98-124.

Espinosa-Brito, A. (2017). Profesores “migrantes digitales” enseñando a estudiantes “nativos digitales”. *MediSur*, 15(4), 463-473.

Índice de la Economía y la Sociedad Digitales (DESI). (2022). *Análisis europeo*. Comisión Europea.

Linne, J. (2014). Dos generaciones de nativos digitales. *Intercom*, 37(2), 203-211.

Luther, L., Tiberius, V., y Brem, A. (2020). User Experience (UX) in business, management, and psychology: A bibliometric mapping of the current state of research. *Multimodal Technologies and Interaction*, 4(2).

Morales, A., González, E., y Mendoza, F. (2019). Atribuciones de la tecnología digital sobre las perspectivas del diseño gráfico. *La investigación*, 14(28), 29-40.

Rodríguez, L. y Espínola, D. (2016). Diseño y comunicación: Formación profesional en la época de la hipervisualidad. *Opción*, 32(12), 444-459.

Rugo, M. (2023). Entre atomización e interdisciplina: Exploración de nichos emergentes en la inserción de diseñadores industriales en los escenarios digitales. *DAYA*, 15, 39-49.

Universidad de Granada. (s.f.). *Grado de Bellas Artes*. Recuperado de <https://grados.ugr.es/ramas/artes-humanidades/grado-bellas-artes> [Consultado en agosto de 2024].

Universidad de Granada. (s.f.). *Grado de Comunicación Audiovisual*. Recuperado de <https://grados.ugr.es/ramas/ciencias-sociales-juridicas/grado-comunicacion-audiovisual> [Consultado en agosto de 2024].

Universidad de Málaga. (s.f.). *Grado en Bellas Artes*. Recuperado de <https://www.uma.es/grado-en-bellas-artes> [Consultado en agosto de 2024].

Universidad de Málaga. (s.f.). *Grado en Comunicación Audiovisual*. Recuperado de <https://www.uma.es/grado-en-comunicacion-audiovisual> [Consultado en agosto de 2024].

Universidad de Málaga. (s.f.). *Grado en Publicidad y Relaciones Públicas*. Recuperado de <https://www.uma.es/grado-en-publicidad-y-relaciones-publicas/> [Consultado en agosto de 2024].

Universidad de Sevilla. (s.f.). *Grado en Bellas Artes*. Recuperado de <https://www.us.es/estudiar/que-estudiar/oferta-de-grados/grado-en-bellas-artes> [Consultado en agosto de 2024].

Universidad de Sevilla. (s.f.). *Grado en Comunicación Audiovisual*. Recuperado de <https://www.us.es/estudiar/que-estudiar/oferta-de-grados/grado-en-comunicacion-audiovisual> [Consultado en agosto de 2024].

Universidad de Sevilla. (s.f.). *Grado en Publicidad y Relaciones Públicas*. Recuperado de <https://www.us.es/estudiar/que-estudiar/oferta-de-grados/grado-en-publicidad-y-relaciones-publicas> [Consultado en agosto de 2024].

Wilhide, E. (2024). *Diseño: Toda la historia*. Barcelona: Blume.

CAPÍTULO 17

USO DEL CHAT GPT EN GRADOS UNIVERSITARIOS

INMACULADA JIMÉNEZ-MANCHADO
Universidad de Granada

INTRODUCCIÓN

La inclusión de las comunidades virtuales y las plataformas en la etapa educativa universitaria se ha revelado como un tema candente en la coyuntura actual. El empleo de herramientas tecnológicas con el objetivo de apoyar el aprendizaje ha resultado eficiente y efectiva, contribuyendo cualitativamente a la mejora de la educación en la etapa universitaria por representar un atractivo para los estudiantes.

La nueva realidad educativa está abocada a la inclusión de la inteligencia artificial como herramienta de apoyo. Este recurso didáctico es usado como técnica para recolectar información de forma rápida, aunque debe incluir un instrumento estructurado y la validación de la información posteriormente por parte de los expertos.

Chat-GPT representa una herramienta de actualidad con la capacidad de transformar las prácticas pedagógicas, mejorando la relación entre el equipo docente y los estudiantes motivado por la planificación de entornos para el aprendizaje y escenarios educativos que propicien las dinámicas educativas con el uso de herramientas de la información y la comunicación (TIC).

En este estudio se realizará una revisión de la literatura sobre el uso del ChatGPT empleado en la etapa educativa universitaria, resaltando las ventajas y las desventajas de su uso y la influencia formativa que tienen tanto en docentes como estudiantes.

Diferentes estudios tienen como conclusión que los adolescentes y jóvenes invierten progresivamente más tiempo en plataformas digitales y redes para socializar, en gran parte promovidos por el desarrollo de los teléfonos móviles, porque es a través de estos que un alto porcentaje de los jóvenes acceden a las redes sociales o diferentes plataformas virtuales (Giraldo-Luque y Fernández-Rovira, 2020). Cualquier usuario desde su Smartphone o desde un ordenador con conexión a internet puede tener acceso a las diferentes inteligencias artificiales en relación con el objetivo del usuario (Diego, Morales, y Vidal, 2023).

La inteligencia artificial, ha posibilitado la creación de nuevas vías para facilitar y adaptar la enseñanza, como la educación telemática, no presencial y la educación individualizada adaptada a las características de cada persona, así como la aparición de innovadoras propuestas curriculares en el ámbito educativo donde fusionan métodos más tradicionales con las oportunidades que ofrecen las tecnologías. Sin

embargo, es imprescindible subrayar que la inteligencia artificial representa únicamente un instrumento y debe tener la capacidad de sustituir la enseñanza, tal como se ha conocido tradicionalmente, y la creatividad humana. Además, se debe acentuar la consideración ética y la responsabilidad profesional en calidad de docentes o usuarios en el caso de los estudiantes, para preservar el carácter humanístico en el proceso educativo y en consecuencia evitar la marginación del acceso a la educación (Sunasi, Olaleye, Agbo, y Chiu, 2022).

En la figura 1, se compilan algunas de las herramientas más empleadas en el ámbito de la inteligencia artificial para el contexto educativo, así como empresarial, entre otros múltiples espacios.

Figura 1. Herramientas de Inteligencia Artificial



Fuente: Elaboración propia

Desde noviembre del 2022 que la empresa OpenAI lanzara al mercado la herramienta ChatGPT ha declarado ser la evolución de los buscadores en internet, pues no solo responde a la demanda de los usuarios con la información solicitada, sino que esta se presenta de forma sintetizada y comprensible para ser entendida rápidamente. ChatGPT no solo tiene como finalidad imitar una conversación humana,

sino que la herramienta tiene más capacidades; puede en el sentido más literal crear un relato nuevo, una novela o actuar como cualquier otra cosa dentro de los límites que tiene en la actualidad su capacidad (Tili et al., 2023), se trata de una red neuronal artificial que recibe el nombre de "pre-trained transformed (GPT)" que genera texto de forma coherente y con suficiente relevancia en conversaciones con seres humanos mediante un chat. Esta herramienta se podría entender como un modelo probabilista, por su función de proporcionar información en base a la gran cantidad de datos que existe en internet y que ha utilizado previamente para alimentarse y es por eso por lo que el docente puede apoyarse en la herramienta con el fin de crear material didáctico interactivo para el estudiante consiguiendo una clase más dinámica (Infante-Rivera, Castillo, Meza y Sinche, 2024). Por este motivo, nuevo hasta la fecha, que resulta una herramienta prometedora como palanca de autoaprendizaje para el alumnado universitario (Fijačko, Gosak, Stiglic, Picard, y Douma, 2023).

En términos educativos y reconociendo la oportunidad que representa la inteligencia artificial, su implementación en la práctica requiere de múltiples desafíos que han de ser superados (Liévin et al., 2024), para ello es necesario observar los beneficios y los desafíos visto desde la perspectiva de los docentes, así como de los alumnos, según Pérez y Robador-Papich (2023), y Sok y Heng (2023):

- Beneficios para los docentes:
 - Personalización de la enseñanza: La herramienta es muy versátil, dotando al docente de la creación de diferentes materiales y recursos docentes en el área educativa personalizados y adaptados a los requerimientos individuales que presenten cada estudiante, lo que implica una mejora significativa del aprendizaje.
 - Potenciar la práctica pedagógica, el enriquecimiento del aprendizaje de los estudiantes a través de tutoría personal virtual y para realizar tormentas de ideas y indagar en alguna temática.
 - Eficacia en la evaluación de pruebas académicas: Los resultados de las pruebas y tareas realizadas por los alumnos pueden ser analizados por la inteligencia artificial, lo que disminuye la sobrecarga laboral del personal docente y les permiten poner el foco de atención en otras actividades educativas.
 - Comentarios con mayor calidad: El ChatGPT puede facilitar observaciones individualizadas y en detalle al alumnado sobre el rendimiento que tiene en relación con las tareas y pruebas. Los comentarios más completos pueden ayudar al alumnado a mejorar en áreas concretas de su formación.
 - Ahorro de tiempo: Chat GPT puede ayudar a disminuir el tiempo a los docentes en la creación de cuestiones para exámenes, de esta forma el tiempo se puede dedicar a otras tareas educativas.

- Ventajas para los estudiantes:

- Individualización del proceso educativo: ChatGPT puede aportar al alumnado la posibilidad de adquirir recursos educativos que tengan la capacidad de adaptarse a sus necesidades y habilidades particulares, lo que resulta beneficioso en relación con la comprensión de la información.
- Habilidades sociedad siglo XXI: La docencia al usar la inteligencia artificial en su beneficio ayuda al alumnado adquirir y desarrollar competencias para desenvolverse en la sociedad contemporánea del siglo XXI.
- Comentarios a corto plazo: Los estudiantes tienen la posibilidad de recibir feedback por parte de los docentes inmediatos y específicos sobre el desempeño que han mostrado en las tareas o pruebas de evaluación, lo que les facilita reconocer sus competencias y áreas de mejora, optimizando así su proceso de proceso de aprendizaje de forma más efectiva.
- Incremento de la interacción con el profesorado: ChatGPT puede impulsar que la comunicación sea más frecuente entre discentes y docentes, al posibilitar la emisión de preguntas y recibir respuestas a estas de forma inmediata, y adaptas. Este avance fomenta una mejora cualitativa del aprendizaje y entendimiento de los diferentes conceptos.
- Accesibilidad a medios educativos de alta calidad: Chat GPT posibilita el acceso a medios educativos de alta calidad y gran relevancia para su área de estudio.
- Disponibilidad de la información por parte del estudiantado que presenten alguna limitación física.

Por otro lado, existen algunos autores como advierten sobre algunas desventajas que viene sujetas a esta nueva forma de enseñar y de aprender:

- Alta dependencia de la tecnología: Estar expuesto mucho tiempo a la tecnología de la información y de la comunicación a través de los dispositivos móviles o ordenadores, pueden derivar en una disminución de la interaccionara interpersonal en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Calidad cuestionable: La calidad de la información que genera la tecnología artificial puede ser discutible y no disponer de cultura o madurez suficiente para discernir, ya que el modelo es nutrido con volúmenes significativos de datos, sin que se pueda asegurar la fiabilidad de su calidad (Bender, Gebru, McMillan-Major, y Shmichell, 2021).
- Peculiaridades de cada etapa educativa: Adaptar este modelo a la educación universitaria es una idea prometedora, pero se debe tener presente las particularidades de cada entorno educativo y no centrarse solo en las posibilidades tecnológicas (Pérez y Robador-Papich, 2023).

- Poca seguridad y privacidad: El uso de ChatGPT en marco educativo universitario cuestiona la privacidad y la seguridad que pueden tener docentes y estudiantes debido a que la tecnología se alimenta y procesa volumen de información procedentes de los usuarios (Pérez y Robador-Papich, 2023).
- Sesgo: El modelo es posible que genere respuestas sesgadas a las diferentes consultas de los usuarios o discriminatorias producto de los sesgos presentes en los datos que usa como fuente de alimentación. Las respuestas también pueden ser imprecisas debido a la naturaleza probabilística del modelo (Sanusi, Olaleye, Agbu, y Chiu, 2022).

Objetivos

- Conocer el uso de la inteligencia artificial en Educación Universitaria.
- Determinar los principales beneficios y retos que implican la implementación de esta herramienta de apoyo a la docencia.
- Analizar el impacto que implica para los docentes y el estudiantado.

METODOLOGÍA

En la presente investigación basada en una revisión sistemática se incluyen aquellos estudios de investigación centrados en el empleo de la inteligencia artificial en la etapa universitaria, en particular la herramienta ChatGPT.

La revisión sistemática incluyó artículos de revistas científicas que cumplieren con los siguientes criterios de inclusión: (a) artículos en los cuales la temática principal fuese el empleo de la inteligencia artificial en el marco educativo universitario; (b) que se centraran en la educación universitaria; (c) que los diferentes estudios abordaran el Chat GPT.

Por este motivo, la ecuación de búsqueda fue la siguiente:

(Education AND University AND ChatGPT AND Technological education).

En consecuencia, aquellos artículos que no cumplieren estos criterios establecidos previamente serían automáticamente descartados de la revisión. Los artículos fueron seleccionados a partir de tres fases: primero, se realizó una lectura de título y resumen para identificar los artículos que guardaban relación con este estudio, se procedió a la lectura completa; y finalmente, se procedió a la lectura crítica de los estudios para determinar cuáles debían ser incluidos en la revisión.

La búsqueda se realizó en septiembre de 2024 y se consultó la base de datos Scopus, sin restricción en los filtros de búsqueda.

La información recogida de los artículos fue tratada de forma descriptiva y analizada de forma narrativa, por no ser totalmente adecuada la información extraída para desarrollar un meta-análisis. Los datos conseguidos se registraron a través de un

manual de codificación en el que se tuvo presente aquellos aspectos teóricos y prácticos en relación con la educación universitaria y el ChatGPT.

RESULTADOS

Como resultado a los objetivos planteados en este estudio, se puede decir que en la actualidad el progreso tecnológico ha traído consigo múltiples oportunidades para abordar el contexto de la enseñanza por parte de los docentes, así como el aprendizaje en los estudiantes. No obstante, es interesante resaltar la importancia para el desarrollo individual de las personas la importancia de las redes sociales (tradicionales "face to face") que posibilitan la adquisición de información y competencias (Pérez y Robador-Papich, 2023).

Se han observado diferentes beneficios, así como desafíos en el marco educativo debido a interrupción de Chat GPT. En beneficio se puede observar que el uso de la Inteligencia Artificial ayuda a la eliminación de algunas barreras físicas y de aprendizaje, pero como reto existe la posibilidad de exclusión por falta de medios informáticos o conexión a internet. Esta herramienta, como en su día fueron todas, ha traído consigo expectación, así como incertidumbre, pero un uso responsable de ella puede potenciar las oportunidades y reducir los desafíos (Sok y Heng, 2023).

En el caso de la inteligencia artificial, herramienta innovadora sin precedentes hasta la fecha, muestra una eficiente capacidad para producir información ya prefigurada y en este caso puede tener, por parte del alumnado, como consecuencia o impacto en el marco educativo una cierta "actitud cómoda". Esta información proporcionada por la Inteligencia artificial puede ser relevante y veraz en algunos casos, discernir si es así o no es responsabilidad de los docentes, motivo por el cual resulta importante no solo enseñar al alumnado como buscar, sino como cribar la información que se obtiene a través de diferentes canales (Sanusi, Olaleye, Agbu, y Chiu, 2022). En el caso de los docentes, la importancia de la formación y reciclaje continuo en el uso de medios en el ámbito de la comunicación y la información para estar en la vanguardia de la herramienta y posibilitar una atmósfera de enseñanza desde el conocimiento y la responsabilidad (Pérez y Robador-Papich, 2023).

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Para finalizar, incluir la herramienta tecnológica ChatGPT en el marco educativo universitario muestra una serie de ventajas y controversias que deben ser abordadas con consideración y responsabilidad. Por un lado, se ha probado en multitud de casos y diferentes etapas educativas, más allá de la educación Universitaria, que la inclusion tecnológica en la dinámica pedagogica puede ayudar en el desarrollo cualitativo con respecto a la personalización del aprendizaje, versatilidad en los ejercicios y dinámicas, eficiencia en la calidad de la escritura y la lectura, la comunicación entre

los estudiantes y el profesorado. Diseñar entornos formativos más colaborativos, fomentando el debate entre los discentes. La Inteligencia artificial puede ser empleada para facilitar comentarios más concretos como palanca de crecimiento, incrementando el interés y mejorando el desempeño.

Por otro lado, se debe destacar que la inclusión y uso del Chat GPT en la etapa educativa universitaria presenta múltiples retos. Una de las principales retos en la necesidad de potenciar el desarrollo educativos y capacitación por parte del profesorado y el estudiantado en el empleo de la tecnología con responsabilidad. Además, es de vital importancia, teniendo presente que esta herramienta tecnológica ha llegado para quedarse, abordar las cuestiones éticas y de confidencialidad vinculadas al uso de la herramienta en el marco educativo. También es necesario por parte de los docentes y equipo directivos de la Universidades tener presente la posible disparidad tecnológica y la imperiosa obligación de asegurar equipos e internet a todo el alumnado en caso de ser necesario mediante ayudas para garantizar el acceso equitativo a la tecnología para todo el alumnado universitario.

En relación con la educación universitaria, se sugiere aún más investigar sobre el potencial de esta herramienta en disciplinas específicas, como la enseñanza de idiomas, la formación fundamentada en proyectos y la posibilidad de tutoría personalizada.

En conclusión, la integración de ChaGPT en la etapa educativa universitaria representa una ocasión propicia para optimizar la excelencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, es imprescindible atender los retos a los que está sujeto para garantizar la ética y la responsabilidad. Al llevar a cabo estas cuestiones, se podría asegurar que la herramienta del chat GPT es efectiva para mejorar cualitativamente la Educación Universitaria en un futuro inminente.

REFERENCIAS

- Bender, E. M., Gebru, T., McMillan-Major, A., y Shmitchell, S. (2021, marzo). On the dangers of stochastic parrots: Can language models be too big? En *Proceedings of the 2021 ACM conference on fairness, accountability, and transparency* (pp. 610-623).
- Diego, F. M., Morales, I. D. R., y Vidal, M. J. (2023). Chat GPT: origen, evolución, retos e impactos en la educación. *Educación Médica Superior*, 37(2).
- Fijačko, N., Gosak, L., Štiglic, G., Picard, C. T., y Douma, M. J. (2023). Can ChatGPT pass the life support exams without entering the American heart association course? *Resuscitation*, 185.
- Giraldo-Luque, S., y Fernández-Rovira, C. (2020). Redes sociales y consumo digital en jóvenes universitarios: economía de la atención y oligopolios de la comunicación en el siglo XXI. *Profesional de la información*, 29(5), e290528.
- Infante-Rivera, L., Castillo Rodríguez, N., Meza Terbullino, G., y Sinche Crispin, F. (2024). The use of artificial intelligence and its impact on the learning of university students: a review of the literature. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 19, e18712. doi: 10.21723/riaee.v19i00.187120

Liévin, V., Hother, C. E., Motzfeldt, A. G., y Winther, O. (2024). Can large language models reason about medical questions? *Patterns*, 5(3).

Pérez, M. A., y Robador-Papich, S. E. (2023). El futuro de la Educación Universitaria con Chat GPT. En *XVIII Congreso Nacional de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología-TEyET 2023* (Hurlingham, 15 y 16 de junio de 2023).

Sanusi, I. T., Olaleye, S. A., Agbo, F. J., y Chiu, T. K. (2022). The role of learners' competencies in artificial intelligence education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100098.

Selwyn, N. (2021). *Education and technology: Key issues and debates*. Bloomsbury Publishing.

Sok, S., y Heng, K. (2023). ChatGPT for education and research: A review of benefits and risks. *Cambodian Journal of Educational Research*, 3(1), 110-121.

Tlili, A., Shehata, B., Adarkwah, M. A., Bozkurt, A., Hickey, D. T., Huang, R., y Agyemang, B. (2023). What if the devil is my guardian angel: ChatGPT as a case study of using chatbots in education. *Smart Learning Environments*, 10(1), 15.

CAPÍTULO 18

CHALLENGE BASED LEARNING EN DISEÑO GRÁFICO Y MULTIMEDIA: IMPACTO EN COMPETENCIAS Y CONEXIÓN PROFESIONAL

PILAR TERRÓN-LÓPEZ, RAQUEL ECHEANDÍA SÁNCHEZ, Y LIDIA JIMÉNEZ DUARTE
Universidad Europea Madrid (Creative Campus)

INTRODUCCIÓN

El primer paso en el Challenge Based Learning (CBL), es presentar problemas del mundo real a los alumnos, tal y como se ofrecen en el aprendizaje experiencial, y guiarlos para que piensen en la información y en las experiencias que pueden utilizar, y progresar a partir de ahí. El CBL refleja los componentes del ciclo de aprendizaje de Kolb: la experiencia concreta, llamada “problema”, y la posterior observación reflexiva, llamada “interacción entre los aprendices o el entorno y sus expectativas sobre la teoría generalizada” (Cepeda, 2018).

La base del segundo marco integral es la teoría desarrollada por David Kolb en 1984 (Brau, 2020), llamada aprendizaje experiencial, cuya principal fuerza motriz es el propio proceso de enseñanza, la experiencia y la creación de sentido individual (Burke, 2020). Kolb defiende que el aprendizaje puede adquirirse tanto a partir del paso activo a través de la experiencia, como de la conceptualización abstracta.

El fundamento teórico relacionado con el aprendizaje basado en desafíos es la teoría del constructivismo, que afirma que los aprendices construyen sus propias estructuras de conocimiento nuevas, desarrollan su comprensión profunda, cambian sus creencias y perspectivas, etc., interactuando con los entornos que encuentran y teniendo en cuenta sus experiencias previas (Zajda, 2021).

Según el constructivismo, el conocimiento se construye a través de experiencias de aprendizaje significativas. En el proceso de construcción de nuevos conocimientos, los individuos desarrollan estructuras mentales que organizan su pensamiento (Egan et al., 2023). Cuando las experiencias previas son insuficientes para manejar una nueva experiencia, se produce un estado de desequilibrio cognitivo. Por lo tanto, cuando se prioriza la resolución de problemas del mundo real en el entorno de aprendizaje, mejora la capacidad de los alumnos para recordar y comprender (Leijon et al., 2021). Las experiencias de aprendizaje significativas permiten a los alumnos alcanzar niveles más altos de abstracción y pensamiento crítico. Para ello, se requiere diseñar desafíos basados en las experiencias previas de los estudiantes, y promover la colaboración para resolver problemas del mundo real. Esta conexión, permite organizar el contenido y la duración de los desafíos de manera efectiva, asegurando que sean pertinentes y atractivos para los alumnos (Brau, 2020).

Esta teoría, influye en la estrategia de aprendizaje basada en retos, y su implementación debido a la naturaleza del principio constructivo social, se centra en cómo enfatizar la construcción del conocimiento en las actividades de aprendizaje (Lehane, 2020).

Se identifican varios conceptos centrales de la teoría constructivista del aprendizaje de Wells (1988), a los que se adhiere el aprendizaje basado en desafíos. Estos conceptos incluyen la construcción del conocimiento y una perspectiva socio-constructivista, las herramientas cognitivas, las multialfabetizaciones y la multimodalidad, el aprendizaje basado en la indagación, el aprendizaje situado, la práctica reflexiva y el aprendizaje centrado en el estudiante (Wells, 2022).

Si bien el aprendizaje experiencial complementa los procesos de aprendizaje teórico, también permite comprender a los estudiantes como trabajadores del futuro. Desde la publicación del trabajo de Kolb sobre la Teoría del Aprendizaje experiencial (del inglés *Experiential Learning Theory*, ELT), y el desarrollo del Inventario de Estilos de Aprendizaje (Kolb 1984), ELT ha recibido una amplia aceptación por la forma en que la percepción contribuye a la teoría del aprendizaje de adultos, particularmente en el desarrollo de estrategias de aprendizaje experiencial o integrado en el trabajo. El ELT, hace que el proceso cognitivo sea muy explícito: este es el proceso de "aprender haciendo". Dewey (1938) también argumentó que para que una actividad sea verdaderamente educativa, solo puede ocurrir en un aula a través de la práctica (Johnston, 2002).

El ELT tiene dos componentes principales: participación activa del estudiante en el proceso de aprendizaje; Aprendizaje a través de la reflexión sobre la actividad, que implica el análisis crítico, la integración de los sistemas y marcos de conocimiento existentes y nuevos, y la búsqueda de sentido de las experiencias (Sukacké et al., 2022).

El CBL inspirado en el modelo de aprendizaje basado en la resolución de problemas de las Ciencias, Ingeniería y Medicina (CIM) propuesto por De Baker (2008), busca mejorar el rendimiento académico mediante un enfoque que conecta la educación con la realidad. Este método centrado en el estudiante (*learner-centered*) y orientado en desafíos (*challenge-driven*) promueve la resolución de problemas complejos a través de una secuencia instruccional clara. Comienza con la introducción de un reto, seguido por actividades que desarrollan las habilidades necesarias para su resolución, y culmina con la solución del problema por el estudiante. El CBL facilita la colaboración, la creatividad y el pensamiento crítico, equipando a los estudiantes para afrontar desafíos del mundo real y favoreciendo un aprendizaje profundo y duradero. Los estudiantes adquieren habilidades prácticas, conocimientos sólidos y experiencia en trabajo en equipo, preparándolos para ser solucionadores de problemas activos, ciudadanos comprometidos y líderes innovadores (Muñoz, 2020).

Este enfoque se implementó en colaboración con asociaciones externas como el proyecto Challenge Based Learning Initiative de Apple (Apple, 2008). El CBL conecta la educación con el mundo real (Badrinarayanan, 2011). Está centrado en el alumno y se basa en desafíos que requieren soluciones interdisciplinarias, con un enfoque global, un marco de aprendizaje basado en retos y herramientas comunes aplicadas, y estructurada para cumplir con los objetivos curriculares y de aprendizaje.

Los educadores necesitan preparar a los estudiantes para que asuman roles y enfrenten situaciones de toma de decisiones que aún no existen. En este contexto, el CBL tiene como objetivo dotar a los estudiantes las herramientas para aprender, adaptarse y tomar decisiones, preparándolos para las nuevas tecnologías mientras se enfocan en los principios fundamentales de su disciplina (Burke, 2020). Estas estrategias prácticas de enseñanza facilitan la construcción de su propio conocimiento por parte de los estudiantes y aumentan su comprensión y participación.

Este método promueve la colaboración entre estudiantes, docentes y profesionales, en el entorno académico y fuera de él. Facilita una comprensión profunda de los contenidos, y capacita a los estudiantes para analizar, superar y resolver problemas reales (Çam y Geban, 2016). Además, fomenta la toma de decisiones, el compartir experiencias y la participación en debates relevantes a nivel global. Al implicar a todos los participantes en la co-construcción del conocimiento, el CBL crea un entorno de aprendizaje dinámico y conectado con el ámbito profesional (Taconis y Bekker, 2023).

De acuerdo con el marco teórico propuesto por The Challenge Institute (2018), el CBL se organiza en tres fases principales: involucrarse, explorar y actuar. La primera fase, "involucrarse", consiste en conectar a los estudiantes con los temas a través de preguntas clave que los orientan hacia los contenidos académicos. En la fase de "explorar", los estudiantes realizan investigaciones tanto a nivel conceptual como práctico, lo que les permite generar experiencias de aprendizaje en el contexto profesional. En esta etapa, los estudiantes no solo comprenden los conceptos de manera abstracta y teórica, sino que los aplican a contextos reales, lo que enriquece su proceso formativo y fortalece su capacidad analítica.

En la fase de "actuar", los estudiantes desarrollan e implementan soluciones basadas en evidencias empíricas, dirigidas a satisfacer necesidades de proyectos reales. Esta fase culmina con una evaluación de los resultados obtenidos, proporcionando una retroalimentación significativa para todos los involucrados. Enfrentándose a situaciones reales y trabajando con datos, pueden aplicar el conocimiento adquirido de manera práctica, cerrando el ciclo de aprendizaje con una experiencia que abarca desde la teoría hasta la implementación y evaluación de soluciones.

El propósito principal de este artículo es documentar y analizar la participación de los estudiantes de primer año del Grado de Diseño Gráfico y Multimedia de la Universidad Europea de Madrid en los Retos UEmprende. Esta experiencia de aprendizaje se desarrolla dentro de la asignatura "Taller Bidimensional" y representa un ejemplo práctico de cómo el CBL puede integrarse en el currículum académico para mejorar la preparación profesional de los estudiantes desde los primeros cursos.

La integración del ámbito profesional en los estudiantes del Grado con el ecosistema de startups de UEmprende tiene como propósito permitir que los estudiantes respondan a las demandas reales del mercado laboral, reduciendo así la brecha entre actividades educativas y desafíos profesionales, dentro de un entorno de aprendizaje común. Esta iniciativa, subraya la relevancia de incorporar experiencias prácticas en el currículum académico, con el fin de preparar adecuadamente a los estudiantes para su futuro profesional.

El estudio investiga la hipótesis de que la metodología del Challenge Based Learning potencia los aspectos académicos, competenciales y de empleabilidad de los futuros graduados en diseño gráfico y multimedia en este entorno de aprendizaje propuesto. De esta hipótesis se derivan los siguientes objetivos:

- Verificar que los estudiantes son capaces de satisfacer las necesidades profesionales de un cliente real.
- Determinar que el grado facilita la integración de la formación teórica y práctica en un contexto profesional.
- Generar un proceso que sea transferible a otros grados, facultades e instituciones.

MÉTODO

El desafío se implementó con estudiantes de 1º curso del Grado de Diseño Gráfico y Multimedia, en colaboración con el programa de incubación de la Unidad de Empleabilidad y Emprendimiento, UEmprende, de la Universidad Europea de Madrid. UEmprende es un programa diseñado para fomentar el desarrollo de proyectos de emprendimiento, con el objetivo de crear nuevas oportunidades de crecimiento profesional y promover la cultura empresarial entre los alumnos y alumnas de la universidad. La asignatura elegida para este propósito fue "Taller Bidimensional" durante el curso académico 2023/24. La metodología utilizada para el desarrollo del desafío fue el Aprendizaje Basado en Retos. La estructura del desafío comprendió cuatro fases: una fase inicial de preparación y diseño del reto, seguida por las tres fases características definidas por The Challenge Institute.

Fase de Preparación y Diseño del reto

El reto se desarrolló específicamente en la asignatura "Taller Bidimensional", en colaboración con el departamento de Emprendimiento de la universidad dentro del marco del programa UEmprende. Para la implementación del reto, UEmprende emitió una convocatoria dirigida a los emprendedores participantes, estableciendo varios requisitos: los proyectos o empresas interesadas debían poseer un nombre definitivo (no provisional), estar disponibles para interactuar con los estudiantes durante el mes de duración del desafío, y tener la necesidad de implementar contenido gráfico para su empresa. Se estipuló que la propiedad intelectual generada en el proceso sería propiedad del equipo estudiantil, aunque su uso por parte de las empresas participantes estaría sujeto a un acuerdo escrito, formalizado mediante un convenio.

El cronograma del reto incluyó varios hitos clave: primero, las empresas interesadas debían presentar su solicitud antes de la fecha límite establecida. Una semana después, se confirmaron los cuatro proyectos seleccionados por la docente y UEmprende. La siguiente semana, se realizó la presentación (pitch) de las empresas ante los estudiantes, seguido del proceso de emparejamiento entre las empresas y los equipos estudiantiles. Finalmente, al cabo de un mes, los estudiantes presentaron los resultados de sus proyectos ante las empresas. Este proceso no solo fomentó la interacción profesional y académica, sino que también brindó a los estudiantes una experiencia práctica en la resolución de problemas reales.

De las empresas del programa de emprendimiento que se postularon, la docente, junto con UEmprende, seleccionaron aquellas que demostraban ser las más adecuadas para el desarrollo del reto, tomando en cuenta su nivel de madurez y su necesidad de servicios de diseño gráfico. Se seleccionaron cuatro startups para participar en el desafío: ATPerformance, Siente el Mundo 4D, Vulkano Engineering, y Kultur. A cada una de estas empresas, se le proporcionó una plantilla de briefing para que detallaran sus necesidades específicas. Durante este proceso, tanto UEmprende como la docente supervisaron y ajustaron las peticiones del reto, para alinearlas con los conocimientos y habilidades de los estudiantes. Además, se formalizó un documento para preservar la propiedad intelectual de los estudiantes, garantizando que cualquier uso de su trabajo por parte de las empresas se haría bajo un acuerdo escrito que protege sus derechos. Este enfoque no solo aseguró el respeto por la creatividad estudiantil, sino que también estableció una base clara para la colaboración entre las empresas y el entorno académico.

Fase de Involucrarse (Engage)

Esta fase tenía como objetivo principal captar el interés y la motivación de los estudiantes hacia problemas planteados por las empresas.

Inspiración: Se presentaron cuatro retos diferentes, uno por cada empresa participante, en formato presencial en la Universidad, a los estudiantes. Durante esta sesión, cada empresa expuso su briefing mediante una presentación tipo pitch, destacando los temas y problemas que pretendían abordar, y detallando sus necesidades específicas a nivel gráfico. Esta introducción fue marco de referencia para que los estudiantes comprendieran la naturaleza y los requisitos de cada desafío.

Cuestionar: Se formularon preguntas abiertas sobre los problemas presentados por parte de los estudiantes, lo que permitió profundizar en la comprensión de cada reto, explorando sus diversas facetas.

Desafío esencial: A través de este diálogo, los estudiantes identificaron y definieron los retos específicos, asegurando que fueran significativos y pertinentes. Se formaron equipos de trabajo, compuestos por tres grupos de tres estudiantes y uno de dos estudiantes, quienes eligieron el reto en el que trabajarían.

Fase de Investigación

Los estudiantes profundizaron en los retos asignados, desarrollando los conocimientos y habilidades necesarios para formular soluciones efectivas.

Preguntas orientadas a la acción: Se formularon preguntas específicas, en base al brief asignado, que guiaron su investigación sobre las necesidades de cada empresa y las posibles soluciones.

Investigación y recopilación de información: Se realizó, una investigación detallada sobre la startup asignada, comprendiendo su contexto, objetivos y necesidades específicas, incluyendo un benchmarking de sus competidores nacionales e internacionales a nivel de diseño gráfico, con el objetivo de identificar patrones, colores, formas y otros elementos relevantes utilizados por la competencia.

Análisis y síntesis: La información recopilada fue analizada y sintetizada para conceptualizar propuestas antes de desarrollar las piezas gráficas. Se analizó a través de DAFO, panel de referencias visuales de la marca y de la competencia, y definiendo las características de la marca y sus valores. También incluyó la realización de bocetos bajo la supervisión de la docente, y una reunión intermedia con las startups, lo que facilitó una comunicación efectiva y alineada con las expectativas del proyecto.

Fase de Actuar

Esta fase los estudiantes se centraron en desarrollar e implementar soluciones concretas para los retos planteados

Desarrollar una solución: Con la orientación continua de la docente, los estudiantes crearon diversas piezas gráficas, incluyendo logotipos, flyers, posters, diseños para landing pages, y la planificación del *feed* de Instagram.

Implementar la solución: Se implementaron soluciones gráficas para abordar los problemas específicos de cada startup. Se reforzó la competencia principal de la guía docente: "Capacidad para utilizar técnicas de representación gráfica, tanto en dos como en tres dimensiones, como instrumento de análisis, ideación, expresión y presentación de ideas con bocetos y mapas de ideas."

Evaluar el impacto: El impacto y la efectividad de las soluciones implementadas fueron evaluados, permitiendo a los estudiantes reflexionar sobre sus aprendizajes y considerar posibles mejoras. La docente proporcionó retroalimentación constante a lo largo del mes, facilitando la aplicación de mejoras en las soluciones.

Documentar y compartir: Los resultados obtenidos se documentaron detalladamente. Al concluir el mes, los estudiantes presentaron sus propuestas a: empresa, docente y equipo de UEmprende. Cada grupo de estudiantes dispuso de 15 minutos para presentar su propuesta, seguido de un periodo de 5 minutos para responder a las preguntas de las empresas.

Evaluación: La evaluación de la actividad se realizó mediante una rúbrica que valoró diversas competencias de aprendizaje, incluyendo el análisis del contexto del diseño, la iniciativa en la creación de piezas adicionales, la calidad del desarrollo gráfico, la claridad en las conclusiones, y la efectividad en la presentación. Los criterios se calificaron en una escala que iba de "Muy bien" a "No apto", con un puntaje posible de 10 puntos.

Tabla 1. Rúbrica de evaluación

Análisis de la situación y contexto desde el punto de vista del diseño	Comprensión profunda del proyecto en contexto; análisis exhaustivo de las necesidades del cliente, mercado objetivo, competencia y tendencias actuales.	Buen entendimiento del contexto del proyecto con análisis relevante de necesidades del cliente y tendencias.	Comprensión básica del proyecto y contexto; análisis superficial de necesidades y tendencias.	Falta de análisis del contexto del proyecto o comprensión inadecuada de las necesidades del cliente y tendencias.	1.5
Panel de referencias de la competencia y tendencias del sector	Colección de referencias relevante y variada; justificación clara y relación directa con el proyecto propuesto.	Referencias apropiadas con justificación adecuada; relación clara con el proyecto propuesto.	Referencias limitadas y justificación general; relación indirecta con el proyecto.	Referencias insuficientes o inadecuadas sin justificación clara; falta de relación con el proyecto propuesto.	1.0
Justificación de cada una de ellas y conclusiones finales	Justificación detallada y bien articulada; conclusiones claras y fundamentadas basadas en el análisis y la investigación.	Justificación adecuada con conclusiones razonables; buena articulación de cómo las decisiones impactan el proyecto.	Justificación general con conclusiones básicas; explicación limitada de las decisiones y su impacto.	Falta de justificación adecuada o conclusiones superficiales; decisiones poco explicadas o sin conexión con el análisis.	1.0
Piezas extras realizadas no solicitadas como obligatorias por parte del cliente	Creatividad excepcional con piezas adicionales innovadoras y de alto valor añadido.	Buenas iniciativas con piezas adicionales útiles y creativas.	Piezas adicionales presentes pero limitadas en creatividad o valor añadido.	Sin piezas adicionales o piezas que no aportan valor añadido.	1.0
Desarrollo de piezas y mockup de cada una de ellas	Piezas gráficas y mockups de alta calidad; excelente ejecución técnica y coherencia con el concepto general.	Desarrollo sólido con buena calidad de piezas gráficas y mockups; adecuada coherencia con el concepto general.	Piezas gráficas y mockups satisfactorios; calidad técnica y coherencia básicas.	Piezas gráficas y mockups de baja calidad o incoherentes con el concepto; deficiencias técnicas notables.	4.0
Conclusiones e idea principal, conceptualización del proyecto	Claridad excepcional en la comunicación de la idea principal y las conclusiones; visión creativa y relevante para el público objetivo.	Comunicación clara y efectiva de la idea principal y las conclusiones; visión adecuada y relevante.	Comunicación básica de la idea principal y conclusiones; visión limitada o con relevancia parcial.	Deficiente comunicación de la idea principal y conclusiones; visión poco clara o irrelevante.	1.0

Tabla 1. Rúbrica de evaluación (continuación)

Forma de presentación, ajustada al tiempo marcado (10-15 minutos). Atención al resto de las presentaciones	Presentación excelente; clara, concisa y efectiva; excelente uso de medios visuales; atento a otras presentaciones.	Buena presentación; clara y efectiva dentro del tiempo; buen uso de medios visuales; atento a otras presentaciones.	Presentación adecuada; básica pero efectiva; uso limitado de medios visuales; atención mínima a otras presentaciones.	Presentación deficiente; no cumple con el tiempo asignado; pobre uso de medios visuales; no atento a otras presentaciones.	1.5
--	---	---	---	--	-----

Como se observa en la Tabla 1, esta rúbrica se empleó para valorar la habilidad de los estudiantes en el análisis y síntesis de información, en la creación de soluciones innovadoras y eficientes, así como la comunicación de sus ideas de manera clara y precisa. Cada aspecto evaluado es fundamental para confirmar que los estudiantes estén preparados para abordar desafíos concretos en el ámbito profesional del diseño gráfico. La rúbrica integrada en el CBL era lo suficientemente amplia para que todos los proyectos presentados al reto pudieran ser evaluados en igualdad de condiciones.

Las empresas participantes, proporcionaron feedback cualitativo sobre las presentaciones, lo que reforzó la conexión con el mundo profesional y enriqueció la experiencia de los estudiantes.

RESULTADOS

A nivel gráfico los resultados obtenidos fueron satisfactorios. Los estudiantes aplicaron correctamente todos los conocimientos aprendidos en el primer semestre, y además, aplicaron los conocimientos adquiridos en la propia asignatura. El rediseño de logotipo de la empresa Siente el Mundo 4D se puede observar en la Figura 1. El punto inicial fue un logotipo realizado por el propio empresario con aspecto poco profesional, y los estudiantes realizaron el rediseño de la identidad corporativa que incluía entre otros el diseño del logotipo, cartelería y diseño del feed de Instagram.

Figura 1. Logotipo inicial vs. Propuesta de los estudiantes



Los resultados presentados ofrecen un análisis de las experiencias y logros alcanzados por los participantes, y destacan la relevancia y efectividad de esta metodología para integrar el aprendizaje académico con las demandas del mercado laboral. Los resultados observados con la implementación de esta metodología son los siguientes:

Impacto en el Desarrollo Profesional de los Estudiantes

La participación en los Retos UEmprende ha proporcionado a los estudiantes la oportunidad de implicarse en proyectos reales, permitiéndoles adquirir una comprensión directa de las expectativas y exigencias del campo profesional. Esta colaboración entre la universidad y el ámbito empresarial no solo enriquece significativamente el proceso educativo, sino que también refuerza la preparación de los estudiantes para ingresar al mercado laboral. Se observó un incremento del 22% en el desempeño académico, atribuido a la aplicación práctica de la metodología CBL, que ha capacitado a los estudiantes a aplicar de manera efectiva sus conocimientos teóricos en contextos prácticos, mejorando así su compromiso y comprensión del contenido estudiado.

Desarrollo de Habilidades Profesionales

Los estudiantes desarrollaron habilidades, como liderazgo y habilidades avanzadas de comunicación oral y escrita, gracias a la participación en el desafío. Además, los participantes mejoraron su comprensión de las herramientas y conceptos aprendidos en otras áreas de estudio. Se aumentó la habilidad de los estudiantes para aplicar conceptos teóricos a situaciones reales, y los ayudó a desarrollar una mayor capacidad de superar obstáculos y retroalimentación de su trabajo por otros, competencias esenciales para el mercado laboral dinámico actual. Este enfoque en el desarrollo de habilidades técnicas y competencias interpersonales hace que los estudiantes se proyecten como candidatos más completos y preparados para satisfacer las demandas de empleadores.

Ventajas para las Empresas

Los estudiantes han creado nuevas identidades visuales y elementos gráficos, lo que ha mejorado la imagen visual de las empresas participantes, y fortalecido su presencia en el mercado. La colaboración ofreció a las empresas soluciones creativas e innovadoras, y fue una experiencia enriquecedora para los estudiantes al interactuar directamente con clientes reales.

La eficacia del método CBL

El CBL, ha revelado ser una herramienta eficaz para la práctica docente, donde los estudiantes adquieren habilidades técnicas avanzadas, y habilidades blandas esenciales para su desarrollo profesional. En el proceso, los estudiantes aprendieron a administrar su tiempo de manera efectiva, colaborar en equipo de forma eficaz, e incorporar mejoras a sus proyectos, para adaptarse a las necesidades del cliente, fortaleciendo habilidades como cumplir con los plazos, y aceptar críticas constructivas.

Transferencia y Aplicabilidad

El enfoque y la metodología descritos en este estudio son adaptables y aplicables en diferentes áreas académicas y entornos institucionales, y proporcionan un modelo que puede replicarse para la enseñanza centrada en la preparación práctica profesional.

Cumplimiento de Objetivos y Repercusión de la implementación

Los resultados del Reto UEmprende confirman el cumplimiento de los objetivos, con estudiantes demostrando habilidades para satisfacer necesidades profesionales de clientes reales. Las soluciones gráficas, incluyen la implementación de la identidad corporativa de "Siente el Mundo 4D", destacando la calidad del trabajo y el impacto positivo del programa. Este proyecto, ha tenido repercusión en el LinkedIn e Instagram de la empresa, difundiendo el trabajo de los estudiantes y de la Universidad.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Se puede confirmar que los objetivos han sido alcanzados al presentar soluciones gráficas adecuadas a los desafíos planteados, y se verifica que los estudiantes pueden satisfacer las necesidades profesionales de un cliente real desde los primeros cursos, con una evaluación positiva por parte de los emprendedores y de UEmprende.

La repercusión de su implementación se evidencia, al haber integrado la empresa Siente el Mundo 4D, la imagen corporativa elaborada por los estudiantes. Este tipo de colaboración no solo beneficia a las empresas, que obtienen soluciones innovadoras, sino que también brinda a los estudiantes una valiosa experiencia de trabajo real, exponiéndolos a las expectativas y demandas del entorno profesional.

La repercusión positiva se demuestra con la manifestación de UEmprende de repetir la experiencia el próximo curso con nuevos emprendedores.

Los Retos UEmprende han demostrado ser una herramienta útil para poner en práctica los conocimientos adquiridos (Cepeda, 2018), y mejorar la salida profesional de los futuros diseñadores gráficos. El enfoque CBL permitió a los estudiantes abordar

problemas reales y promovió un aprendizaje más profundo y significativo. Este vínculo entre el espacio académico y la industria enriquece el proceso educativo, y mejora la transición al mercado laboral.

La naturaleza práctica del CBL, permite a los estudiantes aumentar su compromiso y comprensión del material, al aplicar sus conocimientos teóricos en contextos del mundo real, mejorando el rendimiento académico. Se observa que cuando los estudiantes se enfrentan a un desafío de una empresa real sus resultados, su motivación y su rendimiento académico mejoran significativamente, aumentando sus calificaciones en un 22%. La media previa de la asignatura era de 5,9 mientras que en la actividad del reto fue de un 7,2.

Se determina que el Grado facilita la integración de la capacitación teórica y práctica en un entorno profesional. La metodología CBL brinda a los estudiantes un entorno de aprendizaje dinámico, en el que adquieren habilidades blandas para su futuro profesional, además de conocimientos técnicos.

Según las competencias evaluadas, la metodología CBL ayuda a los estudiantes a recibir críticas constructivas, y a completar las tareas en un plazo predeterminado, que son competencias esenciales en el mundo laboral tal y como asegura De Baker (2008). Estas habilidades incluyen la capacidad de gestionar el tiempo de manera efectiva, trabajar en equipo y adaptarse al feedback constante, lo cual es esencial en cualquier entorno profesional.

Algunas de las áreas en las que los estudiantes mostraron mejoras incluyen el liderazgo, la conexión con el mundo profesional, las habilidades de comunicación oral y escrita, el dominio más profundo de las herramientas aprendidas en diferentes materias, la aplicación práctica de ideas, y la tolerancia a la frustración, tal y como aseguran Shanta y Wells (2022). Estas habilidades son cruciales en el mercado laboral, porque actualmente las empresas buscan candidatos, que no solo tengan competencias técnicas, sino que también puedan liderar proyectos, comunicar ideas y superar desafíos.

Los estudiantes crearon nuevas identidades visuales y estrategias de marketing, que ayudaron a las empresas a establecerse en el mercado. Además, los estudiantes mejoraron sus competencias de trabajo en equipo y sus habilidades para interactuar con clientes reales, lo que les brindó una experiencia profesional valiosa.

El detallado proceso metodológico y de ejecución del desafío, basado en el propuesto por The Challenge Institute, lo hace transferible a otros grados, facultades e instituciones, destacando la importancia de incorporar experiencias prácticas en el currículum académico para preparar a los estudiantes a su futuro profesional.

REFERENCIAS

- Apple. (2008). *Challenge Based Learning* 4. Apple.com. Recuperado de <https://www.apple.com/ca/education/docs/Apple-ChallengedBasedLearning.pdf>
- Badrinarayanan, S. (2011). Application of Kolb's experiential learning theory to teaching architectural design principles. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/332188971_Application_of_Kolb's_Experientia
- Brau, B. (2020). Constructivism. *The Students' Guide to Learning Design and Research*, 17-23. Recuperado de <https://open.byu.edu/studentguide/constructivism>
- Burke, D. (2020). Experiential Learning Theory. *Literacy Research, Practice and Evaluation*, 4, 29-37. doi: 10.1007/978-3-030-46279-6_4
- Çam, A., y Geban, Ö. (2016). Effectiveness of case-based learning instruction on pre-service teachers' chemistry motivation and attitudes toward chemistry. *Research in Science and Technological Education*, 35(1), 1-14. doi: 10.1080/02635143.2016.1248927
- Cepeda, R. (2018). Los Modelos de Aprendizaje de Kolb, Honey y Mumford: Implicaciones Para La Educación En Ciencias. *Sophia*, 14(1), 51-64. doi: 10.18634/SOPHIAJ.14V.1I.698
- Charney, D. H., Reder, L. M., y Wells, G. W. (1988). Studies of elaboration of instructional texts. En Doheny-Farina, S. (Ed.), *Effective Documentation: What Have We Learned From Research* (pp. 47-72). Cambridge, MA: MIT Press.
- De Baker, R., Corbett, A., y Koedinger, K. (2008). Learning to model student cognition. *Discourse Studies*, 10(5), 595-620. doi: 10.1177/0957926508088962
- Dewey, J. (1938). *Lógica: La Teoría de La Investigación*. Recuperado de <https://puz.unizar.es/2644-logica-la-teoria-de-la-investigacion-1938.html>
- Egan, J., Tolman, S., McBrayer, J. S., y Ballesteros, E. (2023). Reconceptualizing Kolb's Learning Cycle as Episodic and Lifelong. *Experiential Learning and Teaching in Higher Education*, 6(1), 24-33. doi: 10.46787/ELTHE.V6I1.3607
- Johnston, J. S. (2002). John Dewey and the role of scientific method in aesthetic experience. *Studies in Philosophy and Education*, 21(1), 1-15. doi: 10.1023/A:1014457300559
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall International.
- Lehane, L. (2020). Experiential Learning—David A. Kolb. *Literacy Research, Practice and Evaluation*, 4, 241-257. doi: 10.1007/978-3-030-43620-9_17
- Leijon, M., Gudmundsson, P., Staaf, P., y Christersson, C. (2021). Challenge based learning in higher education— A systematic literature review. *Innovations in Education y Teaching International*, 59(5), 609-618. doi: 10.1080/14703297.2021.1892503
- Muñoz Morgado, L. M. (2020). Experiencia de Metodología CBL en Robótica Educativa Universitaria. *Revista Internacional de Aprendizaje en Ciencia, Matemáticas y Tecnología*, 7(1), 1-14. doi: 10.37467/gka-revedumat.v7.2212

Shanta, S., y Wells, J. G. (2022). T/E design based learning: assessing student critical thinking and problem solving abilities. *International Journal of Technology and Design Education*, 32(1), 267-285. doi: 10.1007/S10798-020-09608-8/TABLES/3

Sukackė, V., Guerra, A. O. P. de C., Ellinger, D., Carlos, V., Petronienė, S., Gaižiūnienė, L., Blanch, S., Marbà-Tallada, A., y Brose, A. (2022). Towards Active Evidence-Based Learning in Engineering Education: A Systematic Literature Review of PBL, PjBL, and CBL. *Sustainability*, 14(21). doi: 10.3390/SU142113955

Taconis, R., y Bekker, T. (2023). Challenge Based Learning as authentic learning environment for STEM identity construction. *Frontiers in Education*, 8. doi: 10.3389/FEDUC.2023.1144702

The Challenge Institute (CI). (2018). *Challenge Based Learning*. Recuperado de <https://www.challengebasedlearning.org/>

Zajda, J. (2021). Constructivist Learning Theory and Creating Effective Learning Environments. *Sustainability*, 35-50. doi: 10.1007/978-3-030-71575-5_3

CAPÍTULO 19

DISEÑO DE PROGRAMA DE PREPARACIÓN A LA JUBILACIÓN EN EL GRADO DE TRABAJO SOCIAL

ANA BELÉN CUESTA RUIZ-CLAVIJO
Universidad de La Rioja

INTRODUCCIÓN

La sociedad es cambiante y, como tal, de manera permanente se configuran nuevos retos sociales, tales como, la digitalización, el envejecimiento de la población, la disminución de la natalidad, el incremento de la población migrante, entre otros. Todos ellos requieren que las universidades se adapten e incorporen metodologías activas e innovadoras que permitan un mejor abordaje de dichos retos (Armengol, Castro, Jariot, Massot, y Sala, 2011; Carbonero, Cuesta, Caparrós, y Serrano-Martínez, 2020; Puig, 2012).

El grado de Trabajo Social en general se orienta a personas en situación de vulnerabilidad y promueve el cambio social y la defensa de los Derechos Humanos (FITS; 2014). En concreto, el proyecto que se presenta se centra en las personas mayores en un momento vital tan relevante como es la transición a la jubilación. En este sentido, diferentes autores describen el papel de los profesionales de Trabajo Social en la preparación a la jubilación en las organizaciones (Álvarez, 2006; Domínguez y Vera, 2000; Fernández y Jiménez, 2019; Rodríguez-Maribona, 2022; Sánchez, Fernández, y Vázquez, 1990). Se trata de un periodo en el que las personas afrontan cambios en diferentes esferas vitales salud, familia, economía, educación y tiempo libre, entre otras. Todo ello presupone la necesidad de que dicha transición a la etapa de jubilación se realice de manera programada y con un enfoque holístico y multidimensional para responder a las situaciones y necesidades que se plantean.

En un escenario en el que el porcentaje de personas mayores se incrementa de manera progresiva se hace necesario desarrollar acciones que promuevan el envejecimiento activo y/o saludable (OMS, 2002; OMS, 2020), en definitiva, que busquen optimizar el mismo mejorando su adaptación a esta etapa vital y su calidad de vida. Es por ello que se considera interesante desarrollar en el aula del Grado de Trabajo Social proyectos que incorporen la transición a la jubilación. En palabras de Domínguez y Vera:

El hecho de disfrutar de una esperanza de vida al nacer muy elevada, es motivo para felicitarnos, pero vivir mas años no lleva implícito el disfrutarlos. En este sentido, tanto la persona, como la familia, como la comunidad deben estar preparados para

afrontar en mejores condiciones esta nueva situación. Pues los cambios que experimenta la persona al jubilarse son muchos y complejos y están estrechamente relacionados con la familia, con el medio social y comunitario en el que se relaciona. (Domínguez y Vera, 2000, p. 116)

En el presente trabajo se plantea como actividad de dos asignaturas del Grado de Trabajo Social el diseño de un programa de preparación a la jubilación. La definición del mismo promueve la participación activa del alumnado, a través de la metodología de aprendizaje basado en proyectos, (Aguirregabiria y García-Olalla, 2020; García, Estrada y Macarulla, 2022; González y García 2012). En estos espacios de aprendizaje se plantea como objetivo que adquieran competencias de diversa índole y que, a partir de la participación activa del alumnado, los mismos tengan capacidad para estudiar y enfrentarse a diferentes situaciones sociales conociendo de primera mano la realidad social de las personas de edad en sus empresas y organizaciones (Buenaventura, 2016; Carbonero, Cuesta, Caparrós, y Serrano-Martínez, 2020 Ferrer-Aracil, Díez-Soriano, y Cortés -Florín, 2020).

En el caso que nos ocupa se plantea en dos asignaturas optativas del grado de Trabajo Social en las que se va a implementar este proyecto. La primera se denomina Discapacidad y Dependencia, de 4,5 créditos, y la segunda Trabajo Social en entornos de emprendimiento, empresa e innovación de 6 créditos. El hecho de incorporar estas metodologías en las asignaturas contribuye a la excelencia académica y al desarrollo social (Buenaventura, 2016; Ferrer-Aracil Díez-Soriano, y Cortés -Florín, 2020).

Se parte de la premisa de que las metodologías que promueven aprendizajes significativos del estudiantado conllevan mayor satisfacción para toda la comunidad educativa, así como, que facilitan la adquisición de competencias. En consecuencia, los objetivos que persigue este proyecto son:

- Diseñar un proyecto de preparación a la jubilación para el alumnado de diferentes asignaturas del Grado de Trabajo Social
 - o Promover la participación activa y significativa del estudiantado en el diseño del proyecto
 - o Adquirir competencias generales y específicas que mejoren el desempeño académico

METODOLOGÍA

Para dar respuesta a los objetivos planteados se presenta la programación de las actividades en el aula para el diseño de un proyecto de preparación a la jubilación en dos asignaturas de cuarto curso del Grado Trabajo Social de la Universidad de La Rioja.: Discapacidad y Dependencia y Trabajo Social en entornos de emprendimiento, empresa e innovación. En el siguiente cuadro se presentan las competencias específicas y los apartados del temario vinculados a la actividad que se presenta.

Tabla1. Vinculación de las asignaturas con la actividad planteada

Asignatura	Competencias específicas vinculadas	Temario vinculado a la práctica
Discapacidad y dependencia	CE3. Valorar las necesidades y opciones posibles para orientar una estrategia de intervención.	Bloque IV: Respuestas sociales para la promoción de la autonomía y la atención a la dependencia: recursos sociales desde la administración, desde la iniciativa privada y el tercer sector. Trabajo social con personas mayores. Supuestos prácticos con enfoques individual, familiar, grupal y comunitario.
	CE9 Trabajar con los comportamientos que representan un riesgo para el sistema cliente identificando y evaluando las situaciones y circunstancias que configuran dicho comportamiento y elaborando estrategias de modificación de los mismos.	
	CE19 Contribuir a la administración de recursos y servicios colaborando con los procedimientos implicados en su obtención, supervisando su eficacia y asegurando su calidad	
Trabajo Social en entornos de emprendimiento, empresa e innovación	CE1 Establecer relaciones profesionales al objeto de identificar la forma más adecuada de intervención.	Bloque III: Acción social empresarial: - El papel del trabajador social en la empresa - Análisis de casos: prevención de drogodependencias, ILT, etc. - Nuevas tendencias en acción social empresarial
	CE7 - Apoyar el desarrollo de redes para hacer frente a las necesidades y trabajar a favor de los resultados planificados examinando con las personas las redes de apoyo a las que puedan acceder y desarrollar	
	CE25 - Gestionar conflictos, dilemas y problemas éticos complejos identificando los mismos, diseñando estrategias de superación y reflexionando sobre sus resultados	

Fuente: elaboración propia a partir de las guías docentes (UR, 2024)

Estas acciones se contextualizan en dos asignaturas del grado de Trabajo Social de la Universidad de La Rioja en el curso 2024/2025. Se trata de dos asignaturas optativas que se imparten en 4º curso, una del primer semestre y otra del segundo semestre académico. Como recoge el cuadro anterior las guías docentes de las mismas identifican competencias relacionadas con que el alumnado disponga de herramientas para orientar las estrategias adecuadas de intervención, contribuir a la prestación de recursos y servicios asegurando la calidad de los mismos. Los contenidos incluidos en las guías docentes se encuentran alineados con la práctica que aquí se presenta. En el caso de la asignatura de Discapacidad y dependencia, por una parte, se orienta al abordaje de situaciones de vulnerabilidad o dificultad social con personas mayores y personas en situación de dependencia desde los diferentes escenarios y organizaciones, como pueden ser las empresas. Por otra parte, se plantea

la resolución de casos prácticos en diferentes niveles de intervención. En relación a la asignatura de Trabajo Social en entornos de emprendimiento, empresa e innovación se vincula con el papel de este profesional en las empresas con la finalidad de mejorar la calidad de vida y el bienestar social de las personas trabajadoras atendiendo a las diferentes casuísticas identificadas tales como el envejecimiento de la plantilla de trabajadores con las correspondientes adaptaciones de los puestos de trabajo y el desarrollo de acciones que promuevan la transición satisfactoria a la etapa de jubilación.

En las sesiones el alumnado trabajará de manera colaborativa con la aplicación de la metodología aprendizaje basado en proyectos en los que el alumnado de manera grupal, con la orientación y supervisión del docente irá dando respuesta de manera contextualizada a los diferentes aportados de la práctica. En palabras de García, Estrada y Macarulla:

El aprendizaje basado en proyectos es una metodología de aprendizaje activo que ayuda a los estudiantes a prepararse para la vida laboral mediante la resolución de situaciones, retos o problemas en los que se simulan las condiciones de trabajo reales o, en su caso, se pueden usar casos (proyectos) reales de empresas, para que la inmersión del alumnado sea total. Para llegar a la solución, a menudo no única, es necesario el trabajo colaborativo y la cooperación activa, la investigación, la reflexión y, por supuesto, los conocimientos propios de la asignatura o grupo de asignaturas donde se realiza la actividad. (García, Estrada y Macarulla, 2022, p.8)

Este tipo de aprendizaje permite acompañar al alumnado en el abordaje de una situación que puede ser problemática generando un producto, en este caso, el diseño del proyecto de preparación a la jubilación que da respuesta a la misma. Con esta metodología, el docente se convierte en un agente facilitador y guía que acompaña en el proceso de aprendizaje y contribuye a dotar al alumnado de herramientas necesarias para el abordaje del mismo. Algunos de los principios en los que se basa esta metodología son la participación activa del alumnado, la interdisciplinariedad y la complejidad media-alta de los problemas a resolver (García, Estrada, y Macarulla, 2022).

De esta manera se plantea que a lo largo de tres sesiones de dos horas el alumnado realice una práctica con el objetivo de diseñar un proyecto de preparación a la jubilación en una organización. Para el desarrollo de las mismas se tendrán las siguientes indicaciones. El trabajo se desarrollará de manera grupal en grupos de 3-4 personas, los grupos serán diseñados de manera libre por el alumnado. Se explicará al alumnado la actividad, así como se facilitará la bibliografía básica para el desarrollo de la misma. Las sesiones se distribuirán de la siguiente manera tal y como se presenta en el cuadro.

Tabla 2. Contenidos de las sesiones de la práctica de diseño de un proyecto de preparación a la jubilación

Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3
Elaboración de los grupos	Continuación del trabajo grupal:	
Explicación y contextualización de la actividad	Metodología	Jornada de emprendimiento social
Facilitar material y bibliografía significativa	Actividades propuestas	Puesta en común de los resultados
Inicio del trabajo grupal:	Temporalización	
• Fundamentación	Recursos (Humanos, económicos y materiales)	
• Objetivos	Desarrolla de manera específica las funciones que tendría el profesional de TS	
	Evaluación	

Fuente: elaboración propia

En la primera sesión se facilitarán las indicaciones relativas al desarrollo de la actividad describiendo las características de la organización en la que se va a enmarcar el proyecto: actividad principal, número de trabajadores, perfil de los mismos – de forma particular edad y género-, estado de salud, organigrama, necesidades y demanda que justifica el diseño del proyecto de preparación a la jubilación.

También, se realizarán los grupos y se facilitará las referencias bibliográficas básicas necesarias para el diseño del proyecto. En este sentido, se creará un espacio en el campus virtual en el que se ubicará la documentación aportada, así como los grupos de trabajo junto al resto de herramientas colaborativas de las que dispone la plataforma Black Board. Posteriormente se comenzará a desarrollar la parte del diseño del proyecto. Para el abordaje de la fundamentación el docente orientará en el uso fuentes de datos secundarias tales como EPA, PADRON, entre otras; así como diferentes estudios y normativa vinculados a la preparación y al proceso de jubilación.

En la segunda sesión, se abordarán los siguientes apartados del proyecto: metodología, acciones propuestas incluyendo la elaboración de un cronograma e identificando los recursos necesarios para el desarrollo del proyecto. En dicha sesión se abordará de manera específica las funciones y roles del profesional del Trabajo Social en entornos empresariales tomando como referencia la bibliografía existente.

En la última sesión se realizará una presentación de los diferentes proyectos diseñados por el alumnado en el marco de una Jornada de Emprendimiento Social. Las orientaciones para su presentación será que se realice en formato libre: video, poster, prezzy, etc., que contenga los elementos sustanciales del mismo y que capten la atención de los asistentes. Las personas asistentes a las jornadas podrán realizar aportaciones a los diferentes proyectos con la finalidad de enriquecer los mismos. Posteriormente, cada proyecto será valorado por el resto de la clase, los asistentes a

la jornada y el profesorado. Las jornadas se dirigirá también al tejido empresarial de la comunidad.

Se realizará una evaluación continua en cada sesión. Por una parte, al final de las mismas, tanto alumnado como docente valorarán el desarrollo de la actividad, el trabajo grupal, los materiales empleados, la distribución del tiempo, la metodología y herramientas empleadas de manera que permita la incorporación de modificaciones en las sesiones posteriores. Por otra parte, en la sesión de presentación de los resultados se pedirá a los asistentes que valoren de manera cualitativa y cuantitativa cada uno de los proyectos obteniendo, tanto, una calificación numérica del proyecto, como, una nube de palabras que represente el proyecto planteado.

Finalmente, se evaluará la actividad con el alumnado mediante un formulario en el que se incorporarán cuestiones relacionadas con la pertinencia de la actividad, las competencias adquiridas, la vinculación la temática, satisfacción con la metodología empleada, con la actividad, con el grupo de trabajo, papel del docente en el desarrollo de la misma, así como propuestas y mejoras para próximos años.

RESULTADOS

A partir del desarrollo de las actividades que se plantean en el siguiente trabajo se prevé obtener los siguientes productos:

Diseño de aproximadamente 10 proyectos de preparación a la jubilación desde la perspectiva del trabajo Social mediante la participación de aproximadamente 40 alumnos/as de las dos asignaturas.

Desarrollo de la jornada de presentación de resultados abierta a la comunidad educativa y a la sociedad en general y de forma participar a empresas.

Los resultados de las evaluaciones que se plantean serán la base del diseño de futuras actuaciones.

CONCLUSIONES

Se pone en valor la importancia de tomar en consideración los factores sociales en las empresas. En concreto, aspectos con edad y género son variables que se han de tener en cuenta en la planificación estratégica de las organizaciones.

Visibilizar a nivel educativo las aportaciones del TS en entornos empresariales en el abordaje y resolución de las diferentes casuísticas tales como abordaje del absentismo laboral, conciliación, adaptación de puestos de trabajo, orientación a la jubilación y resolución de conflictos entre otros.

Desde el Espacio de Educación Superior se considera positivo dotar de competencias al alumnado en metodologías tales como aprendizaje basado en problemas, y aprendizaje basado en proyectos en los que el alumnado a través del

trabajo colaborativo tenga capacidad de desarrollar propuestas de acción creativas para dar respuesta a las necesidades existentes.

REFERENCIAS

Aguirregabiria, F.J. y García-Olalla, A. (2020). Aprendizaje basado en proyectos y desarrollo sostenible en el Grado de Educación Primaria. *Enseñanza de las Ciencias*, 38(2), 5-24. doi:10.5565/rev/ensciencias.2717

Álvarez, R. (2006). Aportes del trabajo social en los "cursos de preparación a la jubilación" una experiencia en Andalucía. *Acciones e investigaciones sociales*, 1(extra), 429. doi:10.26754/ojs_ais/ais.20061

Armengol, C., Castro, D., Jariot, M., Massot, M., y Sala, J. (2011). El Prácticum en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): Mapa de competencias del profesional de la educación. *Revista de Educación*, 354, 71-98. Recuperado de <http://www.univnova.org/documentos/492.pdf>

Buenaventura, M.A. (2016). Comunidad, estudiantes y docentes. Experiencias de aprendizaje conjunto en el Trabajo Social comunitario. En D. Carbonero, E. Raya, N. Caparrós, y C. Gimeno (Coords.), *Respuestas transdisciplinarias en una sociedad global: aportaciones desde el Trabajo Social* (pp. 1-18). Logroño: Universidad de La Rioja.

Carbonero, D., Cuesta, A.B., Caparrós, N., y Serrano-Martínez, C. (2020). Competencias y funciones profesionales: un análisis aplicado a la titulación de Trabajo Social en la Universidad de La Rioja. *Comunitania. Revista internacional de trabajo social y ciencias sociales*, 20, 109-137.

Domínguez, C. y Vera, C. (2000). Jubilación y prejubilación: un modelo de participación con prejubilados. *Acciones e investigaciones sociales*, 11, 113-124.

Federación Internacional de Trabajo Social. (2014). Definición del Trabajo Social. *Global Definition of Social Work*. Recuperado de <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/>

Fernández, M.E. y Jiménez, C.P. (2019). Ajuste y apoyo en la preparación para la jubilación: una aproximación desde la socialización. *NovaRua: Revista Universitaria de Administración*, 11(18), 63-73.

Ferrer-Aracil, J., Díez-Soriano, V., y Cortés-Florín, E.M. (2020). Aprender haciendo: la investigación participativa aplicada a la asignatura de Trabajo Social con Comunidades. En R. Rosabel (Ed.), *La docencia en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas* (pp. 570-579). Barcelona: Octaedro.

García, S., Estrada, R., y Macarulla, A. (2022). Aprendizaje basado en proyectos. *Cuadernos de Pedagogía Ignaciana Universitaria*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

González, N. y García, J.L. (2012). Metodologías participativas para la mejora del aprendizaje en educación superior. Un proyecto innovador con estudiantes de la Facultad de Educación. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 3(5), 80-93. Recuperado de <http://ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/62/256>

Organización Mundial de la Salud. (2002). Envejecimiento Activo: un marco político. *Revista Española de Geriatria y Gerontología*, 37(S2), 74-105.

Organización Mundial de la Salud. (2020). Decenio del Envejecimiento Saludable 2020-2030. *Decenio del Envejecimiento Saludable (2020-2030)*.

Puig, J.M. (2012). *Compromís civi i aprenentatge a la universitat. Experiències i institucionalització de l'aprenentatge servei*. Barcelona: Grao.

Rodríguez-Maribona, B. (2022). ¿Falta de preparación para la jubilación? *Agathos*, 1(22), 60-63.

Sánchez, R.M., Fernández, M.R., y Vázquez, M.F. (1990). Trabajo social y planes de jubilación de empresa. *Servicios sociales y política social*, 17, 94-97.

CAPÍTULO 20

METODOLOGÍAS DE TRABAJO INTRAGRUPALES PARA EL FOMENTO DE LOS APRENDIZAJES Y DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES: SISTEMATIZACIÓN DE SU APLICACIÓN EN EL GRADO DE TRABAJO SOCIAL

CECILIA SERRANO-MARTÍNEZ Y DOMINGO CARBONERO MUÑOZ
Universidad de La Rioja

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje intragrupal es una herramienta docente de gran interés que sirve para fomentar y alcanzar diversas competencias dentro de la disciplina del trabajo social, como son: planificar e implementar diferentes praxis y modos de trabajo en relación con otros profesionales, y ampliar la propia capacidad y habilidades de trabajo en equipo a la hora de acompañar a personas, en función de sus demandas, necesidades y circunstancias concretas. En relación a las competencias a alcanzar, la publicación del libro Blanco del Grado en Trabajo Social aborda las competencias que el alumnado debe de adquirir para el desempeño profesional en la figura de Trabajador Social (ANECA, 2004). A este respecto, ANECA incluye dos grandes materias para la impartición del Grado de Trabajo Social. Por un lado, la materia de Trabajo Social incluye aquellos contenidos vinculados al desempeño del Trabajo Social Individual, familiar, grupal y comunitario. Por otro lado, la materia de Servicios Sociales incluye aspectos relativos al estudio de la estructura de los servicios sociales (ANECA, 2004, pp. 296 y 297). En ambos casos, los conocimientos en ambas asignaturas posibilitan la adquisición de habilidades y destrezas relativas al diseño, implementación y evaluación de proyectos de intervención social o la toma de decisiones. Asimismo, el Libro Blanco incluye el carácter teórico práctico del aprendizaje en Trabajo Social. Dicho aspecto es de utilidad para el alumnado en la comprensión de aspectos de la realidad y de la práctica profesional (ANECA, 2004, p. 306).

Para dar muestra del valor que tiene el hecho de generar un espacio de trabajo que garantice la consecución de las citadas competencias profesionales, a la vez que refuerce el aprendizaje intragrupal; el presente capítulo da muestra de una experiencia de innovación docente llevada a cabo en el aula durante los cursos 2022/2023 y 2023/2024. Concretamente, las conexiones intragrupo se han realizado entre dos asignaturas del grado de Trabajo Social de la universidad de La Rioja, enmarcadas en el segundo curso del grado, que son: Trabajo Social con individuos y

familias, y Sistema Público de Servicios Sociales. Los objetivos planteados en la experiencia de innovación docente llevada a cabo son los siguientes:

1. Acercar la realidad práctica y la praxis profesional para aprender a desarrollar y aplicar herramientas propias de la profesión, como es el informe social
2. Ampliar el conocimiento en la realización de la intervención sistémica a nivel familiar.
3. Incluir los recursos del Sistema Público de Servicios Sociales vinculados con el ámbito de la infancia y la familia, con el fin de que el alumnado pueda situar las intervenciones del Trabajo Social con individuos y familias en dicho sistema de protección social.
4. Motivar al alumnado por la profesión y la utilidad e impacto social que tienen sus funciones en la realidad social.

El material docente en el área de Trabajo Social y Servicios sociales ha incluido la resolución de casos prácticos como vía para el aprendizaje del alumnado (Caparrós y Cuesta, 2022; Ovejas y Besaraluze, 2019; Raya, Caparrós, Lorente, y Anaut, 2018; Sarasola, Malagón, y Barrera, 2010; Torrado, 2021). A diferencia de los trabajos anteriormente citados, la propuesta de este capítulo incluye la resolución de casos desde dos asignaturas del curso de segundo en el grado de Trabajo Social de la Universidad de La Rioja (BOE, 2020). Si bien, dichas asignaturas se encuentran en materias y módulos distintos del plan de estudios del Grado de Trabajo Social. Por un lado, la asignatura de Trabajo Social, individuos y Familias se vincula a la materia de Métodos, modelos y Técnicas de Trabajo Social y al módulo de Trabajo Social: Conceptos, métodos, técnicas y aplicación. Por otro lado, la materia de Sistema Público de Servicios Sociales se encuentra en la materia de servicios sociales, y en el módulo de contexto Jurídico Institucional del Trabajo Social.

Finalmente, el capítulo se organiza en tres partes: la primera de ellas hace referencia a la metodología intragrupal y al enfoque de casos como herramienta conceptual desde la que el alumnado puede resolver los casos aplicados. La segunda parte expone los principales alcances obtenidos en la práctica para cada asignatura. A este respecto, se exponen los resultados y su vinculación con los objetivos en las asignaturas de Trabajo Social, Individuos y Familias, y Sistema Público de Servicios Sociales. Por último, en el apartado de conclusiones, se hacen recomendaciones y propuestas para aprendizaje del alumnado del grado de Trabajo Social.

METODOLOGÍA

Si el aprendizaje grupal en sí mismo es una metodología de enseñanza que favorece la creación de comunidades de aprendizaje y fomenta las interacciones sociales (Carranza et al., 2022); ampliar la mirada en el marco de dos asignaturas en las que participan el mismo grupo, incrementa el desarrollo de las competencias en el

proceso de formación dentro de los contenidos propios de la disciplina. Entendemos por trabajo intragrupal a aquel que se da entre personas pertenecientes al mismo grupo. En este caso, estamos hablando de estudiantes de segundo curso del grado de trabajo social. El marco de trabajo son dos asignaturas diferentes de este curso, que son complementarias a su vez.

Concretamente, en el segundo cuatrimestre de los cursos 2022/2023 y 2023/2024, desarrollamos una experiencia innovadora entre dos asignaturas del segundo curso del Grado en Trabajo Social de la universidad de La Rioja, que son: Trabajo Social con individuos y familias y Sistema Público de Servicios Sociales. La unión que vertebró la conexión entre asignaturas fue la resolución de un caso social familiar. En cada asignatura se puso el acento en las aspectos teóricos y temáticos incluidos en las guías de cada asignatura. El trabajar de manera simultánea un mismo caso, desde dos perspectivas de análisis interdependientes entre sí, aportó un mayor sentido al aprendizaje; ya que la práctica se integró de manera natural en los contenidos teóricos impartidos en el aula. Por un lado, desde Trabajo Social con individuos y familias se trabajaron elementos propios de la aplicación de documentación específica del trabajo social para la valoración de individuos y familias, a través de la realización del informe social; el cual es “el dictamen técnico que sirve de instrumento documental y que elabora y firma con carácter exclusivo un/a trabajador/a social” (Novillo et al., 2023). Por otro lado, desde Sistema Público de Servicios Sociales se abordó el conocimiento de recursos sociales en los que enmarcar el caso. Para entender el conjunto de la metodología llevada a cabo, a continuación, se explicarán los contenidos trabajados en cada una de las dos asignaturas.

En primer lugar, en la asignatura Trabajo Social con individuos y familias, se trabajó en la comprensión de un caso social para llevar a cabo de manera adecuada la redacción de un informe social. Para ello, previamente, se explicaron las partes que conforman el informe social, y se aportó información teórica acerca de la intervención desde el modelo sistémico (Cibanal, 2006). Para llevar comprender de manera más detallada el caso, se visualizó una grabación de la primera entrevista entre la usuaria y a la trabajadora social. Esto fue posible ya que se disponía de esta grabación; fruto de un Proyecto de Innovación Docente llevado a cabo en el curso académico 2022/2023; en el que se simulaban casos y grabaron entrevistas con la colaboración de varios profesionales de trabajo social (información sobre el citado PID disponible en [el siguiente enlace: https://investigacion.unirioja.es/documentos/65f81cb5b3a8b31b1c4f2c70](https://investigacion.unirioja.es/documentos/65f81cb5b3a8b31b1c4f2c70)).

Una vez visualizada la primera entrevista del caso, se entregó información ampliada por escrito, junto al expediente de primera actuación del caso. Seguidamente, para llevar a cabo la práctica se dedicaron tres días de trabajo en aula,

en los que la profesora acompañaba al alumnado en las explicaciones de cada parte que tenía que contener el documento. Al tratarse de un informe social de derivación, tenían que redactar cada apartado en base al objetivo final del mismo; teniendo presente que se dirigía a otro servicio o recurso social. Los puntos solicitados para esta práctica escrita fueron indicados en un guion de trabajo, el cual estaba compuesto por los siguientes apartados o partes clave a tener en cuenta:

- Portada
 - Informe emitido por (nº colegiado/a):
 - Dirigido a:
 - Motivo:
 - Fecha y lugar donde se expide:
- Datos de identificación-composición familiar
- Antecedentes
- Genograma familiar
- Historia y funcionamiento familiar
- Datos sociofamiliares (por áreas)
- Valoración (diagnóstico)
- Propuesta

Cada uno de los días, tras la explicación del contenido, se dedicaba tiempo para elaborar un par de apartados. De este modo, el avance del conocimiento aplicado fue progresivo y continuado. Para finalizar, se dedicó un cuarto día a la resolución de la práctica, una vez entregaron el informe en el aula virtual de la asignatura. Para el diseño del caso y la resolución del informe social se contó con el apoyo de una trabajadora social de servicios sociales de Primer Nivel, la cual adaptó el ejemplo trabajado un caso tipo que puede encontrar en su intervención diaria a nivel individual y familiar. Este aspecto dotó de mayor motivación al alumnado, ya que se trataba de una simulación cercana a la realidad; lo cual fue una motivación extra en el desarrollo de la práctica propuesta.

En segundo lugar, en la asignatura Sistema Público de Servicios Sociales, temporalmente en paralelo con la asignatura relatada anteriormente, se trabajó principalmente el marco institucional en el estudio del Sistema Público de Servicios Sociales en La Rioja. Los siguientes cuadros incluyen las prestaciones sociales que el alumnado debe de incluir, haciendo referencia a la legislación, las funciones profesionales desarrolladas por parte de los/las trabajadores/as sociales y el contenido de los servicios en el marco del Sistema Público de Servicios Sociales (SPSS). En relación con esta última cuestión, la Ley 7/2009, de 22 de diciembre, de Servicios Sociales de La Rioja distingue entre primer y segundo nivel. Los ejemplos expuestos hacen referencia al primer nivel, caracterizándose por aquellas cuestiones

relacionadas con la proximidad, polivalencia y convivencia, siendo responsabilidad municipal en los ayuntamientos de más de 20.000 habitantes o mediante la agrupación de municipios en aquellos de menos de 20.000 habitantes.

Tabla 1. Esquema vinculado al marco institucional y las funciones profesionales

Servicio	Documentación	Funciones del Trabajador/a Social
1. Servicio de Información, Valoración y Orientación (SIVO)	Nota 1	Acogida y orientación: - Crear un clima de confianza que permita emerger. necesidades y problemas ocultos detrás de la demanda expresada inicialmente. - Ofrecer una primera respuesta a la demanda. - Establecer una primera valoración de las necesidades de la persona acogida. - Crear una relación de referencia entre el profesional y la persona usuaria que pueda convertirse en el eje de una intervención continuada a medio plazo. - Detección activa.
2. Servicio de Ayuda a Domicilio (SAD) a menores en situación de riesgo	Notas: 1, 2 y 3	Inicio del procedimiento a través de la elaboración del preceptivo informe del trabajador social relativo a la valoración y diagnóstico. Seguimiento del Servicio de Ayuda a Domicilio vía semestral relativo a la implicación directa y permanente de la persona usuaria. Revisión del Servicio de Ayuda a Domicilio.
3. Servicio de detección de situaciones de desprotección de menores;	Notas 1 y 3	Valoración y diagnóstico respecto de la situación de riesgo del menor según la hoja de notificación de riesgo.
4. Servicio de intervención en las familias con menores declarados en situación de riesgo;		Valoración de las necesidades según las áreas de intervención. (Educativa, salud, ocio y tiempo libre). Establecer planes de intervención más adecuados, recogiendo los recursos del entorno (Escuela, recursos sanitarios, ocio y tiempo libre) y la intervención grupal con el menor.
5. Servicio de intervención con personas y familias desfavorecidas	Nota 1	Tratamiento individualizado de atención (TIA) a través de actuaciones relativas a la Información y asesoramiento, seguimiento social, acompañamiento a gestiones, tramitación de documentos, tramitación de recursos e Higiene personal.
6. Ayudas de emergencia (AES)	Notas 1 y 4	Valoración respecto a la necesidad del gasto, su prioridad y su contribución a la inserción social del/de la solicitante y de los miembros de la unidad de convivencia.

Fuente: Elaboración propia

Nota: 1. Decreto 31/2011, de 29 de abril, por el que se aprueba la Cartera de servicios y prestaciones del Sistema Público Riojano de Servicios Sociales. 2. Decreto 8/2011, de 18 de febrero, del Servicio de Ayuda a Domicilio en el ámbito de la Comunidad Autónoma de La Rioja 3. Ley 1/2006, de 28 de febrero, de protección de menores de La Rioja. 4. Decreto 24/2001, de 20 de abril, por el que se regulan las prestaciones de inserción social

A continuación, se muestra el esquema de trabajo que se facilitó al alumnado para darles a conocer el marco institucional y los servicios sociales de primer nivel. El objetivo de dar a conocer estos servicios es que identifiquen cuáles de los mismos pueden estar relacionados con el caso trabajado, de cara a detectar el servicio al que han de dirigirse para derivar a la persona atendida.

Tabla 2. Esquema vinculado al marco institucional y contenido de los servicios sociales de primer nivel

Servicio	Contenido de primer nivel
1.Servicio de Información, Valoración y Orientación (SIVO)	Intervención destinada a dar a conocer las actuaciones del SPSS, potenciar el acceso a recursos sociales, potenciar los recursos personales o derivación hacia una atención secundaria (atención específica de primer nivel) y derivación a un segundo nivel de intervención.
2. Servicio de Ayuda a Domicilio (SAD) a menores en situación de riesgo	Desarrollo de las actuaciones con el menor y la familia de aquellos aspectos de carácter personal, doméstico, psicológico, socio-educativo y técnico, dirigidas a mantener el hogar familiar como soporte básico y facilitar la normal integración social del menor y su familia.
3. Servicio de detección de situaciones de desprotección de menores	Estudio relativo a la situación de riesgo y desprotección infantil a partir de la demanda efectuada por parte de los servicios de protección del menor o el SIVO.
	Abordaje de un estudio de casos que abarca la entrevista a los guardadores y profesionales, la valoración y emisión de un informe vinculado con los factores de riesgo e intervención en casos de urgencia y riesgo en la infancia.
	Derivación al servicio de protección de menores en aquellos casos que el menor no pueda permanecer en el hogar.
4. Servicio de intervención en las familias con menores declarados en situación de riesgo	Elaboración de un proyecto de intervención individualizada dirigido al menor (áreas de ocio, salud y escolar) y familiar (educativa y de habilidades).
	Elaboración de informes de seguimiento y de evaluación (no superior a 6 meses) relativos al proyecto de intervención individualizado.
5. Servicio de intervención con personas y familias desfavorecidas	Elaboración y ejecución de un proyecto individualizado de intervención familiar destinado a familias con menores con Declaración Administrativa de Desprotección y un alto riesgo de inadaptación para el correcto desarrollo psicosocial de los menores a su cargo.
6.Ayudas de emergencia (AES)	Valoración de los recursos con los que afrontar los gastos para los que se solicita las ayudas.

Fuente: Elaboración propia

RESULTADOS

La manera de evaluar cada una de las prácticas fue por separado, cada una en el marco de la asignatura en la que se desarrolló. Si bien, hay elementos comunes en el aprendizaje, como son la motivación del alumnado por la tarea y la conexión y la

cercanía entre el mundo profesional y el académico, así como la interdependencia de ambas realidades.

En el caso de la asignatura de Trabajo Social con individuos y familias, los resultados alcanzados fueron de gran calidad, tanto en el desarrollo de la práctica como en el contenido del informe social. Para evaluar, tanto el desarrollo escrito como la resolución del mismo en el aula, se aplicó la siguiente rúbrica de evaluación:

Tabla 3. Rúbrica orientativa para el profesorado para evaluar (sobre 10 puntos) el trabajo desarrollado en la elaboración del Informe Social

Crterios	Excelente	Satisfactorio	Regular	No satisfactorio
Resolución caso (simulación equipo multidisciplinar) 0,5 puntos	0,5 Asiste y participa			0 No asiste
Formato y estructura 1 punto	1 Distintos apartados paginados, buena redacción, nota al pie de confidencialidad...	0,75 Distintos apartados paginados pero falta nota al pie. Redacción correcta	0,5 Falta y paginación, nota al pie y la redacción es regular	0,25 Falta lo anterior e inadecuada redacción
Portada 0,5 puntos	0,5 Incluye todos los datos de manera brillante	0,25 Incluye todos los datos pero pasable	0,15 Faltan datos, pero pasable	0 No responde a lo solicitado
Datos de identificación- Composición familiar y antecedentes 1,5 punto	1,5 Incluye datos de manera adecuada	1 Incluye datos manera pasable	0,75 Incluye poca información, pero adecuada	0,5 Incluye lo anterior, pero pasable
Genograma familiar 1 punto	1 Correcto	0,75 Adecuado	0,5 Pasable	0 No responde a lo solicitado
Historia y funcionamiento familiar 1 punto	1 Cumplimentado de manera brillante	0,75 Cumplimentado de manera pasable	0,5 Falta información justificación adecuada	0,25 Pasable
Datos sociofamiliares (Por áreas) 2 puntos	2 Incluye el área educativa y laboral, más tres áreas más de interés debidamente justificado y objetivado	1,5 Incluye el área educativa y laboral, más tres áreas más de interés, pero la justificación no es del todo acertada	1 Incluyen tres áreas de interés bien justificadas	0,5 Las áreas son subjetivas o no responden al objetivo demandado. Pasable bajo
Valoración (Diagnóstico) 2 puntos	2 Incluye una descripción adecuada, con fortalezas, debilidades, pronóstico...	1,5 La descripción es adecuada pero falta concretar	1 Pasable. Falta información	0,5 Varias carencias en la descripción incluida
Propuesta 0,5 puntos	0,5 La propuesta al servicio a derivar es la correcta	0,3 Propuesta al servicio a derivar aproximada y válida	0,2 Propuesta aproximada. Muestra conocimiento en el tema	0 No es el servicio adecuado al que derivar el caso

Las competencias específicas alcanzadas con esta práctica, en relación a las esperadas en la guía docente de la asignatura (información disponible en el siguiente enlace:

https://www.unirioja.es/estudios/grados/trabajo_social/guias23_24_plan_2020.shtml), fueron las siguientes:

- CE1 - Establecer relaciones profesionales al objeto de identificar la forma más adecuada de intervención.

- CE2 - Intervenir con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades para ayudarles a tomar decisiones bien fundamentadas acerca de sus necesidades, circunstancias, riesgos, opciones preferentes y recursos.

- CE3 - Valorar las necesidades y opciones posibles para orientar una estrategia de intervención.

- CE9 - Trabajar con los comportamientos que representan un riesgo para el sistema cliente identificando y evaluando las situaciones y circunstancias que configuran dicho comportamiento y elaborando estrategias de modificación de los mismos.

- CE15 - Establecer y actuar para la resolución de situaciones de riesgo previa identificación y definición de la naturaleza del mismo.

- CE20 - Gestionar, presentar y compartir historias e informes sociales manteniéndolos completos, fieles, accesibles y actualizados como garantía en la toma de decisiones y valoraciones profesionales.

Por otro lado, como resultados de aprendizaje, el alumnado fue capaz de aplicar el proceso metodológico en relación a la problemática propuesta, interpretando la información según las diferentes fuentes de información. Del mismo modo, aprendieron a valorar necesidades y establecer prioridades y estrategias de acción en relación a la situación problema; organizando la información e interpretándola a partir del diagnóstico social, utilizando la documentación de registro y estudio pertinente. A su vez, fueron capaces de argumentar la propuesta de resolución, en este caso de derivación a otro recurso.

Los principales resultados que derivan de la propuesta de supuestos o casos prácticos en la materia de Sistema Público de Servicios Sociales conllevan las siguientes cuestiones:

- a) Desempeño de un modelo de aprendizaje activo en el que el alumnado se ve obligado a vincular las situaciones prácticas, con elementos de carácter teórico y conceptual. Las necesidades detectadas conllevan a desarrollar una variedad de enfoques por parte del alumnado, obligándoles a realizar propuestas distintas a situaciones diferentes.

b) El matiz de los casos prácticos los lleva a desarrollar sus propias habilidades sociales y el pensamiento crítico con el fin de abordar de forma satisfactoria su resolución.

La evaluación de resultados en la asignatura de Sistema Público de Servicios Sociales hace referencia a los aspectos de evaluación recogidos en la siguiente rúbrica de evaluación.

Tabla 4. Rúbrica orientativa para el profesorado para evaluar (sobre 10 puntos) el trabajo desarrollado en el estudio de los servicios y los roles profesionales desempeñados

Criterios	Excelente	Satisfactorio	Regular	No satisfactorio
Resolución caso (simulación equipo multidisciplinar) 0,5 puntos	0,5 Asiste y participa			0 No asiste
Formato y estructura 1 punto	1 Distintos apartados paginados, buena redacción, nota al pie de confidencialidad...	0,75 Distintos apartados paginados pero falta nota al pie. Redacción correcta	0,5 Falta y paginación, nota al pie y la redacción es regular	0,25 Falta lo anterior e inadecuada redacción
Portada 0,5 puntos	0,5 Incluye todos los datos de manera brillante	0,25 Incluye todos los datos pero pasable	0,15 Faltan datos, pero pasable	0 No responde a lo solicitado
Funciones y rol desempeñado por el Servicio de Información, Valoración y Orientación 2 puntos	Se gradúan los dos puntos atendiendo al número de funciones y a su precisión en el caso práctico			
Criterios de acceso y rol profesional desempeñado en el servicio de Ayuda a Domicilio (SAD) 2 puntos	Se gradúan los dos puntos atendiendo al número de funciones y a su precisión en el caso práctico			
Criterios de acceso y rol desempeñado en la intervención con personas y familias desfavorecidas 2 puntos	Se gradúan los dos puntos atendiendo al número de funciones y a su precisión en el caso práctico			
Criterios de acceso y rol desempeñado en las ayudas de emergencia 2 puntos	Se gradúan los dos puntos atendiendo al número de funciones y a su precisión en el caso práctico			

Las competencias del caso recogidas en la guía docente de la asignatura de Sistema Público de Servicios Sociales son las siguientes:

- CE1 - Establecer relaciones profesionales al objeto de identificar la forma más adecuada de intervención.

- CE3 - Valorar las necesidades y opciones posibles para orientar una estrategia de intervención.

- CE12 - Diseñar, implementar y evaluar proyectos de intervención social.

- CE19 - Contribuir a la administración de recursos y servicios colaborando con los procedimientos implicados en su obtención, supervisando su eficacia y asegurando su calidad.

- CE21 - Trabajar de manera eficaz dentro de sistemas, redes y equipos interdisciplinarios y «multiorganizacionales» con el propósito de colaborar en el establecimiento de fines, objetivos y tiempo de duración de los mismos contribuyendo igualmente a abordar de manera constructiva los posibles desacuerdos existentes.

- CE22 - Participar en la gestión y dirección de entidades de bienestar social.

Los resultados de aprendizaje derivados del estudio de casos a través de la asignatura de Sistema Público de Servicios Sociales hacen referencia a la capacitación del alumnado para identificar situaciones de riesgo y la resolución creativa de los casos de intervención real desde servicios sociales. A partir de esta inmersión inductiva el alumnado avanza en la comprensión de la estructura y organización de los servicios y prestaciones implicados en el caso, así como la identificación de aquellos programas y recursos adecuados a la situación o problema.

CONCLUSIONES

Los objetivos propuestos en el desarrollo de la práctica son específicos de cada asignatura puesto que las competencias adquiridas en cada una de las asignaturas son diversas ya que, excepto la CE1: establecer relaciones profesionales al objeto de identificar la forma más adecuada de intervención; el resto de las competencias desarrolladas son diferentes entre ambas asignaturas.

Si bien, el uso de esta práctica conjunta ha servido para alcanzar distintos objetivos propuestos, tal y como definimos seguidamente. En cuanto a la valoración de los resultados, la elaboración de la práctica se vinculó con el gran interés y motivación en el desarrollo de la tarea, lo cual se vio reflejado en el contenido y resultado final, demostrado en las prácticas entregadas. Estos elementos denotan el valor de esta experiencia de innovación docente, que se reflejan en el conocimiento adquirido, a través del fomento de los aprendizajes y de las competencias profesionales en el estudiantado del grado de Trabajo Social, siendo crucial para la consecución del objetivo 1. En segundo lugar, se logró cumplir con el objetivo número 2, referido a ampliar el conocimiento en la realización de la intervención sistémica a nivel familiar. A su vez, la resolución de tareas prácticas a través de la resolución de

casos prácticos es una vía desde la que aproximarse a cuestiones más abstractas. En este capítulo, se incluye de manera específica el uso de los casos como vía desde la que utilizar de forma comprensiva el decreto de la cartera de servicios sociales, alcanzando el objetivo 3. Por último, el desarrollo de la práctica cumplió con aquellos aspectos relativos a la asistencia continuada del estudiantado al aula; ya que es la manera más cercana y directa de alcanzar aprendizajes vivenciales y sentidos, alcanzando el objetivo número 4.

Finalmente, la conexión entre asignaturas, la facilitación por parte del profesorado y la conclusión de casos prácticos en la metodología de la asignatura son tres elementos claves que han garantizado, tanto el éxito de esta experiencia, como su mantenimiento durante dos años consecutivos. No obstante, el hecho de alcanzar competencias heterogéneas entre asignaturas de un mismo curso muestra la interdependencia y conexión entre ambas. A partir del trabajo simultáneo desarrollado dando respuesta a un caso social desde esta doble mirada, las competencias específicas que se logran son mayores y complementarias entre sí.

REFERENCIAS

ANECA (2004). *Libro Blanco. Título de Grado en Trabajo Social*. Madrid, ANECA. Recuperado de <http://www.aneca.es>

BOE (8 de octubre de 2020). *Resolución de 20 de febrero de 2020, de la Universidad de La Rioja, por la que se publica la modificación del plan de estudios de Graduado en Trabajo*. Madrid: BOE. Obtenido de Boletín Oficial del Estado: https://www.unirioja.es/estudios/grados/planes_BOE/203G_2M.pdf

Caparrós, N., y Cuesta, A. (2022). *El acompañamiento en la intervención social*. Madrid, Wolters Kluwer. Colección Praxis.

Carranza, D. F., Yacche, S. M., Carranza, M. R., y Suárez, B. W. (2022). El aprendizaje grupal y su importancia en la formación del profesorado profesional. *GADE: Revista Científica*, 2(3), 152-177.

Cibanal, L. (2006). *Introducción a la sistémica y terapia familiar*. Alicante, Editorial Club Universitario.

Novillo, B., García, A., Sánchez, E., Ibarrondo, A., Yusta, R., Castaño, B., ... Pascual, C. (2023). *El Informe Social*. Madrid, Colegio Oficial de Trabajo Social de Madrid.

Ovejas, C., y Besaraluze, A. (2019). Supuestos prácticos en trabajo social: diseño para su resolución. *Zerbitzuam*, 68, 5-23. doi: 10.5569/1134-7147.68.01

Raya, E., Caparrós, N., Lorente, B., y Anaut, S. (Coord.). (2018). *Ciencia y esencia en la práctica del Trabajo Social*. Valencia, Tirant Humanidades.

Sarasola, J., Bernal, J., y Barrera, E. (2010). *Mediación, elaboración de proyectos. Casos prácticos*. Madrid, Tecnos.

Torrado, A. (2021). *Manual para el abordaje de supuestos prácticos: Metodología y herramientas para la práctica del Trabajo Social* (Vol. 13). Madrid, Consejo General del Trabajo Social.

CAPÍTULO 21

EXPERIENCIAS, APUNTES Y TEORÍAS PARA INVESTIGAR LA PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE

ROMELIA CHAVEZ, MA. ISABEL MARTÍN DEL CAMPO ACEVES,
Y ENIED CUITLAHUAC CHAVEZ ALBA
Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes (ENSFA, México)

INTRODUCCIÓN

La investigación “Experiencias, apuntes y teorías para investigar la Práctica Profesional Docente”, se realizó justamente a partir de experiencias, apuntes y teorías construidas desde la asesoría realizada durante tres ciclos escolares con estudiantes normalistas de la Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes “Profr. José Santos Valdés” que aspiran a ser docentes de Educación Secundaria y Telesecundaria (LEAESyT), que optaron por la modalidad de titulación: Informe de Prácticas Profesionales (IPP).

El trabajo se deriva de las necesidades observadas en ellos para desarrollar los procesos que exige el método de la investigación acción como dispositivo que la impulsa con la intención de ocasionar una mejora y que posiblemente puede ser una consecuencia del acompañamiento que han recibido en la escuela normal, desde los espacios de asesoría. Un referente fundamental que sustenta su contenido es el paradigma crítico-reflexivo o interpretativo, cuya intención se centra en los procesos formativos que vive el estudiantado al convertirse en investigador de su práctica profesional,

El diagnóstico realizado muestra algunas capacidades del estudiantado para interactuar con referentes en que se apoya este método desde una postura teórica, sin embargo, les es complicado desarrollar una indagación disciplinada, sistemática y objetiva, por lo que se hipotetiza la necesidad de construir, desde la asesoría, andamiajes efectivos que le ayuden a escalar los peldaños del IPP, como modalidad de titulación que involucra la investigación reflexiva de la práctica profesional docente.

Situación actual de la cuestión: En México, desde la última década del siglo XX, las propuestas para la formación inicial de docentes se han centrado en una perspectiva innovadora que pretende superar la percepción arraigada del paradigma técnico-positivista en el que se visualiza al docente como un profesional con saberes aplicables, concretos, medibles y susceptibles de usarse mecánicamente para resolver situaciones educativas a partir de recetas prefabricadas, dejando de lado esas

realidades educativas que se convierten en fenómenos complejos en el mundo de las ciencias sociales (Domingo y Gómez, 2014).

Desde esta perspectiva innovadora, el Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académicos en las Escuelas Normales (PTFAEN, 1996-97), planteaba en su línea de transformación curricular un cambio radical en el que se rescataba la capacidad de las instituciones para la formación de maestros en México, sin embargo, ante los retos de la enseñanza en un mundo convulsionado por los constantes cambios, era necesario tener una imagen desiderativa del profesional de la educación que podía enfrentarlos con suficiencia y pertinencia.

En este contexto se proyectó el ideal del maestro que sería formado en las escuelas normales desde los preceptos del paradigma crítico-reflexivo o interpretativo, que exige un profundo cambio epistemológico y metodológico, porque reconoce a la práctica docente como un fenómeno complejo, dinámico y abierto por tener en su centralidad a los sujetos, su naturaleza, características y condiciones contextuales para provocar un aprendizaje significativo, por ello, estos elementos han de ser analizados y comprendidos antes de diseñar y estructurar intervenciones situadas con seres humanos para los que no funciona la estandarización.

A más de dos décadas de asumir esta perspectiva, en el 2018 la formación inicial es apoyada por un modelo curricular que rescata las bondades de la práctica docente reflexiva y asume la investigación acción como método privilegiado para estudiar la práctica profesional y sus factores asociados, proponiendo incluso la elaboración de un Informe de investigación que puede ser presentado como estrategia para obtener el título de la carrera, y justamente en este proceso, es que se detecta el problema referido a las complicaciones que tienen los estudiantes para desarrollar una indagación disciplinada, sistemática, rigurosa y objetiva de su práctica profesional docente. En este tenor se plantea la pregunta: ¿qué hacer desde la asesoría para que los estudiantes asuman los beneficios de la investigación acción en sus intervenciones didácticas y los utilicen para la mejora permanente?

Ante esta interrogante se considera que la asesoría debe partir de los conocimientos previos que se tienen sobre la investigación acción e involucrar al estudiantado en una práctica reflexiva que le ayude a construir andamiajes efectivos para escalar de manera aprendida, metódica, sistemática, instrumentada, premeditada e intencional los peldaños del IPP, como modalidad de titulación que focaliza la investigación hacia la práctica profesional docente.

El abordaje de este problema es importante porque desde los primeros intentos de identificar los problemas que se presentan en la práctica docente, el estudiantado normalista opta por realizar procesos de diagnóstico y autoevaluación de manera innata y espontánea y natural, trasladando las dificultades encontradas hacia las consecuencias de su práctica, dejando de lado las causas que los provocan, porque tal

vez considere que estos ejercicios se hacen de manera natural e improvisada (información sustraída de los análisis de la práctica profesional docente en las primeras sesiones de asesoría).

Bien lo afirma Domingo (2021), que la reflexión en el ser humano es una realidad natural y espontánea, pero no así para los docentes que necesitan tomar conciencia de que la práctica reflexiva es una actividad aprendida que requiere análisis metódico, regular, instrumentado, sereno y que solo se adquiere con un entrenamiento voluntario e intensivo.

La práctica reflexiva es una postura intelectual que requiere una actitud metodológica y una intencionalidad por parte de quien la ejercita. De ahí la importancia de que, desde el espacio de asesoría, se construya una estrategia que favorezca esta toma de conciencia para provocar una mirada distinta sobre sus beneficios: conocer, actuar y mejorarla, en esto radica el trabajo que se presenta.

La propuesta se apoya en varios referentes que dan soporte a las observaciones que se hacen desde la asesoría para la elaboración de IPP, y que han permitido elaborar argumentos y explicaciones sólidas sobre el problema de investigación y sus manifestaciones, así como el diseño y aplicación del dispositivo que orienta y guía la tarea investigativa del estudiantado normalista. Por lo tanto, desde las bases de la investigación acción y las rutas que de ella se desprenden para la construcción de los apartados del IPP, se tiene lo siguiente.

Dice Martínez (2007), que la necesidad de investigar en educación nace de la curiosidad innata que tienen sus actores, en el momento en que se cuestionan cómo funcionan los procesos y cuáles son sus resultados, al analizar cuáles son los comportamientos de las personas y las instituciones educativas, los efectos que producen sus prácticas y la manera en que se pueden innovar para mejorar los resultados. Precisa también: “Investigar en educación es, entre otras cosas, analizar con rigurosidad y objetividad una situación educativa” (p. 17), y esto es cierto porque los profesionales de la educación, desde su formación inicial, cotidianamente viven situaciones relevantes que pueden dar lugar a proyectos de investigación, siempre y cuando se den la oportunidad de documentar con “rigurosidad y objetividad” dichas situaciones.

En este mismo tenor explica Imbernón (1994), que la investigación en educación es necesaria para generar cambios, sin ella no hay campo del conocimiento y se privilegia la tradición, la rutina, la copia, la reproducción, la dependencia y el estatismo, por ello se afirma que son privilegiados los que se desempeñan en el ámbito educativo, porque en este campo existen múltiples objetos de estudio que van desde poner la mirada en un sujeto, un grupo de sujetos, un método, un programa, un recurso, una institución, un contexto educativo, un cambio observado espontáneo o como resultado de una intervención o innovación educativa, entre otros muchos; en

fin, el abanico es variado y rico, como lo son también los estudios y métodos desde los que se pueden abordar.

Para el caso que se aborda, es necesario señalar que el trabajo de investigación que realiza el estudiantado exige ser generado desde las experiencias que vive en la Práctica Profesional Docente (PPD), y esto implica usar el paradigma de la investigación cualitativa, considerada ésta como:

Un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman, lo convierten en una serie de representaciones, implica una aproximación interpretativa y naturalista del mundo, significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en su contexto natural, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas le dan (Denzin y Lincoln, 2005, p. 3).

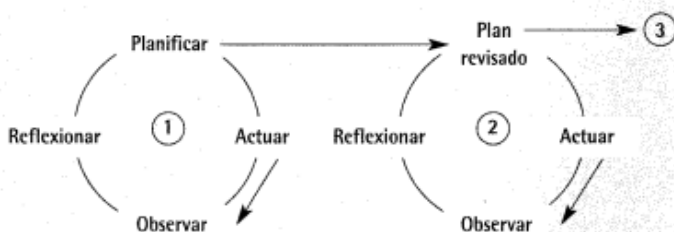
Ya ubicados en los diferentes escenarios de este paradigma, vale la pena recordar que existen también variados diseños de investigación dependiendo de las finalidades que se persigan, por ejemplo: si lo que se quiere es observar y registrar ciertas prácticas culturales, comportamientos sociales, decisiones y acciones de diferentes grupos humanos para comprenderlos, se puede adoptar la etnografía como método de investigación, o si lo que se necesita es estudiar a profundidad una situación particular para tomar decisiones, lo conveniente sería usar el método de estudios de caso, también habrá ocasiones en que se pretenda generar teorías que expliquen un fenómeno social en su contexto natural, entonces lo más conveniente sería elegir el método de teoría fundamentada. Otra modalidad sería la investigación acción basada en el diseño, orientada hacia la innovación educativa y cuya característica fundamental consiste en la introducción de un elemento nuevo para transformar una situación.

En este marco y considerando que las Licenciaturas que se imparten en las escuelas normales no pretenden formar investigadores, pero sí aportar elementos para una formación de la investigación en la práctica, se recomienda recuperar las bases de la investigación acción y las rutas que de ella se desprendan para desarrollar los procesos que alimentarán el IPP.

Con este propósito se retoma la definición de Lomax (citado por Latorre, 2005, p. 24), quien dice que la investigación acción es: “Una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora”. Precizando que la intervención se basa en la investigación debido a que implica una indagación disciplinada, sistemática, rigurosa y objetiva. Este mismo autor cita a otros teóricos que coinciden en definirla como: “un proceso reflexivo que vincula dinámicamente la investigación, la acción y la formación, se realiza por profesionales de las ciencias sociales, acerca de su propia práctica”.

El proceso de la investigación acción tiene como antecedente las ideas de Lewin (1946, citado por Latorre, 2005) y luego desarrolladas por Kolb (1984, citado por Latorre, 2005), Carr y Kemmis (1988, citado por Latorre, 2005), entre otros autores, tal vez cada uno de ellos con perspectivas específicas, pero en general coinciden en señalar que es una espiral de ciclos de investigación y acción constituidos por las siguientes fases: planificar, actuar, observar y reflexionar (véase figura 1).

Figura 1. Espiral de ciclos de la investigación acción



Fuente: Latorre, 2005, p. 32

Vale la pena reconocer que el diseño de un proyecto de investigación acción requiere necesariamente la identificación inicial de un problema, tema o propósito sobre el cual indagar (analizar con cierto detalle la propia realidad para captar cómo ocurre y comprender por qué) y a partir de ello, elaborar un plan estratégico razonado de actuación (crear las condiciones para llevarlo a la práctica y realizarlo), controlar el curso, incidencias, consecuencias y resultados de su desarrollo, reflexionar críticamente sobre lo que sucedió intentando elaborar una cierta teoría situacional y personal de todo el proceso.

¿Qué implicaciones tiene lo anterior desde los propósitos formativos de las Licenciaturas que se ofrecen en las escuelas normales? La primera y más importante radica en que las licenciaturas pretenden formar profesionales de la educación en la docencia con conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se pongan en práctica ante las exigencias que les demanda la función en diversas situaciones que necesitan el despliegue de sus competencias genéricas, profesionales y disciplinares (aludiendo al Plan de estudio 2018) y a los dominios del saber, saber hacer y saber ser (Plan de estudio 2022), por ello más que pretender formar investigadores, se centra en la formación para la investigación. Estas diferencias a simple vista parecieran no tener importancia, sin embargo, si se analizan sus propósitos, se pueden identificar fácilmente. Por ejemplo, quienes se forman como investigadores, se empeñan en generar conocimiento original, predecir, explicar e interpretar los fenómenos y las relaciones humanas en las prácticas educativas, dar respuestas válidas a preguntas

relevantes de investigación y aportes teóricos a un campo específico (Calderón, Aguayo, y Ávila, 2018).

Mientras que los que se forman para la investigación, adquieren herramientas que les ayudan a cambiar, mejorar e innovar las prácticas educativas, buscan soluciones a problemas que se viven en los contextos institucionales y con ello, aportan saberes/conocimientos prácticos sobre los objetos y sujetos de transformación. Desde esta orientación se esperaría que quienes cursan estas licenciaturas realmente sean capaces de:

Identificar un tema relevante de su práctica profesional, problematizarlo, imaginar la solución a la luz de la experiencia; y apoyándose en referentes diversos, poner en práctica la solución imaginada al mismo tiempo que dan seguimiento, reflexionan y evalúan las acciones implementadas, recogen evidencias que les permitan comprender e interpretar el impacto logrado, las dificultades y los posibles retos, alimentar el informe, así como las conclusiones y sugerencias, plantearse nuevos retos y reiniciar el proceso reflexivo de la investigación acción.

MÉTODO

Desde los lineamientos que orientan la elaboración del IPP, se establece la figura de la asesora o asesor académico para acompañar el proceso de elaboración, en este sentido es necesario que quien desempeñe la función asuma un modelo metodológico en el que se rescaten los antecedentes, conocimientos y experiencias que tiene el estudiantado sobre la investigación acción, y mediante acciones estratégicas, fortalecer sus habilidades para desarrollar una práctica reflexiva que le ayude a construir andamiajes efectivos con los que pueda escalar de manera aprendida, metódica, sistemática, instrumentada, premeditada e intencional los peldaños del IPP, como modalidad de titulación que focaliza la investigación hacia la intervención didáctica y su constante mejora.

Con este propósito, la asesoría (aproximadamente de entre 8 y 9 asesorados en cada ciclo) se ha impulsado como una espiral de ciclos de investigación y acción constituidos por las siguientes fases: planificar, actuar, observar y reflexionar.

Planificar

Una vez que se conoce quiénes son, sus necesidades intereses y problemas del grupo de asesoría, se elabora una ruta de trabajo que permite visualizar las fases y operaciones metodológicas que se desarrollarán para la construcción del IPP durante los tres semestres de trabajo. A partir de esta ruta de trabajo se realiza el diseño de cada asesoría, a través de estrategias metodológicas en las que se pretende que el estudiantado ponga en el centro de la reflexión su PPD, sus consecuencias, causas y posibilidades que tiene para incidir en las situaciones críticas que luego detecta.

Actuar

Se desarrolla la asesoría siempre a partir de las construcciones que los estudiantes hacen de su PPD y mediante estrategias interactivas que los conduzcan al análisis crítico de los factores asociados para que puedan reconocer los que son susceptibles de atender desde su función como mediador de los aprendizajes.

Observar

Se utiliza la observación participante como principal técnica de recogida de información y se usan instrumentos como rúbricas de desempeño, listas de cotejo, y otros que permiten valorar los resultados que se obtienen en cada sesión de asesoría, tomando como referentes los avances que presentan en la construcción del IPP y el nivel de análisis y reflexión con el que se elabora.

Reflexionar

Se usan los datos recabados en cada asesoría, así como los avances que el estudiantado presenta en la construcción de su IPP, y se realiza una nueva planeación para continuar con otro ciclo reflexivo en el que de manera aprendida, metódica, sistemática, instrumentada, premeditada e intencional les permite escalar los peldaños del IPP, como modalidad de titulación que focaliza la investigación hacia la intervención didáctica y su constante mejora.

RESULTADOS

Considerando que en este trabajo se trata de demostrar que la asesoría que realizan los profesores normalistas con estudiantes que optaron por la modalidad de titulación de IPP, puede ayudarlos a cambiar esa visión administrativa y simplista que tienen sobre este documento, a continuación, se muestran los resultados de los andamiajes contruidos para escalar, de manera aprendida, metódica, sistemática, instrumentada, premeditada e intencional los peldaños del IPP.

Categorías de análisis

Diagnóstico del grupo de asesorados

Antes de la asesoría (inicio del 6to semestre): Los asesorados son estudiantes de las LEASyT y manifiestan que si bien han tenido experiencias con el método de la investigación acción y el paradigma crítico-reflexivo o interpretativo en el desarrollo de su práctica profesional, la capacidad de reflexión por lo general se ha quedado en el nivel más tórico que práctico, limitando con ello los beneficios que este ejercicio pudo aportar a la mejora permanente (datos rescatados del diagnóstico realizado al inicio de la asesoría que se ha desarrollado con cada generación).

Después de la asesoría: Los asesorados en general llegan a comprender que la práctica reflexiva es una actividad que necesita ser aprendida con el acercamiento a diferentes referentes y usarlos para realizar un análisis metódico, regular, instrumentado y sereno, y que solo se adquiere cuando se decide conjugar la experiencia con la teoría mediante un entrenamiento voluntario e intensivo. Esto coincide totalmente con la visión de Domingo y Gómez (2014) y por lo mismo, la han asumido en las fases y procesos de construcción del IPP, beneficiándose del método de la investigación acción (datos rescatados del formulario aplicado al finalizar las sesiones de asesoría en el 8vo semestre).

Planeación de las asesorías

En las primeras experiencias como asesores de IPP, se tenían elementos básicos sobre el método de la investigación acción y el paradigma crítico-reflexivo o interpretativo para guiar la práctica profesional del estudiantado normalista, sin embargo, la experiencia para impulsar las fases y operaciones metodológicas del IPP era nula, por lo que las proyecciones realizadas se quedaron en imaginarios que muchas veces fue difícil aterrizar, pues inconscientemente se regresaba a esquemas caducos de un Documento Recepcional (Plan de estudio 1999) (información emanada del panel de expertos realizado en el 1er seminario de IPP).

La experiencia con la última generación de asesorados. Los asesores han acumulado experiencia que les dan la oportunidad de acotar, clarificar, complementar y replantear algunos aspectos que remiten a la mejora en su función y elaborar un documento de apoyo llamado: “Apuntes y teorías construidas a través de la experiencia. El IPP; investigación desde la intervención docente”, que de manera aprendida, metódica, instrumentada y argumentada les ofrece herramientas para proyectar estrategias que ayuden al estudiantado normalista a cambiar esa visión administrativa y simplista que tienen sobre el IPP. Estos resultados reafirman la recomendación que se hace en los lineamientos sobre el perfil del asesor, si no hay conocimiento, experiencia, seguimiento, evaluación y reflexión sobre los procesos de asesoría, es difícil impulsar la transformación en la PPD de los asesorados.

Desarrollo de las asesorías

En las primeras experiencias como asesores de IPP. Desde las primeras actividades de asesoría para la construcción del IPP, se tuvo el propósito de que estuvieran informadas, comprometidas e intencionadas hacia la práctica reflexiva a través del método de la investigación acción, sin embargo por carecer de experiencia, algunos intentos resultaron fallidos, por ejemplo: dejar reposar los datos recabados en cada intervención didáctica y usarlos hasta la elaboración del informe final de investigación, llevar una asesoría uniforme sin considerar las particularidades de los

estudiantes y de los contextos en los que realizaban su trabajo docente, entre otros que lejos de cambiar la visión administrativa y simplista de este trabajo de investigación, se convirtieron en un verdadero tormento y agobio para los estudiantes.

La experiencia con la última generación de asesorados. Gracias a que hemos trabajado para incrementar nuestros conocimientos y habilidades para guiar los procesos de investigación acción, podemos decir que estamos impulsando análisis metódicos, reflexivos, críticos, sustentados y argumentados que dan al estudiantado la certeza de usar estrategias de la investigación acción para mejorar de manera permanente la práctica profesional, esto se ha observado en los documentos que presenta la última generación y en las disertaciones de sus exámenes profesionales.

Observación y reflexión

En las primeras experiencias como asesores de IPP. Desde los primeros ejercicios de asesoría nos dimos la posibilidad de documentar algunos procesos exitosos y no tan exitosos, esto permitió construir un repositorio de información que en el transcurso de tres años alimentó los procesos reflexivos en relación a nuestra función como asesores y el impacto que ello generaba en la construcción del IPP, sin embargo al no tenerlos publicados ante las comunidades académicas, se prestaron a debates y cuestionamientos, por ser solamente apuntes y teorías construidas a través de la experiencia en una escuela normal.

La experiencia con la última generación de asesorados. Al día de hoy se publica un libro en el que se sistematizan las experiencias vividas con tres generaciones y se presenta como una posible alternativa de las muchas que existen en el concierto del paradigma cualitativo de la investigación, y concretamente las emprendidas desde el método de la investigación acción; su contenido sirve de apoyo para el desarrollo de procesos como:

Cuadro 1

Algunas fases y procesos que se documentan en el libro “Apuntes y teorías construidas a través de la experiencia. El IPP; investigación desde la intervención docente”.

Fases Procesos que se han fortalecido y documentado:

Elección de problemas de investigación. Elegir un tema y problema de investigación de su práctica que genera consecuencias desfavorables en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, plantearlo de manera clara y concisa, usarlo como ruta para intervenir sobre el mismo a través de estrategias viables, innovadoras y potenciales.

Diseño de intervenciones. Diseñar intervenciones para incidir en el problema de investigación, de manera intencionada, sustentada y metódica.

Aplicación de intervenciones. Mejorar su PPD, mediante intervenciones focalizadas y estratégicas que favorecen los procesos de enseñanza y de aprendizaje en las situaciones críticas identificadas, además de recoger información a través de técnicas e instrumentos que facilitan su análisis y discusión.

Reflexión y evaluación de las intervenciones. Analizar y discutir los resultados de cada intervención de manera crítica y reflexiva a partir de la información generada en el seguimiento y evaluación de su PPD y usarla para conservar las fortalezas, atender las áreas de oportunidad en una nueva intervención.

Diseño de nuevas intervenciones. Diseñar nuevas intervenciones mediante estrategias que permitan recuperar los avances que se han tenido y usarlos para atender las dificultades presentes en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Entre otras que se han visualizado Usar la escritura académica como recurso para documentar su PPD y difundir sus resultados ante las comunidades académicas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Desarrollar la investigación: “Experiencias, apuntes y teorías para investigar la Práctica Profesional Docente”, ha resultado un trabajo placentero porque nos ha exigido la puesta en práctica de todas las habilidades comunicativas, para sintetizar acontecimientos significativos que han mediado la construcción del IPP con tres generaciones de estudiantes, asumiendo una actitud empática con lo que a ellos se les exige en este proceso y apropiarse del método de la investigación acción para interpelar lo que hacemos como asesores, describir cómo lo hacemos, justificar para qué lo hacemos, mostrar los resultados que obtenemos y plantearnos nuevos retos para modificar lo que no genera los cambios pretendidos.

Los resultados obtenidos al hacer este ejercicio desde el paradigma crítico-reflexivo e interpretativo, ha significado un profundo cambio epistemológico y metodológico en la función de asesoría que nos ha permitido responder con suficiencia y pertinencia a la pregunta: ¿qué hacer desde la asesoría para que los estudiantes asuman los beneficios de la investigación acción en sus intervenciones didácticas y los utilicen para la mejora permanente? y corroborar la relevancia de rescatar las experiencias y conocimientos previos que estos han elaborado sobre la investigación acción y a partir de ello, elaborar estrategias metodológicas que les permita dimensionar y significar la práctica reflexiva y usar sus beneficios en la construcción de andamiajes efectivos para escalar de manera aprendida, metódica, sistemática, instrumentada, premeditada e intencional los peldaños del IPP, como modalidad de titulación que focaliza la investigación hacia la práctica profesional docente.

REFERENCIAS

- American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7.^a ed.). doi: 10.1037/0000165-000
- Calderón, R., Aguayo, L.M., y Ávila, G. (2018). *Formación, investigación y mejora docente. Narrativas sobre experiencias didácticas en posgrados en educación*. Zacatecas: UPN.
- Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (3.^a ed.). Londres: Sage.
- Dewey, J. (1993). *¿Cómo pensamos? Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo* (M. A. Galmarini, Trad.). Barcelona, España: Paidós.
- DGESuM. (s. f.). *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación, planes de estudio, 2018*.
- Domingo, A. (2021). La práctica reflexiva: Un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima*, 34, 3–21.
- Domingo, A. y Gómez, M. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Narcea.
- Elliot, J. (1994). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo y la investigación – acción*. Madrid: Morata.
- Evans, E. (s. f.). *Orientaciones metodológicas para la investigación-acción: Propuesta para la mejora de la práctica pedagógica*. Perú: Ministerio de Educación.
- Freire, P., Torres, R.M., y Mastrangelo, S. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar* (Vol. 2). México D. F.: Siglo XXI.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2000). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. México: Biblioteca para la Actualización del Maestro. SEP.
- Guzmán, A. y Alvarado, J.J. (2009). *Fases y Operaciones Metodológicas en la Investigación Educativa*. México: Asociación de Investigadores en Ciencias de la Educación.
- Hart, R. (1997). *Children's participation: Theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. London: UNICEF, Earthscan.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesor. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Kemmis, S. (1998). *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Martínez, R.A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación de los centros docentes*. Madrid: CIDE.
- McNiff, J., Lomax, P., y Whitehead, J. (1996). *You and your action research project*. London: Routledge.
- Rodríguez, D. y Valldeorola, J. (2007). *Métodos y técnicas de investigación en línea*. Barcelona: Universidad Oberta de Catalunya.

CAPÍTULO 22

CAPACITANDO EL FUTURO: PROGRAMAS DE FORMACIÓN INCLUSIVA PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA

MARINA ROMEO DELGADO
Universidad de Barcelona

INTRODUCCIÓN

La integración laboral de las personas con discapacidad ha sido un desafío constante, a pesar de los avances en políticas inclusivas y esfuerzos internacionales. Un ejemplo de compromiso con esta causa es la "Cátedra Universidad de Barcelona para la Integración Laboral de Personas con Discapacidad". Creada en 2012 a partir de una colaboración entre la Universidad de Barcelona y la Fundación Adecco, y dirigida por la Dra. Marina Romeo, esta cátedra tiene como misión fundamental impulsar la inclusión laboral de las personas con discapacidad, tanto a nivel individual como organizacional, evaluando el impacto de estos procesos en las empresas.

Uno de los principales focos de la Cátedra es el desarrollo y evaluación de políticas de responsabilidad social corporativa y gestión de recursos humanos, diseñadas para promover un entorno laboral accesible e inclusivo. A través de la investigación, la Cátedra analiza cómo las organizaciones pueden promover la integración plena de las personas con discapacidad, evidenciando como la inclusión, no solo beneficia a este colectivo, sino que también mejora el bienestar y la calidad de vida de todos los empleados. Además, juega un papel clave en el éxito organizacional, dado que el fomento de una cultura de equidad y respeto potencia el rendimiento y la competitividad en el entorno laboral.

A nivel global, según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2001), más de mil millones de personas viven con alguna forma de discapacidad, y de ellas, cerca de 200 millones enfrentan dificultades importantes en su funcionamiento diario. Esta situación se refleja en el mercado laboral, donde las personas con discapacidad enfrentan barreras persistentes que dificultan su participación efectiva en el empleo. En España, datos del Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE, 2023) muestran que el 35,3 % de las personas con discapacidad eran activas en 2022, lo que supone una mejora respecto al año anterior, pero aún se sitúa muy por debajo de la tasa de actividad de la población sin discapacidad, que supera el 78 %.

Además de los estudios centrados en la inclusión laboral general, la Cátedra también ha puesto el foco en la importancia de la formación académica como

herramienta de empoderamiento. Según investigaciones previas del equipo de la Cátedra (Romeo y Yepes-Baldó, 2019), las personas con discapacidad que han completado estudios superiores perciben una mayor empleabilidad, ya sea en empresas ordinarias o en centros especiales de empleo. Esta formación les otorga una mayor confianza y percepción de competencia para afrontar las exigencias del mercado laboral, lo que refuerza su sentido de autoeficacia y autonomía. En línea con estos hallazgos, investigaciones como las de Bejerholm y Björkman (2011), Heritage y Dooris (2009), Surià (2013) y Zimmerman (2000) han señalado que la educación universitaria mejora significativamente la calidad de vida de las personas con discapacidad al fomentar su empoderamiento y capacidad de autodeterminación.

En el curso académico 2019-2020, dimos inicio a la primera edición de dos importantes programas: el Curso Experto en Atención a Usuarios, Ciudadanos y Clientes (<https://cursoatencionusuarios.wordpress.com/>) y el Curso Superior Universitario de Formación para el Acceso al Cuerpo de Subalternos para personas con discapacidad intelectual (<https://cursubsubaltern.wordpress.com/home/>). El propósito de ambos cursos es proporcionar a las personas con discapacidad intelectual los conocimientos prácticos y las herramientas necesarias para incrementar sus oportunidades de empleo.

Curso Experto en Atención a Usuarios, Ciudadanos y Clientes

De manera específica, el Curso superior universitario en Atención a Usuarios, Ciudadanos y Clientes para jóvenes con discapacidad intelectual (50 créditos ECTS), es una actividad formativa que ha sido seleccionada en el marco del Programa Universidad para ser financiada desde sus inicios por el Fondo Social Europeo a través de la Fundación ONCE.

Actualmente, estamos impartiendo la sexta edición de este curso, cuyo propósito principal es dotar al alumnado con discapacidad intelectual de las competencias necesarias para diseñar su propio proyecto profesional e integrarse en el mercado laboral, con un enfoque especial en el ámbito de la atención a usuarios, ciudadanos y clientes.

Para alcanzar este objetivo, se les capacita tanto en competencias específicas como en competencias de carácter transversal, que incluyen:

- **Gestión socioemocional:** Habilidades que les permitan actuar de manera autónoma y resolutiva en situaciones cotidianas, favoreciendo la toma de decisiones y el manejo adecuado de los desafíos laborales y personales.
- **Uso de tecnologías de la información y comunicación (TIC):** Competencias esenciales para aplicar de manera eficiente herramientas tecnológicas tanto en entornos sociales como laborales, asegurando su integración en un mundo digital.

- **Adaptación al cambio:** Desarrollar la capacidad de ajustarse a nuevos entornos, procesos y dinámicas, fomentando la resiliencia y la flexibilidad ante situaciones cambiantes en el ámbito laboral.

- **Motivación por el aprendizaje continuo:** Promover el interés y la motivación por la formación continuada a lo largo de la vida, un aspecto clave para el crecimiento personal y profesional en un mercado laboral en constante evolución.

Además, el curso contempla el desarrollo de competencias específicas que incluyen:

- **Capacidades comunicativas:** Herramientas para interactuar de manera efectiva con usuarios, ciudadanos y clientes, tanto en situaciones presenciales como a distancia, enfocándose en la claridad y empatía en la transmisión de información.

- **Trabajo en equipo:** Fomentar la capacidad de colaborar y contribuir en entornos laborales mediante la construcción de habilidades interpersonales sólidas, esenciales para la cooperación en un contexto profesional.

- **Resolución de problemas:** Herramientas que permitan abordar y resolver situaciones conflictivas o desafiantes en el entorno laboral.

- **Atención al cliente:** Proporcionar conocimientos sobre la gestión de quejas y consultas, asegurando una atención de calidad en diferentes contextos laborales.

De este modo, el curso no solo busca preparar a los estudiantes para acceder al mercado laboral, sino también dotarlos de herramientas que les permitan adaptarse, aprender y crecer de forma continua en sus trayectorias profesionales.

MÉTODO

El curso se estructura atendiendo a cuatro materias que incluyen diferentes asignaturas (Tabla 1).

Tabla 1. Materias, asignaturas y horas correspondientes al “Curso experto en atención a usuarios, ciudadanos, y clientes”

MATERIA	ASIGNATURA	HORAS
Comunicación, habilidades sociales, emocionales, entrenamiento cognitivo	Gestión de emociones, afectividad y sexualidad	15 h (2 créditos)
	Procesos de interacción social (presencial y virtual)	15 h (2 créditos)
	Gestión del tiempo	15 h (2 créditos)
	Resolución de conflictos	15 h (2 créditos)
	Seminario de inglés	15 h (2 créditos)
Habilidades laborales	Fundamentos legales, derechos y ciudadanía responsable	15 h (2 créditos)
	Fundamentos económicos y de gestión básicos	15 h (2 créditos)
	Emprendimiento	15 h (2 créditos)
	Gestión de la empleabilidad: Marca personal y herramientas web 2.0	15 h (2 créditos)

Tabla 1. Materias, asignaturas y horas correspondientes al “Curso experto en atención a usuarios, ciudadanos, y clientes” (continuación)

MATERIA	ASIGNATURA	HORAS
Formación específica	Atención al público	15 h (2 créditos)
	Protocolo	15 h (2 créditos)
	Gestión del espacio personal y social	15 h (2 créditos)
	Nuevas tecnologías y gestión de la información	15 h (2 créditos)
	Prevención de riesgos laborales y gestión medioambiental	15 h (2 créditos)
Prácticas	Estancia de prácticas	150 horas (20 créditos)
	Trabajo final	15 h (2 créditos)

El curso cuenta con un equipo docente diverso, integrado por 15 profesores de la Universitat de Barcelona, que provienen de diferentes disciplinas como la Psicología, la Enfermería, la Economía, el Derecho, la Biblioteconomía, la Prevención de Riesgos y la Educación. Este enfoque multidisciplinar enriquece la formación, proporcionando una visión completa y práctica.

A su vez, el equipo se complementa con 5 docentes externos que aportan su experiencia en diversos ámbitos profesionales, junto con personal especializado en el apoyo a personas con discapacidad intelectual. Esta combinación asegura una enseñanza adaptada y enfocada en las necesidades específicas del alumnado, promoviendo su inserción laboral efectiva.

Para garantizar la transferencia de las herramientas y metodologías docentes desarrolladas y adaptadas a las características y particularidades del alumnado, la dirección del curso coordina un Grupo de Innovación Docente, reconocido y consolidado por la Universidad de Barcelona desde el año 2000, el grupo GID-CAV (http://www.ub.edu/gid_cav/ca). Entre las innovaciones metodológicas de esta formación destacan:

- Todo el profesorado, antes de iniciar estas actividades formativas, realiza un curso sobre los principios de Diseño Universal aplicado a la Instrucción (DUI), de manera que todos los materiales de los docentes están redactados siguiendo las directrices del Lenguaje Claro y Lectura Fácil adquiridas durante esta formación.

- La accesibilidad de los materiales en el campus Moodle se garantiza mediante Blackboard-Ally. Esta herramienta permite evaluar el grado de accesibilidad de los recursos y permite descargar los materiales en formatos alternativos, como HTML, EPUB, Braille electrónico, audio, Beeline Reader para lectura fácil en pantalla, y versiones con traducción automática. Ello permite que el alumnado acceda a los contenidos de manera inclusiva y adaptada a sus necesidades. Además, el campus Moodle cuenta con herramientas que fomentan la interacción y el contacto entre los

estudiantes de manera remota, como el chat y la plataforma de enseñanza en línea Zoom, facilitando la comunicación y el aprendizaje colaborativo a distancia.

- El curso cuenta con un proceso de acompañamiento continuo a través de acciones tutoriales, diseñadas para guiar y apoyar al alumnado durante toda su formación. Este sistema garantiza que cada estudiante reciba el apoyo necesario para avanzar en su aprendizaje y lograr sus objetivos profesionales.

Las acciones tutoriales se organizan en un Plan de Acción Tutorial (PAT), cuyo propósito es ofrecer una atención individualizada, adaptada a las circunstancias, necesidades y características de cada estudiante. Este enfoque permite que los estudiantes consoliden su aprendizaje de manera progresiva, al tiempo que fomenta su autonomía y refuerza su confianza a lo largo de su experiencia educativa y laboral.

- El alumnado cuenta con un estudiante de grado, máster o doctorado de las facultades de Educación y Enfermería que actúa como peer mentor en el marco de un proceso de Aprendizaje Servicio (ApS). Una vez por semana, los alumnos se reúnen durante una hora, durante el almuerzo, con sus peer mentors, para compartir sus experiencias tanto en relación con el curso como a nivel personal. La función de los peer mentors es la de facilitar el desarrollo, satisfacción y compromiso de los estudiantes con la actividad formativa, así como con las actividades extraacadémicas. A lo largo de las diferentes ediciones se han incorporado un mínimo de 6 estudiantes como peer mentors anualmente. Además, gracias al programa Erasmus, hemos contado con 3 estudiantes extranjeros (1 alumno curso 2021-2022, 2 alumnos curso 2022-2023 y 2023-2024). Hay que destacar que antes de iniciar el proceso de mentoría el alumnado recibe una formación de 12 horas, reconocido como un crédito de libre elección por parte del Servicio de Atención a Estudiantes (SAE). En esta formación se imparten los fundamentos conceptuales y prácticos de la mentoría y del proyecto formativo.

- Las asignaturas de Emprendimiento y Prevención de Riesgos se imparten bajo una metodología de Aprendizaje colaborativo basado en proyectos, al concebir que los proyectos desarrollados en grupo favorecen la motivación por aprender y una mayor toma de conciencia sobre el propio proceso de aprendizaje.

- Las asignaturas de Resolución de conflictos, Fundamentos legales, Protocolo, Atención al público, Inglés y Gestión del tiempo se imparten bajo la metodología de Aprendizaje basado en problemas. Esta se caracteriza en que problemática real o simulada sirve de punto de partida para la adquisición e integración de nuevos conocimientos.

- Las clases inclusivas se realizan juntamente con estudiantes del grado de Psicología, Enfermería y del máster oficial en Mediación de Conflictos de la Universidad de Barcelona desde el curso 2021-2022. En concreto, en la asignatura Procesos de Interacción Social y Relaciones Interpersonales, realizada con los

estudiantes de Enfermería, las temáticas que tratan son el cumplimiento de normas, las relaciones interpersonales laborales, los conceptos de: privacidad, consentimiento, información pública y privada, asertividad, autoestima, empatía, las relaciones de pareja y el manejo de las redes sociales. En cuanto a la asignatura Gestión de emociones, afectividad y sexualidad, se trabaja sobre la educación sexual integral con contenidos de enamoramiento y placer, deseo, anatomía y funciones del cuerpo humano, diversidad y orientación sexual, infecciones de transmisión sexual (ITS), menstruación y ciclo menstrual, fecundación y métodos anticonceptivos, higiene íntima y detección y prevención de agresiones sexuales tanto directamente como a través de las redes. En cuanto a la asignatura Resolución de Conflictos, con los estudiantes del Máster en Mediación de Conflictos, las temáticas tratadas son las referidas a la gestión positiva del conflicto, la asertividad y el empoderamiento personal. Mención especial requiere la actividad desarrollada en el marco de la asignatura de Selección de personal de cuarto curso del Grado de Psicología. En esta, y vinculado a la asignatura del curso Gestión de la empleabilidad, los estudiantes de psicología y nuestros propios alumnos participan en un proceso de aprendizaje conjunto en el Laboratorio de Psicología Social, centrado en las entrevistas de selección de personal. Esta actividad proporciona un aprendizaje de gran valor sobre cómo abordar eficazmente un proceso de selección de personal para todas las partes involucradas, desarrollando las competencias comunicativas y de presentación, especialmente.

- Las asignaturas "Gestión de emociones, afectividad y sexualidad," "Procesos de interacción social," "Gestión del espacio personal y social," y "Fundamentos económicos" se imparten siguiendo la metodología docente de Aprendizaje experiencial. Este enfoque permite a los estudiantes adquirir nuevos conocimientos de manera activa, promoviendo su autonomía y responsabilidad. Además, fomenta la inclusión y la cooperación entre los alumnos, lo que les ayuda a desarrollar habilidades prácticas y sociales que son esenciales para su vida personal y profesional. Al involucrarse directamente en su aprendizaje, los estudiantes no solo asimilan conceptos teóricos, sino que también los aplican en situaciones reales, fortaleciendo así su comprensión y competencia en estas áreas.

Curso superior universitario de Formación para el acceso al cuerpo de subalternos para personas con discapacidad intelectual

Por otra parte, desde la Cátedra se imparte la actividad formativa referida al Curso superior universitario de Formación para el acceso al cuerpo de subalternos para personas con discapacidad intelectual (6 créditos ECTS). Esta formación ha sido ofrecida de manera gratuita en las cinco últimas ediciones con el apoyo financiero, por un lado, de la Fundación ADECCO, y, por otro, por la Cátedra para la integración

laboral de personas con discapacidad. Lo que ha resultado crucial para asegurar el acceso a la educación continua para personas con discapacidad intelectual.

En la actualidad se está cursando la sexta edición de esta formación, y hemos tenido un total de 90 alumnos. El principal objetivo de esta es dotar a las personas con la condición legal de discapacidad intelectual, en un grado igual o superior al 33%, de las competencias para superar las pruebas de acceso a las plazas del cuerpo de subalternos ofrecidas por las administraciones públicas (locales, autonómicas y estatales). De este modo, el curso facilita no solo su acceso al empleo público, sino también su desarrollo personal y profesional dentro del ámbito administrativo, contribuyendo a una mayor integración y autonomía en su vida laboral.

Esta formación surge para cubrir la necesidad manifestada por un grupo de alumnos con discapacidad intelectual, a raíz de la convocatoria reservada a personas con discapacidad intelectual abierta por la Generalitat y el Ayuntamiento de Barcelona en el año 2019. Dado el éxito de aquella primera edición, a petición de los propios estudiantes, y de los familiares de estos, se consideró oportuno ofrecer dos ediciones anuales de manera estable de esta formación. Muestra del interés y de la viabilidad práctica de la misma es que, sin hacer ningún tipo de publicidad, cubrimos sistemáticamente todas las plazas (15 por edición).

Para finalizar destacar que ambos programas suponen una innovación en cuanto al desarrollo de programas formativos de educación superior en el contexto universitario. Su carácter pionero radica en que es la primera vez que en la Universidad de Barcelona se desarrollan estudios universitarios específicamente dirigidos a personas con discapacidad intelectual.

Además, ambos se caracterizan por enlazar con el compromiso social de la universidad y ofrecen un espacio para la transferencia de conocimientos desde la universidad hacia la sociedad, al tratar de:

- Proporcionar una formación integral y personalizada que a su vez posibilite que los jóvenes con discapacidad intelectual formen parte de la comunidad universitaria.
- Promover una mejor calidad de vida y una mejor gestión de sus emociones e interacciones con sus iguales y la comunidad a través de los conocimientos y capacidades adquiridas.
- Desarrollar conocimientos y habilidades entre el alumnado que faciliten su autonomía personal.
- Desarrollar conocimientos y habilidades entre el alumnado que promuevan su inserción en el mercado laboral ordinario en el ámbito de la Atención a usuarios, ciudadanos y clientes y en la Administración Pública en las tareas propias del cuerpo de Subalternos.
- Desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes entre el alumnado sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), especialmente los ODS 3 (Salud y

bienestar), 5 (Igualdad de género), 8 (Trabajo decente y crecimiento económico), 10 (Reducción de las desigualdades), 11 (Ciudades y comunidades sostenibles), y 12 (Producción y consumo responsables).

RESULTADOS

Gracias a la formación recibida, un 52% de los participantes ha logrado integrarse laboralmente en diversas empresas del sector ordinario, incluyendo áreas como la sanidad, seguros y telecomunicaciones, entre otros.

Es relevante mencionar que, durante el curso académico 2020-2021, tanto el Ayuntamiento de Barcelona como la Generalitat de Cataluña lanzaron un concurso público para el acceso al cuerpo subalterno, específicamente destinado a personas con discapacidad intelectual. De las 27 plazas convocadas, 5 fueron obtenidas por nuestros alumnos, destacándose uno de ellos por alcanzar la máxima puntuación. Además, un 60% de los participantes se inscribió en el concurso convocado por la Generalitat, que ofrecía 151 plazas reservadas para personas con discapacidad intelectual en el cuerpo subalterno. En este caso, 10 de nuestros exalumnos lograron una plaza, y uno de ellos consiguió integrarse en la Administración del Estado.

Estos logros son un claro reflejo de la capacidad de inserción laboral del alumnado, lo que demuestra la efectividad del programa formativo en preparar a los estudiantes para el mercado laboral y facilitar su acceso a oportunidades laborales significativas.

En cuanto a los alumnos, que son los verdaderos protagonistas del proyecto, sus valoraciones nos evidencian, por un lado, lo que ha supuesto personal y profesionalmente para sus vidas el acceder al entorno universitario:

"Creo que este novedoso curso abre la puerta y da acceso a una institución tan importante para la sociedad en general, como es la universidad, y garantiza una oportunidad excepcional a las personas con discapacidad de darles una herramienta y una gran oportunidad en el mundo laboral adaptado a sus necesidades, y con esta experiencia vivirán un curso, y tendrán y disfrutarán de más conocimientos que se desarrollarán en forma de nuevos recursos que luego pondrán en práctica y que son en definitiva un gran aliado, para el día a día tanto para el mercado laboral como para la vida personal de estas personas" (2019-2020).

"Con el entorno universitario me he sentido como si estuviera cumpliendo un sueño: toda mi familia ha ido a la Universidad, mi padre es profesor de la U.B. y la única que faltaba para ir era yo" (2021-2022).

"Quiero dar las gracias a la Universitat de Barcelona por hacerme sentir un alumno de la universidad como todos y todas las demás" (2021-2022).

"Ha sido un sueño hecho realidad, no hay palabras para describir lo feliz y contento de haber estado en este entorno tan bonito y maravilloso y de haber

aprendido tantas cosas que pensaba que no sabría hacer antes de estar en la universidad" (2022-2023).

Los alumnos valoran especialmente los conocimientos adquiridos, así como el profesorado del curso:

"Profesionalmente he adquirido más conocimientos y experiencia. Creo que tendré más oportunidades a nivel laboral" (2022-2023).

"El curso me ha ayudado a mejorar en autonomía personal y tengo más confianza en mí mismo" (2022-2023).

"Es un curso muy interesante, porque enseña cosas que tienes que tener en cuenta para el mundo laboral, conociendo gente, a relacionarte con otras personas iguales, dando estrategias para ser más autónoma. Para iniciar en el mundo laboral enseñan a hacer currículums, qué actitudes debes tener en un trabajo, cómo debo gestionar el tiempo para que sea más provechoso" (2022-2023).

"Que los profesores son muy buenos y se adaptan a ti tiran más por donde pueden" (2022-2023).

CONCLUSIONES

En resumen, los alumnos se muestran muy satisfechos y contentos con los conocimientos, habilidades desarrolladas en ambos cursos, considerando que el esfuerzo ha valido la pena y, lo más importante, sintiéndose empoderados. Por lo que nos sentimos especialmente orgullosos nos dicen:

"Me ha gustado asistir a la Universidad porque me he sentido como los demás jóvenes que van a estudiar y el ambiente me encanta. Estoy deseando hacer otro curso complementario a este" (2022-2023).

"Me gusta mucho decir que voy a la universidad porque nunca pensé que podría ir y es muy guay decirlo, la gente te mira de otra manera como si no tuvieras tanta discapacidad" (2022-2023).

"He de decir que ha sido la mejor etapa que he tenido hasta ahora. Me he sentido tan diferente, que no me lo he creído. He pasado de ser la típica persona cerrada e introvertida a llegar a otro nivel más positivo, gracias a este curso" (2022-2023).

REFERENCIAS

Bejerholm, U. y Björkman, T. (2011). Empowerment in supported employment research and practice: Is it relevant? *International Journal of Social Psychiatry*, 57(6), 588-595. doi: 10.1177/0020764010376606

Heritage, Z. y Dooris, M. (2009). Community participation and empowerment in Healthy Cities. *Health Promotion International*, 24(suppl_1), i45-i55. doi: 10.1093/heapro/dap054

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2001). *International classification of functioning, disability, and health (ICF)*. World Health Organization. Recuperado de

<https://www.who.int/standards/classifications/international-classification-of-functioning-disability-and-health>

Romeo, M. y Yepes-Baldó, M. (2019). Employees with disabilities in special employment centers perceptions: Similarities and differences considering educational level. *Global Journal of Intellectual and Developmental Disabilities*, 5(5), 78-80. doi: 10.19080/GJIDD.2019.05.555673

Servicio Público de Empleo Estatal. (2023). Página web oficial del Servicio Público de Empleo Estatal. Recuperado de <https://www.sepe.es>

Suriá, R. (2013). Discapacidad y empoderamiento: análisis de esta potencialidad en función de la tipología y etapa en la que se adquiere la discapacidad. *Anuario de Psicología*, 43(3), 297-311.

Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspectives. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). London: Academic Press.

CAPÍTULO 23

IMPLEMENTACIÓN DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA PRÁCTICA DOCENTE PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

NATALIA LARA NIETO-MÁRQUEZ
Universidad Camilo José Cela

INTRODUCCIÓN

Los avances en la Inteligencia Artificial (IA) y, en concreto los producidos con la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) en los que se encuentran los modelos largos de lenguaje (LLM) – ChatGPT o Copilot, entre otros - han impactado en todas las áreas del conocimiento (Caldeiro, 2024). En el área de educación, estos avances han afectado a la docencia con retos relacionados con la integración de esta tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como en términos de integridad académica y uso ético de estas herramientas por parte de los estudiantes (Cabrales Salazar, Mortigo, y Roa, 2022; García, Llorens, y Vidal, 2024; Zawacki-Richter, Marín, Bond, y Gouverneur. 2019).

Una de las preocupaciones más destacadas por los profesores es la detección y prevención del plagio con el uso de estas herramientas, ya que éstas permiten generar textos de forma automática y dificultan la identificación de autoría original (Fowler, 2023). En consecuencia, la forma en la que se diseñan y evalúan los trabajos o prácticas académicas en las asignaturas deben repensarse para poder adaptarse a estos avances tecnológicos (Ojeda, Solano-Barliza, Álvarez, y Cárcamo, 2023; Perkins, Furze, Roe, y MacVaugh, 2024; Perkins, 2023). Además, es necesario establecer políticas y procedimientos institucionales para la promoción de una cultura honesta y ética (Fowler, 2023; Vivar, y Peñalvo, 2023). En la revisión realizada por Zhang y Aslan (2021) ya se señalaba también la importancia de iniciativas críticas para el uso de la IA, abordando aspectos éticos y preocupaciones sobre la privacidad.

En cuanto al área de investigación, y a lo que este trabajo compete, han surgido diferentes guías de uso e implementación como la “Guía para el uso de IA generativa en educación e investigación” (Fengchun y Wayne, 2024). Del mismo modo, es importante señalar que estas herramientas de IA e IAG ayudarán a agilizar los procesos de investigación ofreciendo nuevos enfoques y oportunidades para mejorar (Burgos, Suárez y Benzadón, 2023).

Para hacer uso eficaz de la IAG, es imprescindible redactar instrucciones precisas de los procesos a realizar en los prompts que se solicitan a las herramientas, lo que hace necesaria la comprensión del objetivo y trabajo que se quiere llevar a cabo

(Mejía-Trejo, 2024). Por ello, trabajar sobre los procesos de reflexión metacognitiva de los estudiantes les ayudará a utilizar estas herramientas de manera adecuada, a identificar las limitaciones en la información obtenida y a desarrollar competencias clave que mejoren su empleabilidad (Caldeiro, 2024). Estas formas de trabajar con IA, si son bien implementadas, pueden potenciar el aprendizaje autónomo y crítico de los estudiantes.

Con el objetivo principal de contextualizar el uso de la IA en las actividades académicas por parte de los estudiantes universitarios, se plantean los siguientes objetivos específicos del estudio:

- Estudiar cómo los estudiantes consultan información académica.
- Examinar las relaciones entre la consulta de información y uso de la IA. Para este objetivo, en el estudio de correlación, se plantea la siguiente hipótesis:
 - o H0: No existe relación entre las variables de consulta de la información.
 - o H1: Existe relación entre las variables de consulta de la información.
- Analizar la implementación del uso de la IA en actividades académicas propuestas en las asignaturas.

MÉTODO

Participantes

A partir de un muestreo no probabilístico por conveniencia, se seleccionaron los estudiantes universitarios nivel máster, en las asignaturas de metodología de la investigación y análisis de datos. El estudio se ha realizado en una universidad privada ubicada en la Comunidad de Madrid. Se contó con un total de 27 participantes, 70% mujeres y un 30% hombres. En cuanto a los rangos de edad de los participantes: un 74% tenía entre 21 y 35 años, un 15% entre 36-40 años, un 11 % entre 41-45 años.

Procedimiento

El presente estudio se plantea mediante un diseño con metodologías mixtas, para estudiar la contextualización actual por medio de un estudio descriptivo y de correlación, a partir de la investigación-acción en el aula. Para ello se prepararon: diferentes instrumentos de medida, actividades prácticas, tutorías y materiales de consulta. Se aprovechó la consecución de las dos asignaturas en nivel máster para poder desarrollar la propuesta en el curso académico 2023-2024.

Para la integración de la IA en las actividades se indicó a los estudiantes los siguientes puntos y herramientas (Tabla 1):

- El uso de la IA es opcional, con el material de estudio facilitado en la asignatura y los casos prácticos de clase, podían resolverse las actividades planteadas.
- Si se utiliza para la realización de las actividades es necesario citar la herramienta utilizada y versión de la misma.

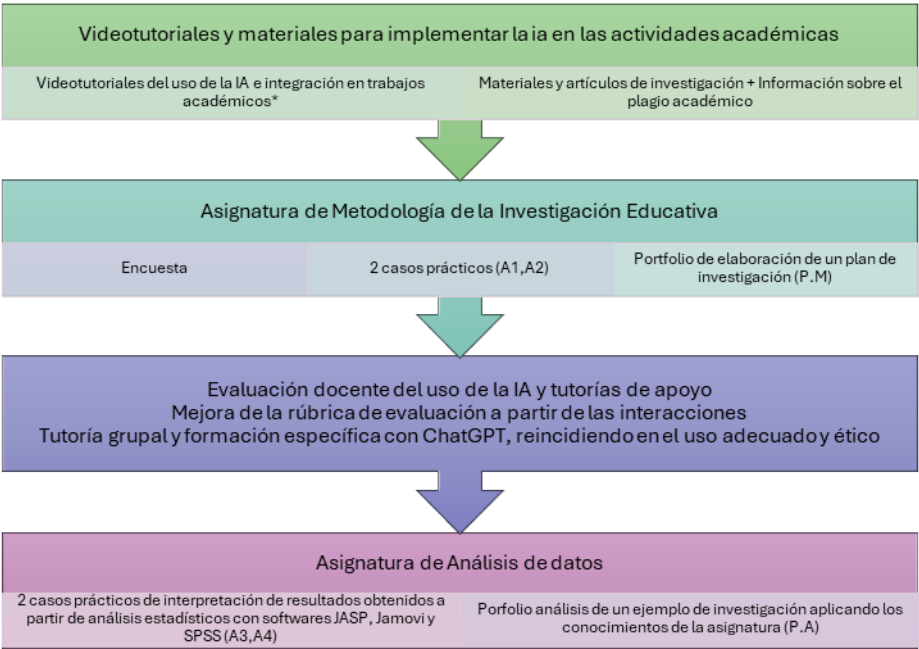
• Para conocer la comprensión del temario y los procesos utilizados era necesario describir el desarrollo seguido para llegar a la respuesta en la actividad, así como, prompts utilizados o instrucciones y modificaciones realizadas.

Tabla 1. Herramientas facilitadas a los estudiantes para la comprensión de procesos en investigación y resolución de tareas

Tarea o proceso	Herramientas
Ideas para temas de Investigación	Elicit.com: https://elicit.com/ ChatGPT: https://chatgpt.com/ Skolar.ai: https://skolar.ai/
Búsqueda de Información/Revisión de la literatura	Connected Papers: https://www.connectedpapers.com/ Scite.ai: https://scite.ai/ Elicit.com: https://elicit.com/ Consensus.app: https://consensus.app/search/ Perplexity: https://www.perplexity.ai/ Research Rabbit: https://www.researchrabbit.ai/
Consulta de documentos e interacción con el texto	Connected Papers: https://www.connectedpapers.com/ Consensus.app: https://consensus.app/search/ AskyourPDF: https://askyourpdf.com/es Unriddle.ai: https://www.unriddle.ai/ Elicit.com: https://elicit.com/ Skolar.ai: https://skolar.ai/
Redacción y corrección del texto	ChatGPT: https://chatgpt.com/ Perplexity: https://www.perplexity.ai/ Cowriter.ai: https://cowriter.ai/es Researcher.life: https://researcher.life/
Parafraseo	ChatGPT: https://chatgpt.com/ Grammarly: https://www.grammarly.com/ Quillbot: https://quillbot.com/
Traducción	DeepL: https://www.deepl.com/en/translator ChatGPT: https://chatgpt.com/ Languagetool.org: https://languagetool.org/es
Referencias y citas	Consensus.app: https://consensus.app/search/ AskyourPDF: https://askyourpdf.com/es Research Rabbit: https://www.researchrabbit.ai/

Igualmente, se les facilitó información para el uso de la IA en el aula* (<https://nlara-cursos.notion.site/Proyecto-EDUSMART-IA-9afdfd78abf842298145ba993e6efcb3>) mediante ejemplos llevados a la práctica en las tutorías y sesiones de clase se animó a utilizarla como apoyo al estudio, resolución de dudas, además de contraste o correcciones y elaboración de más casos prácticos (Figura 1).

Figura 1. Flujo de trabajo y de la implementación de la IA en trabajos académicos, investigación-acción en el aula



Instrumentos

Se utilizaron diversos instrumentos descritos a continuación:

- Encuesta inicial de consulta y búsqueda de información académica. Esta encuesta incluía una parte inicial de contextualización de la muestra en la que se preguntaba por el rango de edad y sexo, y las siguientes preguntas (Tabla 2).

Tabla 2. Preguntas del cuestionario inicial para conocer el proceso de búsqueda y consulta de información de los estudiantes

Pregunta	Respuestas posibles (<i>preguntas cerradas y una pregunta abierta</i>)
Q1. ¿Con qué frecuencia consultas textos académicos?	Diariamente
	Varias veces a la semana
	Semanalmente
	Mensualmente
	Raramente
Q2. ¿Qué soporte prefieres para leer textos académicos? (puedes seleccionar 2 opciones)	Nunca
	Papel o impresos
	Ordenador (portátil o de escritorio)
	Tableta
	Teléfono móvil
	E-reader (lector de libros electrónicos)
	No leo textos académicos

Tabla 2. Preguntas del cuestionario inicial para conocer el proceso de búsqueda y consulta de información de los estudiantes (continuación)

Pregunta	Respuestas posibles (<i>preguntas cerradas y una pregunta abierta</i>)
Q3. ¿Cuál es tu principal fuente de información académica?	Bibliotecas (espacio físico) Bibliotecas digitales universitarias Sitios web de revistas académicas Bases de datos especializadas (ej. JSTOR, PubMed) Buscadores de internet generales (ej. Google Scholar) Redes sociales (RRSS) académicas (ej. ResearchGate) Herramientas de IA generativas (ej. ChatGPT, Copilot)
Q4. ¿Cómo calificarías tu habilidad para encontrar información académica relevante?	Excelente Buena Aceptable Pobre Muy pobre
Q5. ¿Con qué frecuencia utilizas RRSS (LinkedIN, Twitter, Tiktok,...) para buscar o consultar información académica?	Muy frecuentemente Frecuentemente Ocasionalmente Raramente Nunca
Q6. ¿Con qué frecuencia utilizas herramientas de IA Generativa (ChatGPT, Copilot,...) para buscar o consultar información académica?	Muy frecuentemente Frecuentemente Ocasionalmente Raramente Nunca
Q7. ¿Cuál de las siguientes plataformas de RRSS utilizas más frecuentemente para buscar información académica?	No utilizo RRSS para esto Facebook Instagram Twitter Tiktok LinkedIN Otros
Q8. Al buscar información académica en internet, ¿cuánto te fías de los resultados encontrados en las primeras páginas de los buscadores?	Siempre confío en ellos Frecuentemente confío en ellos A veces confío en ellos Raramente confío en ellos Nunca confío en ellos
Q9. Al consultar información académica en herramientas de IA Generativa (ChatGPT, Copilot,...) ¿cuánto te fías de los resultados obtenidos en las primeras consultas?	Siempre confío en ellos Frecuentemente confío en ellos A veces confío en ellos Raramente confío en ellos Nunca confío en ellos

Tabla 2. Preguntas del cuestionario inicial para conocer el proceso de búsqueda y consulta de información de los estudiantes (continuación)

Pregunta	Respuestas posibles (<i>preguntas cerradas y una pregunta abierta</i>)
Q10. Cuando lees material académico, ¿prefieres hacerlo en papel o en formato digital?	Siempre en papel
	Mayormente en papel, algunas veces en digital
	Mitad papel, mitad digital
	Mayormente en digital, algunas veces en papel
Q11. ¿Cómo crees que la Inteligencia Artificial Generativa está afectando a la consulta, consumo y procesamiento de la información?	Siempre en digital
	Pregunta abierta

- Actividades de las asignaturas: Se diseñaron actividades de casos prácticos individuales (A1, A2, A3, A4) y la entrega de un portfolio final grupal para la conexión de conocimientos de todos los temas en ambas asignaturas (P.M y P.A).
- Rúbricas de evaluación de las actividades: en estas rúbricas se recogía la necesidad de describir los procesos seguidos para la realización de las actividades y en caso de utilizar herramientas de IA.

Análisis de datos

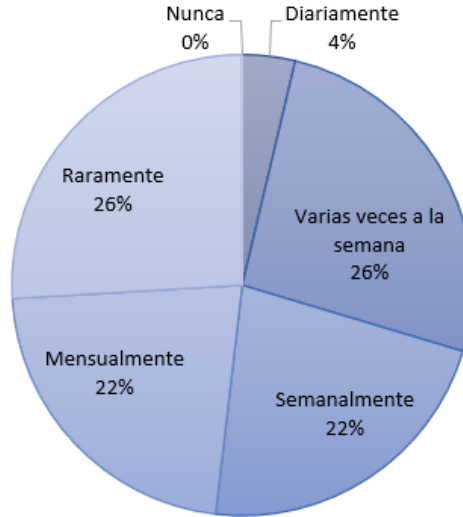
En el estudio se analizan los datos cuantitativamente y cualitativamente mediante estadística descriptiva, análisis de correlación de Spearman, análisis temático y por percepciones (positivas, neutras y negativas) de las respuestas obtenidas. El análisis de los datos se ha realizado con Microsoft Excel, JASP y ChatGPT 4o.

RESULTADOS

Descripción de procesos y medios de búsqueda de información académica

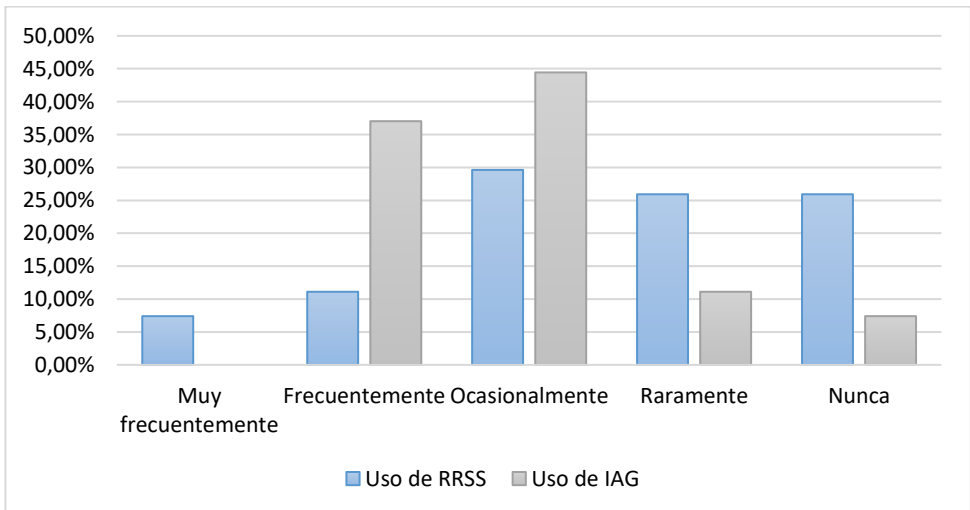
Se presentan los resultados agrupados por plataformas de consulta y frecuencia de uso de las misma. La frecuencia de consulta de textos académicos en el grupo de 21-35 años presenta 7 respuestas para Raramente y 5, en Varias veces a la semana. Siendo mayor la frecuencia de consulta en los grupos de mayor edad (36-40, 41-45), donde se realiza Varias veces a la semana o Semanalmente. En general para el grupo del aula las repuestas están bastante distribuidas como puede verse en la siguiente imagen (Figura 2).

Figura 2. Distribución de la consulta de textos académicos por frecuencia consultada en los participantes Q1)



Continuando con la frecuencia de consulta de información académica, se recogen en la siguiente Figura (3) las frecuencias de uso de RRSS (Q5) o IAG (Q6) como buscadores de información académica:

Figura 3. Frecuencia de uso de RRSS (Q5) o IAG (Q6) como buscadores de información académica



En cuanto a la frecuencia de uso para consulta de información académica puede observarse un uso frecuente y ocasional destacado de la IAG frente al menor uso de las RRSS como buscadores de información académica. Cuando se les consulta a los alumnos sobre su preferencia de lectura (digital vs. papel), destaca una mayor consulta en formato papel y algunas veces en digital (Q10, Figura 4). En cuanto al soporte o dispositivo de consulta se utiliza principalmente el ordenador, seguido de materiales impresos (Q2, Figura 5).

Figura 4. Consulta del material académico digital vs. en papel (Q10)

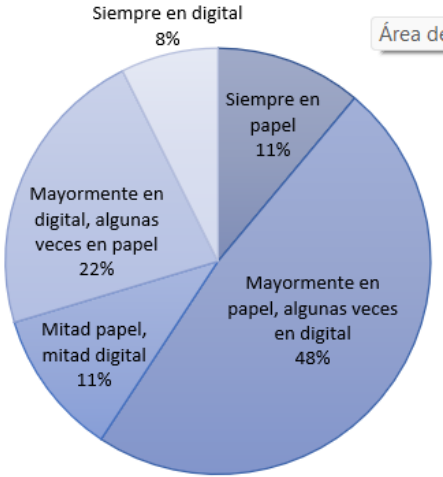
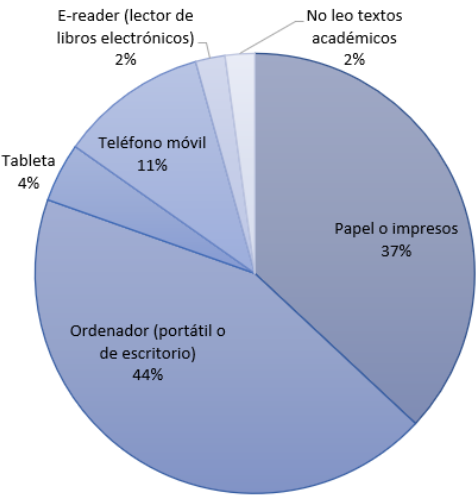


Figura 5. Soportes preferidos para la consulta de información académica por parte de los alumnos (Q2)



En relación a las RRSS (Q7) y fuentes de información académica (Q3) que se consultan, destaca el uso de buscadores en internet como Google Académico, seguido de páginas de revistas académicas (Figura 6). En general, los alumnos no utilizan las RRSS para la búsqueda de información académica, aunque hay algunos que señalan el apoyo o consulta en LinkedIn y TikTok como las principales de consulta, junto con otras (Figura 7).

Figura 6. Principales fuentes de consulta de información académica (Q3)

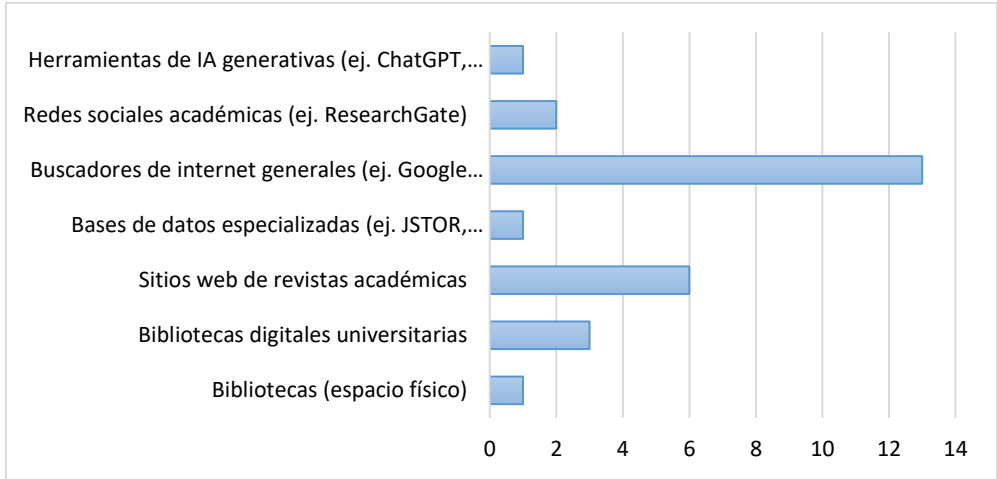
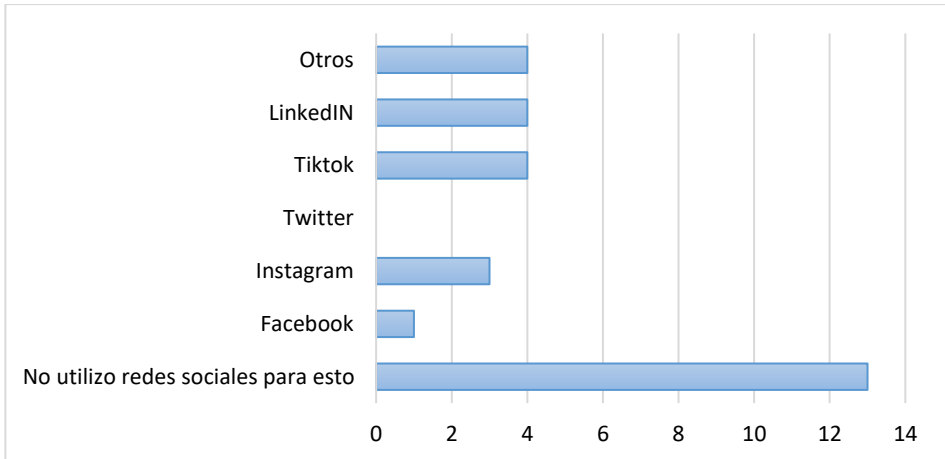


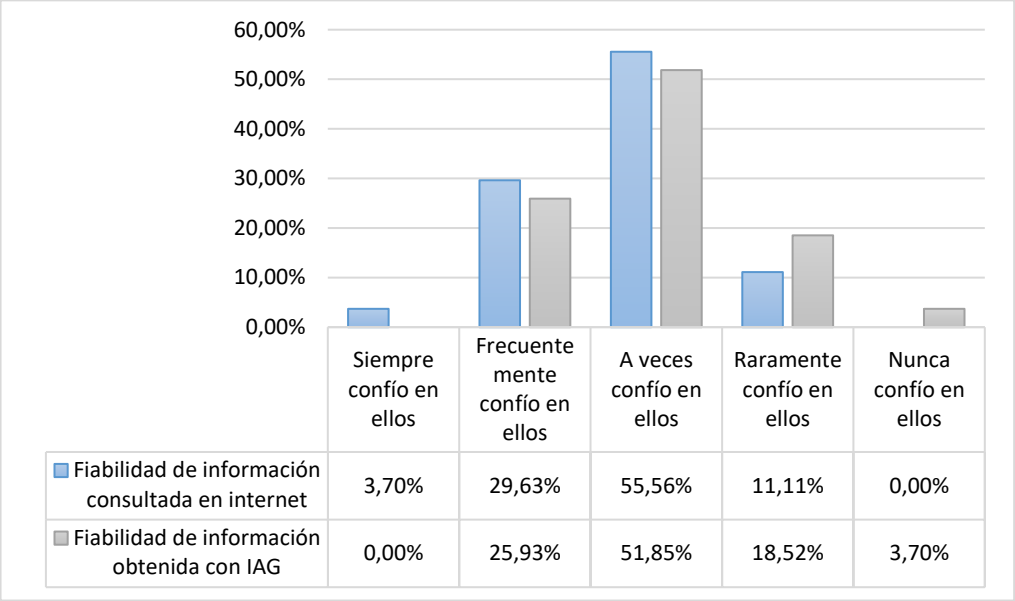
Figura 7. Uso de las RRSS para la búsqueda de información académica (Q7)



En la autopercepción sobre sus habilidades para encontrar información académica relevante se evalúan con habilidades buenas o aceptables (Q4; MD=3.41; DT=0.75). Los resultados de las preguntas Q8 y Q9 arrojan una mayor desconfianza

en la información obtenida por IAG frente a la información encontrada en internet. Sin embargo, la mayoría de los participantes señalan que frecuentemente o a veces confían en ambos tipos de información (Figura 8).

Figura 8. Percepciones de la fiabilidad de la información consultada en Internet (Q8) y por IAG (Q9)



En el análisis de correlación de Spearman, se encuentra relación moderada y directa en la confianza de la información consultada a través de internet y de la IAG (Q8 y Q9), $R=0.492$; $p=0.009$. En este caso se rechaza H_0 y se acepta H_1 . No se encuentra relación entre el resto de las variables analizadas en este cuestionario inicial, por lo que se acepta H_0 .

En el análisis temático de las respuestas obtenidas en Q11 (¿Cómo crees que la Inteligencia Artificial Generativa está afectando a la consulta, consumo y procesamiento de la información?) se extraen 6 áreas principales sobre las percepciones de cómo está afectando el impacto de la IAG. En la siguiente tabla (Tabla 3) se presentan estas áreas, junto con la descripción del tema y ejemplos de algunas respuestas aportadas por los estudiantes:

Tabla 3. Agrupación de los temas, descripciones y ejemplos de respuestas de los participantes. Tabla elaborada con el apoyo de ChatGPT 4o

Identificación del tema o área	Descripción del tema	Ejemplos de respuestas
Utilidad y eficiencia en la búsqueda	La IA se percibe como un soporte útil que acelera la búsqueda de información, facilitando el acceso a datos y artículos.	"Es una herramienta muy útil si sabes darle el uso adecuado y puede ayudarte a ahorrar tiempo en búsquedas." "Las búsquedas definitivamente son más eficientes y efectivas."
Limitaciones y fiabilidad	Existen diversas preocupaciones entre los comentarios sobre la fiabilidad de la información proporcionada por la IA. Se destaca la importancia de contrastar la información obtenida.	"No para buscar información sobre algo y para tomarlo al pie de la letra, ya que se equivoca en muchísimas ocasiones." "La información obtenida siempre hay que contrastarla o sustentarla con artículos académicos."
Impacto en el esfuerzo cognitivo	Se comenta el impacto que puede tener en reducir los esfuerzos por la búsqueda y consulta autónoma de la información. También se indica cómo esto puede afectar al aprendizaje crítico, al simplificar la forma de obtener respuestas rápidas.	"Creo que está afectando en que la gente ya no busca información por sus propios méritos y facilita que nos esforcemos menos en general." "Cada vez nos lo ponemos más fácil hasta el punto en que ya no sabremos buscar en bibliotecas o en Internet."
Personalización y accesibilidad	La IA puede mejorar el acceso a la información al personalizar los resultados de búsqueda según las preferencias del usuario.	"La IA personaliza a gran escala, ajustando el contenido y la información a los intereses y necesidades individuales." "La IA generativa está mejorando la accesibilidad, personalización y eficiencia en la consulta, consumo y procesamiento de información."
Riesgos éticos y uso responsable	Se señalan preocupaciones sobre la ética y uso responsable, incluyendo la privacidad, la difusión de bulos y la suplantación.	"Es muy importante tener en cuenta los riesgos para impulsar el uso responsable y ético de esta tecnología." "Los avances en IA, aunque útil, también traen consigo peligros como la revelación de información privada, la difusión de bulos y estafas."
IA como herramienta de apoyo	Se entiende la IA como una herramienta de apoyo, pero no como un sustituto para el pensamiento humano crítico o autónomo.	"Depende mucho del uso que tenga, pero no creo que esté afectando si se utiliza como una herramienta de apoyo." "Puede ser una herramienta de consulta, pero nunca puede sustituir al ser humano y su proceso de pensamiento."

Análisis del uso de la IA en las actividades académicas

Cabe señalar algunos aspectos claves antes de profundizar en el análisis de las actividades académicas planteadas (Tabla 4):

- Las actividades podían resolverse con los apuntes e información facilitada en la asignatura y en las sesiones de clase.
- En metodología de la investigación ya que era extraer información de casos prácticos resueltos era más sencillo utilizar la IAG. Se elaboró una pregunta irresoluble por ChatGPT en el contexto del trabajo, pero que se comentó en la sesión de clase, en la que se detectaron limitaciones por la profesora para ver el uso de la IAG.
- En Análisis de datos se aprovechó que todavía no leía imágenes para plantear casos con capturas de pantallas de análisis con los softwares SPSS, Jamovi y JASP. Esto dificultaba extraer información directa de la IAG para la resolución de las actividades.
- Se animó a los estudiantes a utilizar la IA para reforzar los contenidos, autocorregir sus trabajos, agilizar algunos procesos en investigación y como apoyo a los materiales facilitados en las sesiones de clase y tutorías de apoyo.

Tabla 4. Rúbrica para analizar el uso e integración de la IA en las actividades académicas y resultados por actividades

		A1	A2	P.M	A3	A4	P.A
Se utiliza la IA para completar la actividad	SI	33.33%	44.44%	51.85%	7.41%	7.41%	37.04%
	NO	66.67%	55.56%	48.15%	92.59%	92.59%	40.74%
Se cita el uso de la IA en el trabajo académico	SI	18.52%	14.81%	40.74%	0.00%	0.00%	37.04%
	NO	14.81%	29.63%	11.11%	7.41%	7.41%	0.00%
	N/A	66.67%	55.56%	48.15%	92.59%	92.59%	40.74%
Se explica el proceso de uso de la IA de forma detallada	SI	14.81%	11.11%	0.00%	0.00%	0.00%	11.11%
	NO	18.52%	33.33%	51.85%	7.41%	7.41%	25.93%
	N/A	66.67%	55.56%	48.15%	92.59%	92.59%	40.74%
Se incluye la reflexión y modificación del contenido obtenido con IA	SI	14.81%	7.41%	0.00%	3.70%	3.70%	22.22%
	NO	18.52%	37.04%	51.85%	3.70%	3.70%	14.81%
	N/A	66.67%	55.56%	48.15%	92.59%	92.59%	40.74%

Se detecta un incremento y mejora del uso (como apoyo) de la IAG en Metodología de la Investigación, siendo más limitante su uso en análisis de datos por las actividades propuestas. Destaca el uso en este último caso como apoyo para la resolución de dudas y completar el trabajo del portafolio solicitado. Igualmente, se detecta la necesidad de reforzar esfuerzos en cómo se incluye y se señala el proceso de uso de la IAG en las actividades académicas. Aunque se disponía de instrucciones tanto en las actividades, como en la rúbrica de evaluación, en algunas ocasiones no aparece la información necesaria o se desarrolla la actividad de forma errónea en las preguntas irresolubles abordadas en las sesiones de clase.

Algunos ejemplos de los casos de buenas prácticas resumidos, son los siguientes:

Alumna: "He usado una herramienta de inteligencia artificial generativa, ChatGPT 3.5, y el proceso que he seguido ha sido el siguiente: (...) He seguido firmemente los pasos de la videoconferencia, pero en algunas ocasiones me señalaba unos términos con otros nombres que no dominaba: para solucionarlo, le pregunté a ChatGPT si había otras maneras de denominar a un término concreto y en qué consistía, para poder contrastar de una manera más eficaz con los apuntes (...)"

Grupo-portafolio: "En relación a la IA hemos usado (...) Perplexity (...) específicamente en el apartado 4 (...). Tomamos captura de pantalla de la interpretación de los datos que se nos solicitaban para luego realizar las preguntas directamente a la IA (...) observamos que tiene sentido la información aportada no estamos seguras de su fiabilidad (...)"

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en este trabajo muestran patrones sobre el uso de la IAG en la consulta de información académica por parte de los estudiantes universitarios. Así, se obtiene una distribución equitativa en general, con una mayor frecuencia de consulta de textos académicos por los estudiantes de mayor edad (36-45 años). Esto coincide con estudios previos que destacan la creciente importancia de la alfabetización digital y el acceso a información en diferentes formatos, como señalan Zawacki-Richter et al. (2019). En términos de preferencias, los estudiantes utilizan más la IAG que las RRSS como fuente de consulta académica, respaldando los hallazgos de Burgos et al. (2023), que destacan cómo la IA optimiza la búsqueda de información, aunque con ciertas preocupaciones sobre la confiabilidad de los datos. Así, estas herramientas permiten a los estudiantes acceder a fuentes más especializadas de manera rápida y eficaz, cambiando la manera en la que los estudiantes acceden al conocimiento (Burgos et al., 2023; Zawacki-Richter et al., 2019). Por otra parte, la desconfianza en la información obtenida a través de IAG, se resalta en los resultados de este estudio con comentarios tanto en los trabajos realizados, como en el cuestionario sobre las limitaciones de estas herramientas. Esta preocupación por la fiabilidad de la información ha sido también presentada en trabajos como el de Fowler (2023). Los estudiantes señalan la necesidad de verificar los datos obtenidos con herramientas de IAG, lo que sugiere un desarrollo de la consciencia crítica sobre los límites de estas tecnologías.

Igualmente, los soportes principales de consulta de los documentos son el ordenador o documentos impresos. En cuanto a los formatos de consulta, aunque el formato digital es común, todavía existe una tendencia considerable por los documentos impresos, en línea con la observación de Zhang y Aslan (2021) sobre la importancia de no reemplazar completamente los métodos tradicionales, sino complementarlos. La autopercepción de las habilidades de búsqueda académica es en

general positiva, coincidiendo con Perkins (2023), quien señala que la IA puede aumentar la confianza de los estudiantes en sus habilidades de investigación, siempre y cuando se utilicen como complemento de sus propios esfuerzos. De hecho, uno de los temas identificados en el análisis temático fue la preocupación por el impacto de la IA en el esfuerzo cognitivo, lo que coincide con las críticas expresadas por Caldeiro (2024) sobre la posible dependencia de estas herramientas. Además, los resultados muestran una correlación moderada entre la confianza en la información obtenida a través de internet y la IA, lo que sugiere que, aunque los estudiantes confían en ambas fuentes, desconfían más de la IA. Esto subraya la necesidad de continuar desarrollando competencias digitales críticas y éticas, como sugieren Cabrales et al. (2022).

En relación al uso de la IA en actividades académicas, los resultados muestran una adopción desigual. Se observa un mayor uso de la IA en asignaturas como metodología de la investigación y un menor uso en análisis de datos, donde las tareas técnicas planteaban más limitaciones para la IA. Los estudiantes señalan el valor de la IA para la autocorrección y como apoyo en la consulta de contenidos, coincidiendo así, con las ventajas identificadas por Fengchun y Wayne (2024) en términos de aprendizaje autónomo. Sin embargo, menos de la mitad de los estudiantes documentan el uso de IA en sus trabajos, y pocos reflexionaron sobre sus implicaciones éticas. Como señalan Burgos et al. (2023), esto plantea un desafío para su integración plena y responsable en el entorno académico. La falta de transparencia en el uso de la IA y la ausencia de una reflexión crítica adecuada refuerzan las advertencias de Fowler (2023) o Vivar y Peñalvo (2023) sobre la necesidad de establecer políticas claras para garantizar un uso ético y responsable. Además, como indica Caldeiro (2024), la IA no debe reemplazar el pensamiento crítico ni el esfuerzo cognitivo, por lo que se requiere formación específica para asegurar que se respete la integridad académica.

Así, se requiere de acompañamiento y una formación más específica garantice el uso ético y responsable de estas herramientas (Cabrales Salazar et al., 2022). En este caso, los materiales de apoyo, tutorías y guía de los alumnos para llevar a cabo la elaboración de las actividades fueron esenciales para la mejora del uso ético y aplicación de buenas prácticas en las actividades. Esto puede verse en la mejora de los porcentajes obtenidos en los portfolios de análisis de datos (P.A.) frente a los portfolios presentados en metodología de la investigación (P.M.). Sin embargo, no todos los estudiantes mostraron el mismo interés en su uso e implementación en las actividades. Las limitaciones de este estudio incluyen el tamaño muestral reducido, por lo que futuras investigaciones deben replicar este tipo de estudios en diversos contextos académicos. Es fundamental seguir explorando cómo la IA puede influir en

el rendimiento académico y en la personalización del aprendizaje, sin comprometer la integridad académica ni el pensamiento crítico.

Para concluir, este estudio revela que la IAG desempeña un papel importante en la consulta de información académica e integración en actividades académicas. Sin embargo, todavía persisten preocupaciones sobre su fiabilidad y el impacto que puede suponer en el esfuerzo cognitivo de los estudiantes. Los estudiantes han utilizado la IA como una herramienta de apoyo, pero su integración plena y ética en las actividades académicas todavía presenta desafíos. Entre estos podemos destacar: la falta de transparencia y una limitada reflexión sobre su uso. Se requiere así el desarrollo de políticas institucionales claras, y por parte de los docentes, trabajar y fomentar las competencias que promuevan un uso crítico y ético de estas herramientas tecnológicas. Futuros estudios deberían explorar cómo la IA influye en el rendimiento académico a largo plazo y cómo podría utilizarse para personalizar el aprendizaje sin comprometer el pensamiento crítico o la integridad académica.

Este trabajo forma parte del proyecto de investigación con el acrónimo EDUSMART-IA, "Estrategias de Aprendizaje Inteligente para un Futuro Académico Sostenible". Ha sido financiado por los fondos de la X Convocatoria de Investigación de la Universidad Camilo José Cela.

REFERENCIAS

- Burgos, L.M., Suárez, L.L., y Benzaón, M. (2023). Inteligencia artificial ChatGPT y su utilidad en la investigación: el futuro ya está aquí. *Medicina*, 83(3), 500-503.
- Cabralles, O., Mortigo, A., y Roa, C. (2022). Nuevos formatos de apropiación del conocimiento de los estudiantes universitarios. *Praxis educativa*, 26(3), 365-384.
- Caldeiro, G. (2024). Inteligencia Artificial Generativa y educación: hacia un nuevo paradigma. El Faro. *Revista Digital de Docencia Universitaria*, 1(1), 22-43.
- Fengchun, M. y Wayne, H. (2024). *Guía para el uso de IA generativa en educación e investigación*. UNESCO.
- Fowler, D.S. (2023). AI in Higher Education: Academic Integrity, Harmony of Insights, and Recommendations. *Journal of Ethics in Higher Education*, (3), 127-143.
- García, F.J., Llorens, F., y Vidal, F.J. (2024). La nueva realidad de la educación ante los avances de la inteligencia artificial generativa. RIED. *Revista iberoamericana de educación a distancia*, 27(1), 9-39.
- Mejía-Trejo, J. (2024). *Inteligencia Artificial. Fundamentos de Ingeniería de Prompts con ChatGPT como Innovación Impulsora de la Creatividad (Más de 500 prompts incluidos)*. México: AMIDI, Scientia et Praxis.
- Ojeda, A.D., Solano-Barliza, A.D., Álvarez, D.O., y Cárcamo, E.B. (2023). Análisis del impacto de la inteligencia artificial ChatGPT en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación universitaria. *Formación universitaria*, 16(6), 61-70.

Perkins, M. (2023). Academic integrity considerations of AI Large Language Models in the post-pandemic era: ChatGPT and beyond. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 20(2).

Perkins, M., Furze, L., Roe, J., y MacVaugh, J. (2024). The Artificial Intelligence Assessment Scale (AIAS): A framework for ethical integration of generative AI in educational assessment. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 21(6).

Vivar, J.M.F. y Peñalvo, F.J.G. (2023). Reflexiones sobre la ética, potencialidades y retos de la Inteligencia Artificial en el marco de la Educación de Calidad (ODS4). *Comunicar: Revista científica de comunicación y educación*, (74), 37-47.

Zawacki-Richter, O., Marín, V.I., Bond, M., y Gouverneur, F.(2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators?. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1-27.

Zhang, K. y Aslan, A. (2021). AI technologies for education: Recent research & future directions. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100025.

CAPÍTULO 24

DESARROLLO DEL LIDERAZGO Y TOMA DE DECISIONES: UN ENFOQUE METODOLÓGICO DESDE LA EDUCACIÓN EMPRESARIAL

COSIMO GIOVINE
Universidad de Málaga

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este proyecto es verificar cómo la educación superior es capaz de desarrollar o potenciar las capacidades de liderazgo en los estudiantes y refinar el proceso mediante el cual toman decisiones. Creemos que la educación emprendedora constituye una herramienta eficaz para el desarrollo del liderazgo y que, por lo tanto, es posible demostrarlo a través de varios enfoques y experiencias educativas, basándonos en investigaciones recientes y casos específicos.

La relación entre la capacidad emprendedora y el liderazgo ha sido estudiada desde finales de los años noventa, y está bien sintetizada por Leitch y Harrison (2018). En su enfoque, ambos conceptos están estrechamente relacionados y cada uno es una forma de expresión del otro, de modo que su intersección, que se denomina liderazgo empresarial, identifica a aquellos individuos que han logrado la síntesis de ambas cualidades.

En la base del desarrollo de estas habilidades encontramos la proactividad, la innovación y la capacidad de asumir riesgos (Bagheri y Pihie, 2011). La proactividad permite reconocer oportunidades e identificar las necesidades relacionadas con la evolución de la sociedad (Kuratko et al., 2007); innovar es la capacidad de pensar de manera creativa para resolver las necesidades emergentes (Okudan y Rzasa, 2006); y, finalmente, saber asumir riesgos significa ser capaz de tomar responsabilidades hacia el futuro (Chen, 2007). Estas habilidades transversales, por un lado, llevan a la generación de una idea y la voluntad de llevarla adelante con determinación, y por otro, se relacionan con el vínculo entre el ciudadano y la sociedad, la percepción del mundo que cada persona tiene y la sensibilidad que solo puede formarse a través de la densidad de las experiencias y el constante enfrentamiento con el entorno y sus actores.

De aquí surge la necesidad, para los programas de educación emprendedora, de centrarse en la interacción social de los estudiantes (Peterman y Kennedy, 2003) antes que en la adquisición de conocimientos. En mi experiencia como docente en los programas de educación emprendedora de Junior Achievement, una organización sin fines de lucro activa a nivel mundial desde 1917, he podido verificar personalmente cómo estudiantes que veían el trabajo preparatorio en clase como una tarea que

cumplir, asumían coraje y determinación cuando debían mostrar los resultados de dicho trabajo en las ferias de empresas estudiantiles.

Según el estudio de Aguiar Quintana et al. (2015), las capacidades de liderazgo adquiridas en el recorrido universitario se desarrollan completamente solo durante las experiencias laborales. Lo ideal sería, por tanto, anticipar el momento de su fortalecimiento y proporcionar oportunidades lo más cercanas posible a la realidad o hasta reales en todos los aspectos. En esta perspectiva se sitúan eventos como los hackathons, donde se desarrollan en muy poco tiempo soluciones innovadoras o prototipos sobre el tema asignado por los organizadores. Son eventos que pueden propiciar momentos de crecimiento individual, conocer y hacerse conocer por el mundo empresarial; pero, sobre todo, son ocasiones en las que, al tener que enfrentar tareas como la gestión de grupos y la organización del trabajo en equipo, es fácil asumir el rol de líder o convertirse en uno de manera natural por el reconocimiento de los demás miembros.

Decisiones que deben tomarse en tiempos muy breves, problemas que resolver, la necesidad de comunicarse y negociar son elementos que ayudan a fortalecer la manera de gestionar las relaciones interpersonales y a construir la personalidad de un líder. El aprendizaje basado en proyectos propicia así el desarrollo experiencial del liderazgo y puede constituir una clave para la acción que las universidades pueden llevar a cabo en beneficio de los estudiantes. Es muy interesante el modelo conceptual para el desarrollo del liderazgo a través del aprendizaje por proyectos, propuesto por Hasanah et al. (2023). El trabajo sintetiza gráficamente las relaciones entre habilidades, organización de grupos y asignación de tareas, llegando a la conclusión de que la clave para el aprendizaje y el desarrollo del liderazgo es una intensa comunicación e interacción entre todos los sujetos involucrados.

El proyecto que se presenta, a través de una serie de observaciones específicas y adecuadamente estructuradas, puede medir cualitativamente el crecimiento de las habilidades de liderazgo y los procesos de toma de decisiones en ocasión de hackathons organizados a nivel académico. La formación activa de los estudiantes integra el sistema educativo basado en el aprendizaje pasivo (Barr & Tagg, 1995) y utiliza como herramientas de investigación-acción el “learning by doing” y el trabajo en equipo.

MÉTODO

La idea es realizar una investigación cualitativa basada en la observación de los comportamientos de los estudiantes universitarios que participan en una serie de hackathons en las ocho universidades situadas en las capitales de provincia del Distrito Único Andalúz, excluyendo la Universidad Internacional de Andalucía y la Universidad Pablo de Olavide. Cada evento se lleva a cabo en dos días con una alta

intensidad de actividades que van desde la generación de ideas con la formación de equipos de trabajo en la mañana del primer día, hasta la presentación de los proyectos y su premiación al final del segundo día. De forma paralela, se organizan talleres enfocados en la ejecución de la idea con el objetivo de proporcionar las competencias mínimas para llevar al mercado los productos generados durante el evento.

Los temas del hackathon varían en cada evento, pero, como en una especie de “teatro dentro del teatro”, al tema principal siempre se le añade uno relacionado con el diseño de materiales didácticos y estrategias para desarrollar el liderazgo en los estudiantes, en una sección reservada exclusivamente para los estudiantes de Ciencias de la Educación.

Todas las actividades cuentan con la participación de un monitor cualificado (docente, investigador o doctorando) que registra las observaciones del comportamiento de los estudiantes y sus cambios a lo largo del evento.

Objetivos generales

- Realizar una investigación cualitativa sobre la formación del liderazgo y los procesos de toma de decisiones, su desarrollo en condiciones de estrés y su impacto en la personalidad de los sujetos investigados.
- Fomentar el desarrollo de dichas cualidades entre los estudiantes universitarios.
- Crear conciencia sobre las posibilidades de autoempleo como posible transición de los estudios al mundo laboral.
- Para la sección de Ciencias de la Educación: mejorar y/o innovar las metodologías didácticas tradicionales mediante el diseño de nuevas herramientas educativas.
- Mejorar la participación del alumnado en el aula y en la vida universitaria en general.

Justificación e interés del proyecto

El proyecto se enmarca en la creciente demanda de habilidades blandas (soft skills) en el mercado laboral. A menudo, los contextos académicos no son capaces de proporcionar una formación suficiente en estas habilidades, ya sea porque no forman parte del currículo educativo en sentido estricto, o porque se confía en que sea el propio alumnado quien las desarrolle según sus inclinaciones e intereses. Sin embargo, esto no exime a la universidad de ofrecer entornos y oportunidades donde el compromiso directo en la resolución de problemas requiera el uso de las habilidades investigadas.

Muchas empresas solicitan expresamente habilidades como la capacidad de comunicarse, trabajar en equipo, tomar decisiones rápidas y demostrar liderazgo y gestión de grupo. A las competencias técnicas y específicas relacionadas con las

disciplinas de estudio, se debe sumar el fomento de competencias transversales que serán decisivas en el momento de la transición al mundo laboral.

Desde el punto de vista pedagógico, estamos asistiendo a una transformación significativa en los métodos de enseñanza y aprendizaje. El aprendizaje experiencial, la experiencia directa, la colaboración y el abordaje de problemas prácticos son claves para el desarrollo de las habilidades blandas. Por otro lado, este enfoque se aleja de los modelos de evaluación individualistas, en los que los estudiantes son evaluados principalmente de forma individual, orientando en cambio la evaluación hacia los procesos de colaboración, evocando así la teoría del aprendizaje social de Vygotsky (1934).

En resumen, el proyecto no pretende investigar los productos, sino los procesos; convierte la reflexión crítica en un momento importante de evaluación; y permite al monitor recopilar observaciones útiles para integrar los recorridos curriculares con elementos de desarrollo de las habilidades transversales.

METODOLOGÍA

Descripción de los materiales y la metodología

La base de la observación es el aprendizaje basado en proyectos, con la formación de grupos en los que se combinan tanto las habilidades como los antecedentes curriculares de los estudiantes. La metodología de trabajo de los grupos sigue los principios del trabajo ágil, cuyos pilares son la flexibilidad y la colaboración. En particular, los grupos adoptan el esquema de trabajo Scrum, que se ha comprobado ser efectivo en ámbito pedagógico (Nikolic & Royle, 2012), y que requiere frecuentes interacciones y entregas, cada una de las cuales constituye un deliverable, es decir, un resultado específico y completo que forma parte esencial e integral del proyecto. El Scrum prevé que uno de los miembros del equipo asuma la tarea de definir la visión del producto y, por lo tanto, tiene que demostrar cualidades de liderazgo, mientras que otro desempeña el rol de facilitador, encargado de eliminar los posibles obstáculos para la realización del proyecto. En la propuesta operativa, el facilitador puede enfrentarse y tener charlas con el monitor pero no puede recibir consejos ya que la observación ecológica, típica del enfoque cualitativo, se vería afectada. Las observaciones registradas no se limitan a las acciones y reacciones de los miembros del grupo, sino que también consideran las causas y efectos de los eventos que ocurren y los problemas que los estudiantes enfrentan durante el desarrollo de la idea y el logro de los objetivos.

A los estudiantes se les proporcionan fichas operativas para la gestión del proyecto y la aplicación de la metodología ágil en la modalidad Scrum. Los talleres paralelos permiten a los estudiantes adquirir en tiempo real conocimientos básicos sobre el área específica del rol que han asumido dentro del proyecto.

Los monitores disponen de fichas detalladas para la observación de las actividades y el registro de los eventos: el material se crea siguiendo las directrices generales y los esquemas proporcionados por el grupo de investigación, y puede ser reelaborado según las necesidades, e integrado o modificado siguiendo la lógica del diseño emergente, típica de los procesos de investigación cualitativa.

Actividades programadas

Día 1

- 9:00 Introducción y presentación de los desafíos, divididos en dos temas: innovación general (para todo el alumnado) e innovación didáctica (para los estudiantes de Ciencias de la Educación). Presentación del concepto de trabajo ágil en la metodología Scrum.
- 10:00 Desayuno de bienvenida y fase libre de generación de ideas, individualmente o en grupos espontáneos.
- 11:00 Presentación de las ideas generadas y formación de los grupos de trabajo (de 6 a 10 miembros). Asignación de los monitores a los grupos.
- 12:00 Primeras sesiones de trabajo colaborativo.
- 14:00 Almuerzo y descanso.
- 15:30 Sesiones de trabajo colaborativo. Talleres específicos: la propuesta de valor; el mercado; estrategias y canales de marketing; la viabilidad.
- 21:30 Cena y posibilidad de pernoctar en el lugar o en instalaciones convenientes.

Día 2

- Desde las 8:00 Desayuno.
- 9:30 Sesiones de desarrollo de prototipos. Talleres específicos: el plan económico-financiero; la comunicación.
- 14:00 Almuerzo y descanso.
- 15:30 Sesiones de perfeccionamiento de los proyectos.
- 18:00 Presentación de las soluciones.
- 19:00 Reunión del jurado. Distribución de cuestionarios de autoevaluación a los participantes.
- 20:00 Evaluación, retroalimentación y premiación.

Justificación de la metodología

La metodología del trabajo ágil es particularmente adecuada para desarrollar procesos de toma de decisiones y capacidades de liderazgo en situaciones de incertidumbre y estrés. El aprendizaje basado en proyectos, por su parte, requiere trabajar sobre problemas reales y aplicar conocimientos y habilidades de manera eficaz y relevante.

Los principios de observación establecidos por el grupo organizador deben cumplir con los paradigmas de la investigación cualitativa y permitir al monitor utilizarlos de manera flexible. El mismo monitor responde a las preguntas de la investigación, aunque también tiene la facultad de realizar breves entrevistas privadas con uno o más miembros del grupo observado para formular preguntas específicas. Es importante captar opiniones, actitudes y comportamientos de los estudiantes para poder evaluar sus reacciones ante los eventos que ocurren durante el hackathon. La rúbrica de evaluación, diseñada por el grupo de investigación, permite a los monitores enmarcar los resultados dentro del marco teórico de la encuesta.

Recursos disponibles

- Físicos: TIC y software colaborativo. Herramientas de análisis cualitativo.
- Humanos: profesores, investigadores y doctorandos que asumen el rol de monitores y facilitadores de los grupos de trabajo. Expertos en educación emprendedora, desarrollo de software, marketing, finanzas y comunicación, que guían los talleres y ofrecen asesoría a los grupos de trabajo. Mentores, empresarios, inversores y business angels que componen el jurado.
- Logísticos: salas para las reuniones plenarias, aulas, laboratorios; comedor; espacios para pernoctar libremente y/o instalaciones conveniadas.
- Financieros: Entidades que apoyan y financian el evento, lo patrocinan y proporcionan bienes, servicios y/o asistencia.

Indicadores y métodos de evaluación

Se distinguen:

- Evaluación del producto para los fines del hackathon: los jurados consideran la calidad y viabilidad de los prototipos desarrollados y el impacto de las soluciones respecto al tema propuesto como necesidad o problema (sección general) o respecto a la mejora de los procesos educativos (sección de Ciencias de la Educación).
- Evaluación de los procesos de toma de decisiones y liderazgo: tras analizar, como acción preliminar, el nivel de participación de los estudiantes en términos cuantitativos y cualitativos, los monitores clasifican las observaciones y categorizan los resultados, verificando en qué términos se puede dar una respuesta positiva al tema principal de la investigación: si contextos grupales y situaciones de estrés pueden fomentar el desarrollo de habilidades transversales.
- Autoevaluación por parte de los estudiantes, realizada mediante una encuesta semiestructurada antes que finalice el evento.

Organización y planificación del proyecto

El proyecto consta de tres fases:

Fase de preparación: 3 meses. Para el hackathon: organización del evento, identificación de los temas a desarrollar, reclutamiento de los participantes y de los recursos humanos necesarios, definición de los aspectos logísticos, identificación de las entidades financiadoras. Para la investigación: reuniones del grupo de trabajo, identificación de las figuras a involucrar como monitores, definición de los objetivos específicos, redacción de las fichas de observación.

Fase de ejecución: 2 meses. Los hackathons se desarrollan durante ocho fines de semana consecutivos. Entre un evento y otro, una reunión del grupo de investigación discute el balance del hackathon anterior, analiza los informes de autoevaluación de los estudiantes, ajusta las metodologías adoptadas y modifica, si es necesario, el diseño de la investigación.

Fase de revisión de resultados, análisis e interpretación de los hallazgos, redacción y publicación del trabajo de investigación. 2 meses. Una buena parte de estas actividades se desarrolló durante la fase anterior y, por lo tanto, se trata de una revisión sistemática de los resultados y de la redacción de las conclusiones.

RESULTADOS

Aspectos de la evaluación

Desde el punto de vista de la participación de los estudiantes, se espera que estos desarrollen, en esencia, las habilidades emprendedoras en las áreas de innovación, conocimiento de los mecanismos del mercado, marketing, gestión financiera y comunicación. Pero, sobre todo, que asuman la responsabilidad de tomar decisiones en contextos de incertidumbre y desarrollen o mejoren su capacidad de liderar y gestionar equipos de trabajo, habilidades que luego emplearán tanto en el ámbito académico como en el profesional.

En cuanto a la investigación que da origen a este proyecto, el resultado esperado es la verificación del supuesto inicial de que es posible desarrollar competencias transversales en situaciones de estrés y dinámicas de grupo.

A nivel institucional, se espera que las soluciones generadas puedan concretarse en spin-offs con la participación activa de la Universidad, del PDI y del alumnado. Para la sección reservada a Ciencias de la Educación, se espera que las innovaciones impacten positivamente en la mejora de los métodos educativos y la evaluación de competencias técnicas y transversales.

Evaluación del proyecto

Desde la perspectiva del evento como fuente de generación de ideas, es posible realizar evaluaciones tanto cuantitativas como cualitativas (número y calidad de las soluciones propuestas). Desde un punto de vista pedagógico, es interesante verificar cómo las oportunidades y entornos ofrecidos en el ámbito académico pueden impactar concretamente en la adquisición de las habilidades blandas.

Es seguro que los estudiantes no salen del evento en las mismas condiciones en las que entraron, y ciertamente cambian su percepción del mundo externo. Lo que se debe evaluar es su capacidad para trasladar fuera del hackathon la experiencia adquirida en este pequeño, pero denso, ecosistema del evento. Un componente esencial de la investigación es la autoevaluación que los propios estudiantes hacen de su proceso de crecimiento, la cual puede confirmar o contradecir las opiniones y conclusiones del monitor y arrojar luz sobre aspectos que podrían no haber sido considerados por el investigador.

La estricta observación ecológica del ambiente es un elemento fundamental de la investigación. Los insights del monitor son la base del trabajo de categorización y evaluación de los resultados, requieren una considerable calificación del personal que desempeña el cargo y propician una lectura completa, auténtica y representativa del ambiente.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Consideramos haber integrado en este proyecto dos aspectos estrechamente relacionados: por un lado, el desarrollo de las competencias de toma de decisiones y liderazgo; por otro, la adquisición de fundamentos de iniciativa (léase emprendimiento). Como en la síntesis de Leitch y Harrison mencionada, ambos conjuntos se intersectan en la definición de la competencia de liderazgo empresarial.

Los principios de innovación y las metodologías de trabajo ágil y colaborativo permiten implementar una forma de cultura de participación activa del estudiantado, que por sí misma fomenta el desarrollo de las habilidades transversales y, en consecuencia, promete un impacto positivo tanto en la formación académica de los estudiantes como en su futura inserción laboral.

REFERENCIAS

- Aguiar Quintana, T., Park, S., y Araujo Cabrera, Y. (2015). Assessing the Effects of Leadership Styles on Employees' Outcomes in International Luxury Hotels. *Journal of Business Ethics*, 129(2), 469–489. doi:10.1007/s10551-014-2170-3
- Bagheri, A. y Pihie, Z.A.L. (2012). Entrepreneurial Leadership Competencies Development among Malaysian University Students: The Pervasive Role of Experience and Social Interaction. *Pertanika Journal of Social Science and Humanities*, 20(2), 539–562.

Barr, R.B. y Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning — a New Paradigm for Undergraduate Education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(6), 12–26. doi:10.1080/00091383.1995.10544672

Chen, M.H. (2007). Entrepreneurial leadership and new ventures: Creativity in entrepreneurial teams. *Creativity and Innovation Management*, 16(3), 239–249.

Hasanah, E., al Ghazi, M.I., al Badar, M.I., y Fauzia, M.A.F. (2023). Enhancing Student Leadership Skills through Project-Based Learning in the Postgraduate Research Experience. *Qualitative Report*, 28(5). doi:10.46743/2160-3715/2023.5848

Kuratko, D.F. (2007). Corporate Entrepreneurship. *Foundations and Trends in Entrepreneurship*, 3(2), 151–203. doi:10.1561/03000000015

Leitch, C.M. y Harrison, R.T. (2018). The evolving field of entrepreneurial leadership: an overview. In R.T. Harrison y C.M. Leitch (Eds.), *Research handbook on entrepreneurship and leadership* (pp. 3–34). EDWARD ELGAR PUBLISHING LTD.

Nikolic, J. y Royle, K. (2012). Tales from the frontline: introducing scrum as pedagogy in higher education. In L.G. Chova, A.L. Martinez, e I.C. Torres (Eds.), *5TH International Conference Of Education, Research and Innovation (ICERI 2012)* (p. 1921). Iated-Int Assoc Technology Education A& Development.

Okudan, G.E. y Rzasa, S.E. (2006). A project-based approach to entrepreneurial leadership education. *Technovation*, 26(2), 195–210. doi:10.1016/j.technovation.2004.10.012

Peterman, N.E. y Kennedy, J. (2003). Enterprise education: Influencing students' perceptions of entrepreneurship. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 28(2), 129–145.

Vygotsky, L. (2012). Thought and Language. In *Thought and Language* (pp. 1–307). Mit Press.

CAPÍTULO 25

INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES Y MICROVÍDEOS: UN ENFOQUE GLOBAL

LETICIA GALLEGO-VALERO*, ENCARNACIÓN MORAL PAJARES*,
JUAN FRANCISCO VELASCO MUÑOZ**, Y BELÉN LÓPEZ FELICES**

**Universidad de Jaén; **Universidad de Almería*

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han revolucionado y transformado el desarrollo de tareas cotidianas tanto en el ámbito personal como profesional. La creciente accesibilidad a internet y el uso de dispositivos móviles, junto con las aplicaciones web, están provocando una transformación acelerada en el ámbito educativo. Estas tecnologías están permitiendo elevar la calidad de la educación en determinadas regiones y, al mismo tiempo, contribuir a reducir las desigualdades (Khvilon y Patru, 2022). Además, los/as estudiantes que integran las TIC en su aprendizaje suelen obtener mejores resultados académicos y mayor motivación que aquellos que no las emplean (OECD, 2015). Para el alumnado y los docentes, los recursos educativos intensivos en tecnología se han convertido en herramientas esenciales, ya que permiten personalizar el aprendizaje digital, ofreciendo una amplia gama de posibilidades y actividades adaptadas a las necesidades específicas de cada estudiante. Además, pueden ayudar a disminuir el abandono escolar y a preparar a los jóvenes para los desafíos del mercado laboral (European Commission, 2013).

La adopción generalizada de tecnologías en la educación superior está generando un modelo educativo innovador, que incorpora métodos y dinámicas novedosas, fomentando así la participación activa de los/as alumnos/as en su proceso de aprendizaje (Torres-Solé et al., 2014). Según De-Pablos-Pons (2007), las TIC, especialmente internet, han abierto la puerta a una reestructuración de los procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto en el plano individual como en el colectivo. Además, influyen en la organización del tiempo, así como en el formato en el que se debe presentar la información para transmitir el conocimiento, lo que afecta tanto a las competencias como a las funciones de profesores/as y estudiantes. Las herramientas basadas en la tecnología están generando cambios en el espacio y tiempo dedicados al aprendizaje, permitiendo que este ya no se limite al aula, sino que pueda realizarse en otros entornos, como el hogar o incluso el lugar de trabajo. También transforman el papel del/la docente, quien deja de ser el protagonista para asumir un rol más enfocado en gestionar recursos, orientar y mediar en el proceso formativo. Por su parte, el/la estudiante evoluciona de ser un receptor pasivo de datos a un agente que

participa activamente, motivado y comprometido con el desarrollo de sus competencias (Erdogan et al., 2008; Esteve, 2009).

Las píldoras educativas, concebidas como un recurso pedagógico apoyado en las TIC, son breves unidades de contenido diseñadas para transmitir conocimientos o habilidades de manera rápida y efectiva, generalmente en pocos minutos. Estas píldoras pueden presentarse en diversos formatos, como vídeos, audios, textos o infografías y están orientadas a ofrecer información precisa y concreta sobre aspectos específicos de una materia. Su principal objetivo es proporcionar una explicación clara y directa que facilite la comprensión rápida de los temas tratados. Esta herramienta surge en el marco de un enfoque educativo innovador, que busca aprovechar el potencial del aprendizaje en línea para motivar a los/as estudiantes, especialmente en entornos virtuales o a distancia (Conopoima-Moreno et al., 2021; Juanes-Méndez et al., 2012).

Lejos de sustituir el proceso educativo tradicional, las píldoras educativas se presentan como un complemento valioso que refuerza el aprendizaje teórico, aportando dinamismo y flexibilidad al proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunque se trata de microformatos que permiten a los/as alumnos/as acceder de manera ágil a contenidos específicos, es importante destacar que no pretenden ser una solución integral a los complejos procesos educativos, sino más bien una herramienta adicional de apoyo (Juanes-Méndez et al., 2012). Este formato se ha demostrado como un método eficaz para facilitar el aprendizaje autónomo en entornos en línea, permitiendo a los/as estudiantes desarrollar habilidades esenciales para enfrentar los desafíos del siglo XXI (Medina-Rodríguez, 2020).

En el desarrollo de una investigación científica resulta imprescindible el análisis y evaluación del estado del arte, que permita identificar antecedentes, condicionantes, aspectos generales y concretos del tema de estudio, etc. Para ello, la recopilación y análisis de datos tanto cualitativos como cuantitativos es fundamental, ya que permiten medir el nivel de cumplimiento de las metas de investigación determinadas por las directrices científicas, identificar las variables que influyen en dichos objetivos y poner en marcha las acciones necesarias para el futuro. Los datos cualitativos suelen basarse en las opiniones de expertos, mientras que los indicadores cuantitativos dependen de los resultados publicados por científicos, instituciones o países, y requieren del uso de análisis bibliométricos (Spinak, 2001). La "bibliometría", como disciplina, se encarga de recoger, gestionar y procesar información bibliográfica proveniente de publicaciones científicas (Moed, 2010). Este campo emplea métricas que evalúan la producción científica desde diferentes ámbitos, teniendo un papel clave para enfrentar los desafíos actuales en diversas áreas (Paramio et al., 2018).

El propósito de este estudio es analizar la importancia de un recurso específico de TIC: las píldoras educativas. Este análisis se lleva a cabo desde sus comienzos y se

centra especialmente en las Ciencias Sociales, en comparación con otras disciplinas. El estudio bibliométrico se ha realizado abarcando el periodo de 2004 a 2023, siendo 2004 el primer año en el que se encuentran resultados y 2023 el último completo con datos disponibles, utilizando como base de datos la Web of Science (WoS). Se han implementado métodos de análisis estadístico para reconocer, estructurar y examinar los aspectos fundamentales del tema en cuestión (Pringle, 2021). La utilización de esta metodología permite evaluar diversas variables, como la evolución temporal de la investigación, los principales países e instituciones involucrados, las áreas del conocimiento pertinentes, los autores más influyentes, los diferentes tipos de documentos generados y los artículos con mayor número de citas. La información obtenida es valiosa para iniciar un estudio exploratorio, ya que facilita la comprensión del estado actual del tema, permite identificar patrones emergentes en las líneas de investigación y apoya la elección de diferentes alternativas de análisis.

Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de Innovación Docente titulado “Creación de píldoras educativas para la docencia en el ámbito de la Economía Aplicada, correspondiente a la Convocatoria de grupos docentes para la creación de materiales didácticos en la Universidad de Almería, bienio 2023 y 2024, del Vicerrectorado de Titulaciones e Innovación Docente la Universidad de Almería. Se encuentra organizado en cinco secciones, comenzando con esta introducción. En la segunda sección, se presentan los objetivos que guían el desarrollo del estudio. En la tercera se describe la metodología empleada, centrada en el análisis bibliométrico, junto con los distintos indicadores utilizados para la evaluación. La cuarta sección recoge los principales hallazgos derivados del análisis realizado. Finalmente, la quinta sección, ofrece una discusión sobre los resultados obtenidos y concluye con las principales reflexiones derivadas del estudio.

MÉTODO

En este estudio se ha empleado el análisis bibliométrico como metodología principal. Este enfoque se basa en un procedimiento sistemático bien establecido para revisar la literatura existente, lo que facilita la identificación, organización y evaluación de las características más relevantes de un campo de estudio específico, así como la realización de comparaciones significativas. La investigación se llevó a cabo utilizando la base de datos Web of Science (WoS), reconocida por su gran visibilidad y riqueza de contenido, que también ofrece diversas herramientas para el procesamiento estadístico.

La investigación se enfoca en los términos: "píldoras de aprendizaje", "píldoras de conocimiento", "píldoras educativas" y "microvídeos", en el idioma inglés, como marcadores para delimitar los resultados de búsqueda. A lo largo del proceso, se lograron recopilar un total de 94 referencias. Se eligió la base de datos Web of Science

(WoS) debido a su capacidad para monitorear más de 21,000 revistas científicas y su inclusión de artículos, actas de conferencias, libros y otros tipos de publicaciones desde 1900 hasta la actualidad. Esta base de datos es ampliamente utilizada en estudios bibliométricos por su gran visibilidad en diferentes áreas del conocimiento y su riguroso filtrado de publicaciones de alta calidad (Pauly y Stergiou, 2015). Las bases de datos bibliográficas son fundamentales para realizar estudios cuantitativos sobre hallazgos científicos, ya que indexan fuentes primarias y proporcionan un conjunto estructurado y normalizado de datos sobre las referencias bibliográficas, facilitando así el análisis estadístico (Bosman et al., 2006).

Los indicadores utilizados en los estudios bibliométricos son elementos clave en el proceso de evaluación científica, ya que facilitan la identificación del desarrollo de un área específica a partir del número de publicaciones, el envejecimiento de un campo, en función de la fecha de publicación de los trabajos, y la evolución de los diversos documentos generados (Bordons, 1999). Con el objetivo de establecer indicadores más precisos, estos pueden medir la productividad de autores e instituciones, así como el impacto y la visibilidad de los trabajos en la comunidad científica a través del análisis de citas, además de evaluar el efecto de las fuentes en las que se publican dichos trabajos (Lascurain-Sánchez, 2006).

El desarrollo de este proceso se organiza en dos fases principales para alcanzar los objetivos planteados en el estudio:

1. **Búsqueda en la base de datos:** Se llevó a cabo una búsqueda minuciosa de los términos anteriormente referidos en la base de datos WoS, considerando como intervalo temporal los años 2004 a 2023, ambos incluidos. Para la formulación de las consultas, se seleccionaron conceptos con un alto contenido descriptivo relacionadas con el tema de investigación.

2. **Recopilación, almacenamiento y análisis de datos:** En esta fase del estudio, los resultados obtenidos han sido clasificados, cuantificados y evaluados. Se ha considerado la evolución de las publicaciones, las áreas temáticas asociadas, así como los principales países e instituciones españolas que presentan la mayor producción en relación con el tema de investigación, además de identificar los artículos con el mayor número de citas.

RESULTADOS

Revisión sobre las píldoras educativas

La investigación relacionada con las píldoras educativas ha abarcado una amplia variedad de disciplinas, tales como los Sistemas de Control Automático, las Ciencias de la Computación, la Informática, la Educación y la investigación educativa, así como áreas como la Ingeniería, las Matemáticas, la Robótica y las Telecomunicaciones, entre otras. Según Jing (2018), los microvídeos presentan numerosas oportunidades, que

van desde la optimización del contenido en caché de redes hasta su uso en publicidad en línea. No obstante, todavía se han realizado pocos estudios que se enfoquen en la comprensión de estos instrumentos pedagógicos.

Conopoima-Moreno et al. (2021) argumentan que las píldoras educativas, especialmente los videos breves, son una herramienta eficaz para impartir lecciones cortas, facilitando a los/as estudiantes una mejor retención de la información, además de aumentar su motivación y mejorar su desempeño en las evaluaciones posteriores. Estos recursos formativos, en auge, poseen un gran potencial para su uso en entornos de aprendizaje virtual y dispositivos móviles, ya que su creación es sencilla: se basan en identificar la unidad mínima de aprendizaje, aplicando conocimientos y técnicas de diversas disciplinas para elaborar lecciones breves de microaprendizaje. Sin embargo, requieren fortalecer las competencias digitales de los docentes para optimizarlos (Rodríguez-Medina, 2020). Este formato no solo hace que el contenido sea más atractivo, sino que también eleva significativamente la motivación de los/as estudiantes, lo que contribuye a un mayor rendimiento académico. Además, el aprovechamiento de estos recursos TIC favorece el aprendizaje autónomo de los/as alumnos/as, convirtiéndose en una valiosa oportunidad para el proceso de enseñanza-aprendizaje (Fínez-Silva et al., 2021).

Tabla 1. Artículos sobre píldoras educativas más citados del periodo 2004-2023

Artículo	Número de citas	Autores e instituciones	Revistas e indexación
Low-Rank Multi-View Embedding Learning for Micro-Video Popularity Prediction (2018)	110	Jing, P.G. (Tianjin Univ., China) Su, Y.T. (Tianjin Univ., China) Nie, L.Q. (Shandong Univ., China) Bai, X. (Tianjin Univ., China) Liu, J. (Tianjin Univ., China) Wang, M. (Hefei Univ. Technol., China)	IEEE Transactions on Knowledge and Data Engineering JCR Q1
Graph-Refined Convolutional Network for Multimedia Recommendation with Implicit Feedback (2020)	100	Wei, Y.W. (Shandong Univ., China) Wang, X. (Natl Univ. Singapore) Nie, L.Q. (Shandong Univ., China) He, X.N. (Univ. Sci. & Technol., China) Chua, T.S. (Natl Univ. Singapore)	MM'20: Proceedings of the 28th ACM International Conference on Multimedia
Personalized Hashtag Recommendation for Micro-videos (2019)	50	Wei, Y.W. (Shandong Univ., China) Cheng, Z.Y. (Qilu Univ. Technol., China) Yu, X.Z. (Shandong Univ., China) Zhao, Z. (Zhejiang Univ., China) Zhu, L. (Shandong Normal Univ., China) Nie, L.Q. (Shandong Univ., China)	MM'19: Proceedings of the 27th ACM International Conference on Multimedia
6 Seconds of Sound and Vision: Creativity in Micro-Videos (2014)	47	Redi, M. (Yahoo Labs, Barcelona, Spain) O'Hare, N. (Yahoo Labs, Barcelona, Spain) Schifanella, R. (Univ. Turin, Italia) Trevisiol, M. (Yahoo Labs, Barcelona y Univ. Pompeu Fabra, Spain) Jaimes, A. (Yahoo Labs, Barcelona, Spain)	2014 IEEE Conference on Computer Vision and Pattern Recognition (CVPR)

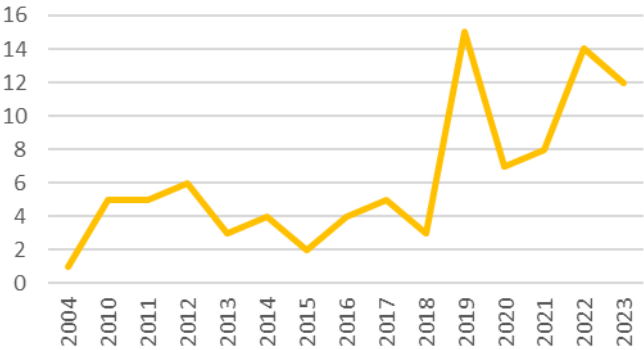
Tabla 1. Artículos sobre píldoras educativas más citados del periodo 2004-2023
(continuación)

Artículo	Número de citas	Autores e instituciones	Revistas e indexación
Routing Micro-videos via A Temporal Graph-guided Recommendation System (2019)	45	Li, Y.Q. (Shandong Univ., China) Liu, M. (Shandong Univ., China) Yin, J.H. (Shandong Univ., China) Cui, C.R. (Shandong Univ. Finance & Econ., China) Xu, X.S. (Shandong Univ., China) Nie, L.Q. (Shandong Univ., China)	MM'19: Proceedings of the 27th ACM International Conference on Multimedia

Análisis y evolución por año de publicación

El análisis realizado arroja un total de 94 publicaciones a nivel mundial, abarcando una gran diversidad de áreas de estudio. El reducido número de trabajos identificados, menos de un centenar, confirma la novedad del tema de estudio y justifica la necesidad de seguir investigando en esta materia, permitiendo avanzar en la obtención de conclusiones sobre ventajas e inconvenientes derivados de su empleo, en los diferentes niveles educativos. Los primeros trabajos datan del año 2004, con solo una publicación. Posteriormente, hay un salto al año 2010 y los siguientes, en los que se publican textos científicos sobre este tema de manera continua. En la Figura 1 se puede observar que, a partir de 2019 (con un máximo de 15 publicaciones), comienza a registrarse un aumento significativo, con una tendencia creciente a lo largo del periodo examinado.

Figura 1. Evolución de las publicaciones científicas sobre las píldoras educativas en el periodo 2004-2023



Fuente: Elaboración propia a partir de WoS (2024)

El análisis del ritmo de publicaciones revela la relevancia o el grado de desarrollo que un tema de investigación va alcanzando, al examinar la distribución temporal de la producción científica. Este enfoque proporciona datos útiles para investigar las

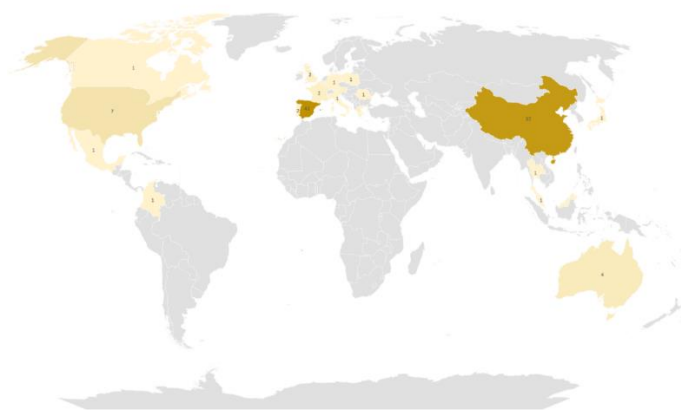
razones detrás de los períodos con un mayor volumen de publicaciones o las causas de la disminución en la producción. Sorprende el descenso en las publicaciones en 2020, precisamente el año del confinamiento por el Covid, en el que tuvo lugar un aumento pronunciado en el uso generalizado de los recursos TIC, como consecuencia del desarrollo de la enseñanza a distancia. A partir de aquí, muchos investigadores centraron su interés en analizar el uso de los instrumentos intensivos en tecnología en los procesos de enseñanza-aprendizaje en los diferentes niveles educativos.

La tendencia es creciente, con muchas publicaciones en los dos últimos años, lo que constata el interés de la investigación en este campo de estudio. De hecho, conjuntamente en 2022 y 2023 se concentra un 27,66% del total de los trabajos publicados en el conjunto del periodo temporal considerado, aunque es en 2019 en el que se alcanza el máximo con 15 resultados (15,96%) iniciados en WOS.

Análisis por países de publicación

El análisis por países es una herramienta valiosa para comprender cómo se distribuye geográficamente la producción de documentos sobre un tema específico. La Figura 2 muestra la variedad geográfica de los estudios relacionados con las píldoras del conocimiento refleja la relevancia de este tema en diversas regiones del mundo, destacando su importancia en la educación y la investigación actual. Es notable que autores de distintas nacionalidades han contribuido al estudio de esta materia. Países como España, China, Singapur, Estados Unidos y Australia, entre otros, cuentan con investigadores que han abordado este asunto. No obstante, no se han registrado aportes provenientes del continente africano.

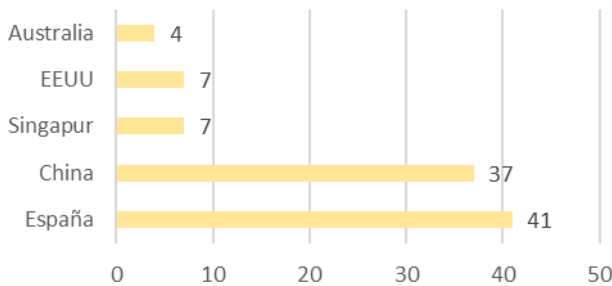
Figura 2. Distribución mundial de la producción científica sobre píldoras educativas en el periodo 2004-2023



Fuente: Elaboración propia a partir de WoS (2024)

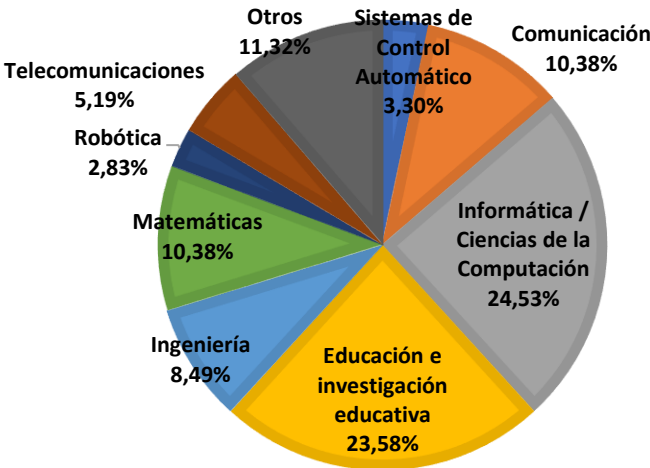
En la Figura 3 se incluyen aquellos países que cuentan con más de 4 publicaciones. Es importante señalar que algunos de estos trabajos están coescritos por autores de distintas nacionalidades, lo cual implica que una misma publicación pueda clasificarse en varios países. España sobresale como origen, el país con mayor representación, con 41 publicaciones, lo que representa un 33,60% del total. Le sigue China, con 37 publicaciones, equivalente al 30,33%. A continuación, aparecen Singapur, Estados Unidos y Australia, con 7, 7 y 4 publicaciones respectivamente, representando un 5,74%, 5,74% y 3,28% del total.

Figura 3. Publicaciones científicas por países sobre píldoras educativas en el periodo 2004-2023



Fuente: Elaboración propia a partir de WoS (2024)

Figura 4. Publicaciones científicas sobre píldoras educativas por áreas de conocimiento en el periodo 2004-2023



Fuente: Elaboración propia a partir de WoS (2024)

En conjunto, estos cinco países concentran el 78,69% de la producción científica relacionada con las píldoras educativas. No obstante, también hay numerosos autores de diversas nacionalidades cuya contribución, aunque con un porcentaje significativamente menor, es valiosa, permitiendo asegurar la diversidad y riqueza de los estudios sobre este tema.

Análisis por área de conocimiento

El estudio por áreas de conocimiento es una herramienta valiosa para identificar en qué campos se está investigando y cuáles son los temas prioritarios en el ámbito académico. En este contexto, el estudio realizado, representado en el Gráfico 4, revela que el área de Informática y Ciencias de la Computación (24,53%) encabeza los resultados, seguida por Educación e Investigación Educativa (23,58%). Esto indica que casi la mitad de los estudios analizados pertenecen a estas dos categorías. Es importante señalar que algunos estudios abarcan más de una disciplina, lo que refleja la naturaleza interdisciplinaria de muchas investigaciones actuales.

El área de Ciencias Sociales sobresale por el total de trabajos que aglutina. En este campo se han identificado 55 resultados, de los cuales 50 (23,58%) corresponden a Educación e Investigación Educativa, mientras que el 2,36% restante (5 resultados), se distribuye entre Ciencias del Comportamiento, Economía Empresarial y Gestión de Operaciones. Esto indica que, aunque existe cierto interés en el tema dentro de las Ciencias Sociales, hay muchas áreas en las que este tema es poco estudiado, y requieren de más exploración y desarrollo.

Análisis de citas

El análisis de los artículos con mayor nivel de citas permite medir su relevancia e impacto dentro de su área de estudio. En este contexto, se han destacado los cinco trabajos con mayor número de citas sobre el tema, cada uno de ellos superando las 40 citas en WOS.

Los cinco resultados más citados son de autores con origen en China, Singapur, España e Italia, habiendo sido publicados en revistas indexadas en JCR Q1 y en actas de congresos internacionales. En varios de estos trabajos se constata la colaboración entre investigadores de diferentes países, como China y Singapur, así como España e Italia. La mayoría de estos artículos tienen como enfoque principal el estudio de los microvídeos, analizando temas como su popularidad, impacto, la creatividad, su uso en las redes sociales, entre otros aspectos relevantes.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Las píldoras del conocimiento, como una herramienta TIC, destacan por fomentar la motivación y estimular la participación activa de los/as estudiantes, promoviendo un aprendizaje dinámico (Juanes-Méndez et al., 2012). Sin duda, este recurso ha demostrado ser altamente eficaz para despertar el interés, mejorar la motivación y potenciar el rendimiento académico en distintas materias (Conopoima-Moreno et al., 2021). Según los resultados del análisis realizado para el periodo comprendido entre 2004 y 2023, se observa un elevado grado de concentración de los trabajos publicados en la materia en el campo de las Ciencias Sociales y, concretamente, en un área específica, la Educación e Investigación Educativa, que presenta una proporción significativa con un 23,58% de resultados. En otras áreas, dentro en este campo hay pocas referencias, con solo 10 resultados, tal y como acontece en Ciencias del Comportamiento, Economía Empresarial y Gestión de Operaciones. Este escenario sugiere que sería recomendable aumentar los esfuerzos de investigación en dichos campos.

El análisis de los resultados muestra que, aunque las píldoras educativas han sido objeto de estudio desde su aparición en 2004, su potencial no ha sido completamente explotado, tras casi dos décadas de investigación, dado el bajo volumen de referencias identificadas. Los/as estudiantes de la generación Z, que ahora acceden a la universidad, han crecido en un entorno dominado por dispositivos móviles e internet, los cuales juegan un papel central en su día a día. La utilización de píldoras educativas, y especialmente de microvídeos, permite al estudiantado aprovechar estas tecnologías para facilitar la comprensión de conceptos y la adquisición de competencias empleando recursos que le son habituales en su quehacer diario, lo que contribuye a mejorar su rendimiento educativo, lo que pone de relieve la necesidad de seguir explorando esta herramienta.

El estudio llevado a cabo proporciona una visión general de la investigación relacionada con esta estrategia educativa, las píldoras educativas, y destaca las tendencias futuras, lo que podría facilitar el proceso de elección al inicio de una investigación. Por ejemplo, conocer los países que lideran la producción de documentos sobre este tema puede facilitar a los académicos la creación de alianzas internacionales y la implementación de las TIC en la enseñanza. Las ventajas que proporcionan las herramientas digitales en la transformación del proceso educativo, y en particular las asociadas al uso de las píldoras educativas, hacen necesario seguir profundizando en su comprensión y mejorando este recurso, con el objetivo de potenciar su capacidad para guiar el trabajo de estudiantes y docentes, fomentando el pensamiento creativo, el análisis crítico, el contraste de ideas y fomentando el desarrollo de capacidades cognitivas más avanzadas, especialmente en el conjunto de las Ciencias Sociales y no sólo en el ámbito de la Educación.

REFERENCIAS

- Bordons, M. (1999). Evaluación de la actividad científica a través de indicadores bibliométricos. *Revista Española de Cardiología*, 52(10), 790-800.
- Bosman, J., Mourik, I., Rasch, M., Sieverts, E., y Verhoeff, H. (2006). *Scopus reviewed and compared: The coverage and functionality of the citation database Scopus, including comparisons with Web of Science and Google Scholar*. Utrecht University Library.
- Conopoima-Moreno, Y.C., Ferreira-Lorenzo, G.L., Baque, F.E., y Álvarez, G.E. (2021). Las píldoras educativas: colección de herramientas automatizadas para su desarrollo. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 4(1), 89-98.
- De-Pablos-Pons, J. (2007). El cambio metodológico en el espacio eu-rop. eo de educación superior y el papel de las tecnologías de la información y la comunicación. *Revista iberoamericana de educación a distancia*, 10(2), 15-44.
- Erdogan, Y., Bayram, S., y Deniz, L. (2008). Factors that influence academic achievement and attitudes in web based education. *International Journals of Instruction*, 32-34.
- Esteve, F. (2016). Bolonia y las TIC: de la docencia 1.0 al aprendizaje 2.0. *La Cuestión Universitaria*, 5, 58-67.
- European Commission (2013). *Opening up education: innovative teaching and learning for all through new technologies and open educational resources*. Recuperado de <https://bit.ly/3MoTMac>
- Fínez-Silva, M.J., Morán-Astorga, M.C., y Vallejo-Pérez, G. (2021). Las píldoras educativas: su valoración por los estudiantes de grado de la Universidad de León. Universidad de León.
- Jing, P., Su, Y., Nie, L., Bai, X., Liu, J., y Wang, M. (2017). Low-rank multi-view embedding learning for micro-video popularity prediction. *IEEE Transactions on Knowledge and Data Engineering*, 30(8), 1519-1532.
- Juanes-Méndez, J.A., Velasco-Marcos, M.A., Olmos-Migueláñez, S., García-Riaza, B., Juanes-Velasco, L., y Rodríguez-Conde, M.J. (2012). *Píldoras de aprendizaje como recursos digitales de apoyo a la docencia*. En C. Leite, y M. A. Zabalza-Beraza (Coords.), Ensino Superior, Inovação e qualidade na docencia (pp. 2391-2403). Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Khvilon, E. y Patru, M. (2022). *Las Tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente: guía de planificación*. División de Educación Superior, UNESCO.
- Lascurain-Sánchez, M.L. (2006). La evaluación de la actividad científica mediante indicadores bibliométricos. *Bibliotecas*, 24(1-2), 9-26.
- Moed, H. (2010). Measuring contextual citation impact of scientific journals. *Journal of Informetrics*, 4(3), 265-277.
- OECD (2015). *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. OECD Publishing.
- Paramio-Pérez, G., Delgado-Morales, C., y De-Casas-Moreno, P. (2018). Revisión teórica sobre el uso de las TIC y el Smartphone en la docencia universitaria. *Educación y comunicación mediada por las tecnologías: tendencias y retos de investigación*, 24.
- Pauly, D. y Stergiou, K. (2015). Equivalence of results from two citation analyses: Thomson ISI's Citation Index and Google's Scholar service. *Ethics in Science and Environmental Politics*, 33-35.

Pringle, J. (2021). Trends in the use of ISI citation databases for evaluation. *Learned Publishing*, 85-91.

Rodríguez-Medina, A.E. (2020). Análisis de la producción de píldoras educativas: el caso de la educación superior. *Revista Paraguaya de Educación a Distancia (REPED)*, 1(2), 53-66.

Spinak, E. (2001). Indicadores cuantitativos. *Acimed*, 9, 16-18.

Torres-Solé, T., Sala-Ríos, M., y Farré-Perdiguer, M. (2014). *Estudio bibliométrico sobre la innovación docente: el papel de las TIC*. En J. F. Durán-Medina e I. Durán-Valero (Coords.), *La era de las TT. II. CC. en la nueva docencia* (pp. 609-620). Mc Graw Hill Education.

CAPÍTULO 26

ESPACIOS Y SISTEMAS DEL TRABAJO SOCIAL COMUNITARIO

ENRIQUE PASTOR SELLER
Universidad de Murcia

INTRODUCCIÓN

El Trabajo Social en España promueve la transformación social a través de la participación activa de la ciudadanía en los diferentes sistemas de protección social desde diferentes espacios y centros de actuación profesional (servicios sociales, sanidad, educación, justicia y vivienda). Su objetivo es la mejora de la calidad de vida y bienestar, así como reforzar la cohesión social. El Trabajo Social contribuye a la autonomía y a la autogobernanza de las comunidades con las que participa, desde una perspectiva interdisciplinar. En este capítulo se describe los espacios y centros desde donde se desenvuelve la intervención comunitaria desde el Trabajo Social.

MÉTODO

El método de acercamiento al objeto de estudio ha sido mediante el análisis de contenido documental. Concretamente, para su elaboración se han considerado las diferentes normativas vinculadas a los sistemas de protección social, el Libro Blanco del Título de Grado en Trabajo Social (ANECA, 2025), el Código Deontológico de Trabajo Social (Consejo General de Trabajo Social, 2021), el análisis de las prácticas comunitarias implementadas y sistematizadas en distintas ciudades y barrios (Barraza, 2014; Castillo, 2017; Castillo y Méndez, 2021; Castrillón y Posada, 2021; Del Fresno, 2015; López y Marcuello, 2018; Moneo y Rodríguez, 2021; Pastor-Seller 2015.2021, entre otros).

RESULTADOS

Intervención comunitaria desde el el Sistema de Servicios Sociales

El ámbito de los servicios sociales es el más habitual y donde se concentran la mayoría de las experiencias comunitarias (Picornell et al., 2022), tanto desde la atención social primaria como desde la especializada. La atención social primaria constituye la puerta de entrada al sistema de servicios sociales y presta una atención integrada, polivalente y próxima al ciudadano y a su entorno familiar y social, teniendo su justificación última en la atención comunitaria. En este sentido, entre sus objetivos principales se encuentra reforzar la comunidad local y potenciar el apoyo social. Los servicios sociales especializados se dirigen a aquellas personas o colectivos

que, por sus especiales condiciones, precisan de una protección específica. Aquí, la intervención comunitaria se centra en fomentar el asociacionismo y el tejido social, y se interviene a través del “tercer sector”, fundamentalmente.

Las principales actuaciones que se desarrollan desde el Sistema de Servicios Sociales se pueden sintetizar en las siguientes:

- Realización de investigaciones básicas de aspectos epistemológicos de la disciplina y divulgación científica de las experiencias. Investigaciones aplicadas estudiando problemas sociales en un territorio, a fin de contextualizar una adecuada intervención y/o acción social planificada.

- Formulación de planes, proyectos y programas dirigidos a solucionar una carencia detectada en el diagnóstico comunitario participativo.

- Prevención y detección de situaciones emergentes que puedan incidir negativamente en un territorio y por ende en su comunidad teniendo como finalidad una actuación precoz sobre las causas.

- Evaluación de resultados en relación con objetivos identificados, teniendo en cuenta técnicas, medios y tiempo empleado, y como finalidad la viabilidad de las intervenciones comunitarias.

- Capacitación de la comunidad para actuar de manera organizada, En este sentido es primordial la constitución y consolidación de grupos/redes motoras del desarrollo local. Promoción y dinamización de la participación comunitaria, el asociacionismo, la ayuda mutua, etc. En definitiva, impulsar la implicación de la ciudadanía en la puesta en marcha de iniciativas comunitarias fortaleciendo la cohesión social.

Intervención comunitaria desde el Sistema Sanitario

En España, el Trabajo Social sanitario está trabajando en el reconocimiento legal como profesión sanitaria equiparado al resto de profesiones compañeras y al de otros países de nuestro entorno. Muestra de ello es la creación del Máster Universitario de Trabajo Social Sanitario y asociaciones profesionales y sociedades científicas específicas (Colom, 2024), tales como la Asociación Española de Trabajo Social y Salud y la Sociedad Científica de Trabajo Social sanitario. El Consejo General de Trabajo Social también se ha hecho eco de esta reivindicación. En 2021 el Senado rechazó el reconocimiento del Trabajo Social como profesión sanitaria dentro de la Ley 44/2003, de Ordenación de las Profesiones Sanitarias, lo que no ha supuesto un impedimento a que la investigación y formación especializada siga expandiéndose. Esta reivindicación se sustenta en el concepto de salud adoptado por la OMS, en la afectación de los determinantes sociales en la salud y la necesaria actuación de la mejora de la salud desde la prevención y la promoción, escenarios sólo posibles en el

contexto comunitario. Además, cabe recordar dónde se sitúan los orígenes históricos de nuestra profesión, que no es otro que el sistema comunitario de salud.

Según la Cartera de Servicios del Ministerio de Sanidad, la Atención Comunitaria se define como un “conjunto de actuaciones con participación de la comunidad, orientadas a la detección y priorización de sus necesidades y problemas de salud, identificando los recursos disponibles, priorizando las intervenciones y elaborando programas orientados a mejorar la salud de la comunidad”. Pese a esta definición, el análisis de las prácticas en este espacio profesional no potencia en su verdadera dimensión el papel de la perspectiva comunitaria, precisando un mayor reconocimiento del Trabajo Social.

Las principales actuaciones de intervención comunitaria del Trabajo Social en este ámbito se centran en:

- Estudio de los factores psicosociales con incidencia en la salud y que favorecen o dificultan la implementación de los programas de salud; análisis de los procesos sociales emergentes y sus posibles consecuencias respecto de la salud de la población; actitudes y comportamientos de los grupos sociales respecto de la salud y la enfermedad (demanda y utilización real de los servicios sanitarios; niveles de adecuación de los servicios existentes, según los principios de eficacia, eficiencia y calidad, etc.).

- Diseño e implementación de programas preventivos orientados a identificar de manera precoz la población de riesgo que pudiera necesitar apoyos y ayuda.

- Creación de grupos de ayuda mutua, voluntariado, asociaciones de familiares con diagnósticos médicos específicos (diabetes, insuficiencia renal, etc.), teniendo en cuenta las necesidades de la población de la Zona Básica de Salud y apoyando junto al resto del equipo en aquellas actividades que necesiten la actuación de profesionales de la salud (charlas, educación sanitaria, etc.). Todo ello estimulando la participación en salud del tejido social de la zona, a través del desarrollo de metodología participativa y de los órganos de participación.

- Promoción de redes de colaboración entre el Equipos de Atención Primaria y el tejido social de la Zona Básica de Salud.

- Mediación en los conflictos del paciente con su entorno y en relación con el proceso (relación con el sistema sanitario, acuerdos familiares, organización de cuidados, etc.).

- Fomento de una cultura de educación de la salud comunitaria con la participación de pacientes, familiares y personal sanitario.

En los últimos años se asiste a la necesidad de consolidar el reto de abordar la salud mental comunitaria, que continúa la labor de desinstitucionalización y traza nuevos programas de atención ambulatoria de los problemas de salud mental (Colom, 2024).

Intervención comunitaria desde el Sistema Educativo.

La intervención comunitaria desde el Trabajo Social en el sistema educativo encuentra su justificación en la propia Ley Orgánica de Educación 3/2020, de 29 de diciembre, que modifica la Ley Orgánica 2/2006, (LOMLOE), al articular la educación formal y no formal para satisfacer objetivos educativos en diversos ámbitos de la vida social tales como la capacitación personal, promoción de valores comunitarios, animación sociocultural y participación social, para la adquisición de las competencias necesarias para un pleno desarrollo de la persona.

La necesidad de conocer la comunidad donde los centros (socio)educativos se insertan y lograr que éstos sean inclusivos a diferentes colectivos es un espacio donde el profesional del Trabajo Social en colaboración con otros/as profesionales es relevante. En la actualidad el profesional del Trabajo Social desarrolla funciones en espacios educativos formales e informales. En sus acciones se constata la necesidad de incidir en las relaciones sociales surgidas en los centros educativos con las redes y recursos sociales de la zona donde se ubica para ofrecer respuestas integrales a las necesidades/demandas actuales que requiere el sistema, el estudiantado y sus familias y la propia comunidad.

El profesional del Trabajo Social en el Sistema educativo tiene como fin último abordar la realidad en la que se interviene desde una perspectiva globalizadora, teniendo en cuenta todos los factores y elementos que interactúan en el proceso educativo, tanto en el sistema escolar como en su relación con otros sistemas e instituciones.

Las intervenciones del Trabajo Social en el Sistema educativo son:

- Estudio sobre la influencia de los factores en el propio sistema educativo y del impacto de este último sobre el sistema social, además de investigar causas del absentismo y fracaso escolar, integración de inmigrantes y colectivos desfavorecidos, mejora del clima de convivencia escolar, etc. en colaboración con otros servicios externos e institucionales. Realiza estudios para conocer las características del entorno, así como las necesidades sociales y educativas e identificar los recursos educativos, culturales, sanitarios y sociales existentes en la zona y posibilitar su máximo aprovechamiento.

- Participación en la elaboración y desarrollo de programas de prevención y detección de situaciones-problemas dirigidos a la comunidad educativa, teniendo como fin evitar procesos de inadaptación escolar, absentismo, fracaso escolar, etc.

- Programación de actuaciones comunitarias en colaboración con instituciones, asociaciones, agentes sociales de la zona, etc.

- Fomento y apoyo del asociacionismo en el ámbito escolar como proceso de aprendizaje para inculcar valores de participación e implicación en la resolución de las problemáticas comunitarias.

- Establecer relaciones de cooperación con otros profesionales para el diseño y ejecución de las políticas sociales en materia de educación de acuerdo con las características sociológicas y de las necesidades del entorno.

El Trabajo Social cuenta con el perfil profesional propio para abordar con garantías los conflictos que emanan en el ámbito educativo, procedentes de la propia comunidad, del contexto familiar o relacional aprovechando la red socioeducativa, de la propia institución, para abordar el desarrollo psicosocial de los estudiantes (Martos, 2024; Santos et al., 2023).

Intervención comunitaria desde el Sistema de justicia

La presencia del Trabajo Social en el sistema judicial se ha ido incrementando en los últimos años mediante la petición a los profesionales del Trabajo Social de valoraciones vinculadas con el sistema: valoración de las situaciones socioeconómicas y sociofamiliares, acreditación de situaciones de vulnerabilidad en los casos de pérdida de vivienda, dictámenes de los apoyos en virtud de la Ley 8/2021, de 2 de junio para el apoyo de las personas con discapacidad en el ejercicio de su capacidad jurídica (Moreno y Moreno, 2022), entre otros. También cabe señalar el desarrollo de la figura del perito social forense (Moreno, 2018) y la creación de la Asociación Española de Trabajadores Sociales Forenses en 2015.

Por su parte, el Trabajo Social con perspectiva comunitaria en el ámbito judicial-penitenciario está relacionado, principalmente, con la gestión de las penas alternativas y trabajos en beneficio de la comunidad, así como la participación en las medidas de seguridad privativas de libertad y el seguimiento de las penas referidas por parte de los servicios sociales penitenciarios (Blanco, 2022), todas con el objetivo de la reinserción. Las prácticas comunitarias se orientan, fundamentalmente, a la prevención terciaria desde la perspectiva psicosocial, ya que la posibilidad de llevar a cabo intervenciones comunitarias es muy limitada, siendo indispensable realizarlas en la comunidad “antes” del delito, y desde la perspectiva de prevención primaria. En cualquier caso, las principales actuaciones del trabajador social son:

- Investigación para la elaboración de programas de seguimiento de medidas en medio abierto, alternativas a prisión, inserción sociolaboral, programas de prevención, etc.

- Colaboración, cuando se le requiera, en el Consejo Social Penitenciario, teniendo entre sus objetivos dar mayor protagonismo a las organizaciones del tercer sector y sensibilizar a la sociedad en los ámbitos de inserción laboral.

- Fomento de la participación de asociaciones y personas voluntarias en la dinámica de la programación de los talleres y actividades que se llevan a cabo en los centros penitenciarios.

- Potenciación de la labor externa de los servicios sociales favoreciendo el acceso de las personas usuarias externas de estos servicios fuera del centro penitenciario, dando así respuesta a los nuevos cometidos del Código Penal en materia de penas alternativas y medidas.

- Promoción de proyectos de mediación.

- Impulso de proyectos de trabajo en beneficio de la comunidad como una medida alternativa al ingreso en prisión fomentando la reeducación.

- Colaboración y participación con entidades para conseguir la reinserción y reeducación de las personas condenadas.

- Difusión de buenas prácticas con la participación del tercer sector que destaquen por su eficacia y originalidad y que sean susceptibles de generalizarse en otros establecimientos.

Intervención comunitaria desde el hábitat-vivienda

La vivienda es más que un espacio físico, pues se cimientan muchos de los procesos de socialización. Actualmente, la intervención en este espacio es muy importante ante la complejidad de los procesos de desahucios por impago u ocupación. Persisten situaciones de sinhogarismo, infravivienda, de hacinamiento y problemas vinculados a las condiciones de habitabilidad. Por estos motivos, el profesional Trabajo Social en éste espacio tiene como fin último contribuir a un alojamiento digno y la evitación o intervención ante situaciones de exclusión social derivadas por lo residencial (Gallardo, 2022). En relación con las actuaciones se señalan como fundamentales:

- Estudios sobre chabolismo, infravivienda, accesibilidad, etc. para que los condicionamientos sociales sean una parte fundamental de las políticas de vivienda y para que se lleven a cabo intervenciones globales que incidan en los factores causales.

- Desarrollo de programas de dinamización comunitaria de barrios de nueva construcción o en proceso de remodelación; mejora del hábitat, de la vivienda y del barrio; planificación urbana, etc.

- Participación en la formulación e implementación de los proyectos de reasentamientos poblacionales, procesos de promoción de vivienda con protección pública, planes de emancipación juvenil, etc.

- Mediación vecinal cuando existan dificultades para llegar a acuerdos o conflictos, relaciones de convivencia muy deteriorados en el tiempo, comunidades multiculturales y de diversidad económica, etc.

- Formación y capacitación de las personas que acceden a una vivienda normalizada, si muestran indicadores de vulnerabilidad o riesgo, sobre el mantenimiento de viviendas y su encaje con el entorno peri doméstico y comunitario; actuaciones de formación y capacitación para la adquisición de pautas de convivencia

adecuadas, trabajando la participación, aceptación y compromiso en los procesos de realojo ya que, en determinadas comunidades, la adquisición de una vivienda no es el fin del proceso sino el principio ya que éstas están inmersas en unos procesos de exclusión transversal que no les permiten el mantenimiento del hábitat en condiciones adecuadas. Tiene que existir una intervención con la comunidad antes, durante y después de los realojos en este sentido.

- Implicación en las plataformas reivindicativas de apoyo a las personas y familias en procesos de desahucio, influyendo en las políticas públicas.

En los últimos años se están desarrollando acciones que promueven alternativas habitacionales para personas en situación de vulnerabilidad social y económica creando parques de viviendas sociales bajo la supervisión y actuación del Trabajo Social.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

La intervención comunitaria desde el Trabajo Social está alcanzando unos niveles de relevancia en la acción social local desarrollando actuaciones en coordinación con otros profesionales y organizaciones sociales. Las necesidades son cada vez más complejas y globales, lo que conlleva la necesidad de intervenir desde una perspectiva integral e integrada, modificando estructuras y dinámicas de organizaciones y comunidades, teniendo un importante papel el profesional del Trabajo Social.

En el capítulo se han presentado las principales actuaciones que se desarrollan en los diferentes Sistemas de Protección Social desde una perspectiva comunitaria. Se evidencia que la intervención comunitaria desde el Sistema de Servicios Sociales, especialmente de atención primaria/de base/comunitario/ es donde se desarrollan más experiencias comunitarias adaptadas a los procesos de intervención comunitaria, en sintonía con diferentes autores (Picornell et al., 2022, entre otros) . En todo caso, la intervención comunitaria es un ámbito que es necesario fomentar en todos los Sistemas de Protección Social que desarrollen políticas públicas donde su principal objetivo sea mejorar el bienestar de las personas y desde esta perspectiva tenemos que fomentar y difundir las distintas experiencias que se estén desarrollando.

La intervención comunitaria desde los distintos Sistemas de Protección Social analizados tiene en común la necesidad de la participación, concienciación e implicación de todos los agentes implicados en el planteamiento de las necesidades a través de los diagnósticos participativos, pero sobre todo es importante la participación de la ciudadanía afectada siendo este el principal agente de cambio para la permanencia de los procesos. De ahí, que en el análisis de las actuaciones en los espacios estudiados, las principales actuaciones sean la formación y capacitación a la comunidad y la promoción de mecanismos y procesos participativos.

REFERENCIAS

- ANECA (2005). *Libro Blanco para el Título de Grado en Trabajo Social*. ANECA.
- Barraza, H.F. (2014). Ambiente: ¿nueva cuestión social para el trabajo social?. *Revista de Ciencias Sociales*, 143, 89-100.
- Blanco, S. (2022). Trabajo social en el ámbito de los Trabajos en Beneficio a la Comunidad, En J. Pérez, F.J. Lorenzo, F.J. García-Castilla (Coord.), *Trabajo social en escenarios de vulnerabilidad. Una mirada para la inclusión social* (pp. 460-486). Tirant Humanidades.
- Castillo, J. (2017). *El trabajo social ante el resto de la transformación digital. Big data y redes sociales para la investigación e intervención social*. Thomson Reuters Aranzadi.
- Castillo, J. y Méndez, P. (2021). *Hacia la disrupción digital del trabajo social*. Thomson Reuters Aranzadi.
- Castrillón, N.L. y Posada, E.M., (2021). Trabajo social y ambiente, un escenario para la innovación y la intervención pertinente. *Poiésis*, 41, 191-198. doi: 10.21501/16920945.4192
- Colom, D. (2024). *El diagnóstico social sanitario y la gestión de casos. Los pilares en la clínica del trabajo sociales sanitarios*. Nau Llibres
- Consejo General del Trabajo Social (2021). *Código Deontológico del Trabajo Social*. Consejo General del Trabajo Social.
- Del Fresno, M. (2015). Conectar a los desconectados: Trabajo Social y análisis de redes sociales. Una aproximación metodológica para identificar líderes informales en red. *Arbor*, 191, 771-209. doi: 10.3989/arbor.2015.771n1011
- Gallardo, G. (2022). Trabajo social y exclusión residencial. En J. Pérez, F. J., Lorenzo, F. J. y García-Castilla (Coord.), *Trabajo social en escenarios de vulnerabilidad. Una mirada para la inclusión social* (pp. 207-229). Tirant Humanidades.
- López, A. y Marcuello, Ch. (2018). El Trabajo Social en la sociedad digital. *Servicios sociales y política social*, 118, 25-34.
- Martos, M^aD. (2024). Trabajo social en el sistema educativo: nuevos escenarios donde desenvolverse, nuevos retos que afrontar. *Revista de Servicios Sociales y Política Social*, 131, 61-72.
- Moneo, B. y Rodríguez, M.D. (2021). Ámbitos de intervención en trabajo social. En M. Del Fresno y A. Hernández-Echegaray (Coord.), *Técnicas de diagnóstico, intervención y evaluación social* (pp. 59-79). UNED
- Moreno, J. (2018). *El dictamen pericial social. Una propuesta metodológica*. Málaga. Colegio Oficial de Diplomadas y Diplomados en Trabajo Social y AA.SS. de Málaga
- Pastor-Seller, E. (2015). "Social Work and local community development in the 21st century". *Arbor*, 191 (771): a208. doi: <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2015.771n1010>
- Pastor-Seller, E. (2021). Trabajo Social con Comunidades. Teoría, metodología y prácticas. Universitat.
- Picornell, A.; Pastor-Seller, E., y Belchior, H. (2022). *Trabajo social, servicios sociales e intervención comunitaria*. Dykinson.
- Santos, V., Pinela, T., Romero, E., y Paucar, O. (2023). Acción del Trabajador Social en el ámbito educativo. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(27), 315-329.

CAPÍTULO 27

LA INCORPORACIÓN DEL ALUMNADO EN LA EVALUACIÓN DE LAS ASIGNATURAS DE COMUNICACIÓN UTILIZANDO PERUSALL

DIEGO MOLLÁ FURIÓ
Universidad de Murcia

INTRODUCCIÓN

La tarea del profesor universitario comprende dos ámbitos, impartir conocimientos y evaluar el aprendizaje. En ambas precisa el compromiso y la colaboración del alumnado, para implementar un pensamiento crítico en las metodologías docentes evitando replicar modelos conocidos (De las Heras, 2022) y motivando al aprendizaje (Boud y Falchikov, 2006). La Declaración de Bolonia (1999) inició la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) con el objetivo de mejorar la educación universitaria, incorporando las prácticas profesionales asociadas al futuro laboral de los estudiantes (Unión Europea, 2019). Esta nueva concepción de las estrategias de aprendizaje demandó acciones innovadoras en las metodologías de la enseñanza, en los recursos (Ruiz-Corbella, y García, 2019) en los procesos valorativos de enjuiciamiento crítico (Bordas y Cabrera, 2001) y en la introducción de la evaluación participativa (Gimeno, 2005).

Los principios esenciales del EEES requerían producir modelos de evaluación para cada asignatura e introducir en las competencias desarrolladas en el aula nuevos valores: la resolución creativa de problemas, la capacidad de preguntar, la búsqueda de información, los juicios reflexivos y el pensamiento crítico (Ibarra, Rodríguez, y Gómez, 2012).

En este contexto la evaluación no debe ser percibida como subjetiva, sino fundamentada en la adquisición de competencias y en una metodología flexible y accesible a su participación (Ibarra, Rodríguez, y Gómez, 2012). Se requieren modelos de evaluación innovadores que les impliquen en el proceso de aprendizaje, en el de resultados (Boud, 2006) y que sean útiles más allá del aula, prolongándose durante su vida laboral (Carless, Joughin, y Mok, 2006).

En la década de los noventa se adoptaron enfoques alternativos encaminados a la responsabilización del alumnado (Boud, 1990; Falchikov, 1995; Topping, 1998). Su participación en la evaluación se fundamentaría en tres parámetros: la autoevaluación, la evaluación por pares, y la evaluación colaborativa, base de la interacción dialógica (Somervell, 1993). Posteriormente se incorporaron metodologías como la evaluación formativa que propone al estudiante recurrir a sus

conocimientos, visibilizar sus logros, detectar sus debilidades y fortalezas y mejorar su aprendizaje (Anijovich, 2017).

Nuestra investigación recurre a la coevaluación por pares, asumiendo las características del aprendizaje colaborativo, como el trabajo grupal en una misma actividad y la interacción (Brew, 2003; Falchikov y Goldfinch, 2000; Ibarra, Rodríguez, y Gómez, 2012; Pérez, Julián, y López, 2009), muy efectiva para promover la motivación y la cooperación entre los estudiantes (Dochy, Segers, y Sluijsmans, 1999; Prins, Sluijsmans, Kirschner, y Strijbos, 2005). El alumnado y los docentes acordarán colaborar en la actividad y mejorar la calidad de la evaluación (Topping, 2003).

Incluiremos las interacciones entre los compañeros en la nota final, según los pautas desarrolladas en las universidades que han adoptado este sistema (Liu y Carless, 2006; Traverso, Banderas, Doderó, Ruíz, y Palomo, 2016). La guía docente, referente esencial del contrato entre la universidad y el alumnado, define los contenidos de la asignatura y los procesos de interacción (San-Martín, Jiménez, y Jerónimo, 2016).

Para introducir una metodología que implique la participación activa de los estudiantes, algunas universidades han utilizado CoRubrics (<https://corubrics-es.tecnocentres.org/>), una herramienta online gratuita, complemento para las hojas de cálculo de Google que facilita la evaluación de rúbricas (Marco, 2020). O Kahoot! (<https://kahoot.com>) que permite introducir el juego a través de preguntas tipo test y valorar los resultados con una tabla final de puntuación (Riquelme, De Prado, y Bonache, 2022). Nosotros utilizaremos la herramienta Perusall (<https://www.perusall.com>), un recurso online gratuito diseñado por la Universidad de Harvard para mejorar la competencia lectora, que admite documentos verbales y audiovisuales. Promueve el autoaprendizaje, la interrelación y se fundamenta en la cooperación para alcanzar objetivos personales y comunes (Cecchinato y Foschi, 2020; Madrid y Pellicer, 2022).

En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener conocimientos que les sean beneficiosos a todos y los adquieren al comentar un mismo texto y compartir opiniones y preguntas (Johnson, Johnson, y Holubec, 1999; Miller, Lukoff, King, y Mazur, 2018; Suhre, Winnips, De-Boer, Valdivia, y Beldhuis, 2019). Con Perusall diseñamos estrategias que reconozcan la diversidad y fomenten la interacción social y la participación en una actividad común (Bauser, 2022; Woodward y Neunaber, 2020).

Seleccionada la herramienta e introducida la actividad en la guía docente, habremos de asumir los problemas ocasionados por la falta de interrelación y la inexperiencia del alumnado ante el reto de evaluar a sus compañeros. En cualquier caso, el objetivo es construir un modelo flexible de trabajo, que les involucre en su desarrollo y en su posterior valoración.

Desde el curso 2022-2023 el docente se integró en dos grupos de innovación docente, Innovación Educativa en Lingüística (INNOVALINCOM) e Innovación y Creatividad (INNOVACREA), integrados en la línea de actuación de las Metodologías Colaborativas y Participativas para el Alumnado. Se incluyó en la docencia Perusall como una herramienta más de la guía docente del grado bilingüe Estudios de Comunicación y Medios / Bachelor in Communication and Media Studies. La aplicación facilitó el diseño de un modelo que aprovechara la capacidad para insertar textos, diversificándola en dos unidades: la primera, un comentario personal, y la segunda, la selección de un conjunto de conceptos resultado de la investigación y del trabajo en grupo. La valoración tomará en cuenta la interacción y la calidad y cantidad de comentarios.

Los resultados derivados de la colaboración y la investigación se compararon con los obtenidos con el resto de actividades para determinar si existían parámetros que condicionaran la implicación al trabajar fuera de aula. Los resultados confirmaron varias hipótesis: la primera, la potencialidad de la herramienta digital en la implicación de los alumnos, y la segunda, la similitud entre las notas obtenidas en Perusall y la prueba teórica y práctica grupal. Su futuro laboral se inscribe en un sector, el audiovisual, estructurado en perfiles profesionales y equipos de trabajo independientes aunque interrelacionados en la producción de un proyecto. El curso 2023-2024 se incluyó una nueva cuantificación, los alumnos colaborarían en la evaluación eligiendo los seis mejores comentarios.

El enfoque de nuestro estudio es doble. En primer lugar, confirmar los buenos resultados en participación en la tarea de Perusall de los cursos anteriores y, en segundo lugar, involucrar al alumnado en la evaluación por pares, entre iguales, obligándoles a elegir los mejores comentarios. Nos interesa averiguar si los alumnos mejor valorados por sus compañeros son los más activos, sus comentarios los más sobresalientes y sus notas las mejores. Analizaremos si alumnos de primer curso de Media Studies con un buen nivel de inglés y nota de corte 5,811 son capaces de abandonar las rutinas del bachillerato. Elegir los mejores comentarios requería una investigación previa de los conocimientos necesarios para valorarlos correctamente.

MÉTODO

Hemos realizado la investigación durante el curso 2023-2024 en la asignatura Procesos de preproducción audiovisual I / Audiovisual preproduction processes (PPA I), obligatoria del segundo cuatrimestre en el primer curso del grado Media Studies. En la guía docente se plantearon tres pruebas, dos prácticas y una teórica. La primera, el comentario en Perusall de la ponencia “Cine, mercado y publicidad. La industria cinematográfica española y los nuevos modelos de producción”, presentada en el Congreso Internacional sobre Análisis Fílmico realizado por la Universidad Jaume I

(UJI) de Castellón. La segunda, la producción de una noticia generada por el grupo, desde la selección e investigación hasta la grabación y la edición. La tercera, un examen centrado en el desarrollo de un programa de ficción para la televisión generalista a partir de unas pautas aportadas por el docente.

En la tarea de Perusall intervinieron los 33 alumnos matriculados, 4 de ellos provenientes del programa Erasmus. Solo 25 contestaron a las cuestiones planteadas en Encuestas UM, debido a problemas de autenticación. Los 8 alumnos restantes enviaron sus respuestas por e-mail, pero no se valoraron en la investigación por no realizarse en la plataforma. Nuestra intención es implementar Perusall y sacar conclusiones del proceso de evaluación del primer curso.

Prolongaremos Perusall y el cuestionario con este mismo grupo en los cursos posteriores, segundo, tercero y cuarto, para valorar los cambios experimentados tanto en la interacción con la plataforma como en la capacidad crítica para evaluar a sus compañeros, con quienes compartirán horas de aula, afinidades y desencuentros.

Para facilitar su acceso a la tarea se les incluyó un documento en formato PDF que explicaba cómo registrarse, requisito obligatorio, y cómo acceder a la encuesta posterior, cuya dirección recibieron en su correo corporativo.

Desde el aula virtual se activó un aviso recordándoles las fechas y las tareas a realizar: “Hola a todos/as, debéis acceder a Perusall y realizar comentaritos del texto incluido, tenéis el enlace en el aula virtual, Anotaciones Colaborativas (Perusall). La actividad finalizará el lunes 27 de mayo a las 17:00 horas. En recursos disponéis de un PDF que muestra gráficamente los pasos para registraros y utilizar la aplicación. El lunes que viene recibiréis un e-mail con el enlace para cumplimentar una encuesta (activa hasta el 27 de mayo)”.

El alumnado debía acometer dos tareas. Primero, realizar en Perusall la lectura crítica del texto, para posteriormente seleccionar las frases más destacadas e incorporar su correspondiente comentario. A continuación, la interacción con sus compañeros, iniciando conversaciones u otorgando likes. El carácter colaborativo debía incitarles a escribir sus intervenciones y reaccionar a las de sus compañeros, siempre con el estímulo de la nota. Tras realizar la tarea y expirar la fecha de la actividad, se les remitió un e-mail desde la plataforma Encuestas UM bajo la denominación del Grupo de Innovación Docente.

Tras acceder con su correo electrónico y contraseña debían rellenar dos bloques de preguntas, el primero relativo a la asistencia a clase, a la realización del comentario y a la valoración de la evaluación por pares, el segundo relativo a la idoneidad de este modelo de evaluación y a la obligación de elegir los seis mejores comentarios.

RESULTADOS

La ponencia elegida generó 339 comentarios (tabla 1), participando todos los alumnos matriculados, que introdujeron 115 nuevos temas. Posteriormente contrastaron sus opiniones y respuestas, aportando 225 nuevos comentarios. En total fueron 220 los comentarios bien valorados por los estudiantes (tabla 2), distribuidos en la siguiente proporción: el 44% de 1 a 6, el 48% de 6 a 15 y el 12% de 15 a 25. Recordamos que 8 alumnos no cumplieron la encuesta en la plataforma, por lo que no fueron computados. Respecto a los comentarios mejor valorados por el grupo, los resultados fueron: el 9% ninguno, el 54% entre 1 a 6, el 27% entre 6 a 15 y el 9% entre 15 a 25.

Tabla 1. Anotaciones

Anotaciones Publicadas	Temas Iniciados	Respuestas Publicadas
15	3	12
13	2	11
6	0	6
12	4	8
9	0	9
25	0	25
11	7	4
23	20	3
7	0	7
9	3	6
8	2	6
9	5	4
16	4	12
6	0	6
8	2	6
12	7	5
10	0	10
10	6	4
8	4	4
10	5	5
15	6	9
1	1	0
0	0	0
4	2	2
14	5	9
8	5	3
8	0	8
13	6	7
5	2	3
13	2	11
10	1	9
12	5	7
9	5	4

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2. Comentarios

Comentarios Bien Valorados por el Estudiante	Comentarios Bien Valorados Recibidos por el Estudiante
9	4
0	3
10	6
6	11
6	0
0	25
8	10
3	25
0	1
7	6
8	3
4	5
25	11
0	1
14	2
15	1
8	2
7	1
5	9
4	25
9	10
0	0
0	0
0	3
12	12
17	8
9	1
4	6
5	1
3	5
3	11
0	10
17	3

Fuente: Elaboración propia

Finalizada la tarea del comentario el alumnado recibía un enlace a la aplicación Encuesta UM y contestaba las preguntas. En este grado la asistencia a sesiones teóricas y prácticas es prácticamente del 100%. El primer bloque de preguntas (tabla 3) muestra una conformidad generalizada con la potestad de evaluar a los compañeros. 3 de los 25 alumnos no lo consideraron adecuado, aspecto atribuible a las inercias relativas a la autoridad del docente y a las aún frágiles relaciones interpersonales.

Tabla 3. Control

Preguntas de Control	SI	NO
¿Vienes regularmente a clase?	100%	0%
¿Te parece bien evaluar a tus compañeros?	88%	12%
¿Has hecho comentarios en Perusall?	100%	0%

Fuente: Elaboración propia

El segundo bloque incluye las cuestiones referidas a Perusall, prestando especial atención a la interacción (tabla 4). El 96% otorgó más de 10 likes y solo un 4% menos de 5. La similitud de la herramienta utilizada con la mecánica de las redes sociales resultó un auténtico incentivo para el trabajo de los alumnos. La redacción de comentarios no obtuvo resultados tan positivos. Solo el 12% realizó más de 16 comentarios, la mayoría, el 84%, entre 10 y 15 y un 4% menos de 5. La necesidad de investigar previamente y redactar el texto redujo la actividad en la aplicación.

Tabla 4. Interacción

Interactuación con Perusall	0-5	6-10	10-15	16-20	21-25
¿A cuántos comentarios has dado un <i>like</i> ?	1	0	2	14	8
¿Cuántos comentarios has realizado?	1	10	11	2	1

Fuente: Elaboración propia

En el tercer bloque (tabla 5) se recabaron las valoraciones sobre: su capacidad para fomentar la colaboración (4,12 de 5), la idoneidad de la herramienta como un elemento de aprendizaje (4,12 de 5), su ubicación fuera del aula (4,12 de 5), y la motivación e interés (4,12 de 5).

Tabla 5. Calificación 1

Calificación de Perusall	1	2	3	4	5	Valor medio
Perusall fomenta la colaboración entre los estudiantes	1	0	2	14	8	4,12
La tarea realizada ha favorecido mi implicación en el proceso de aprendizaje	1	0	1	16	7	4,12
Los comentarios de mis compañeros me han motivado a participar	1	0	4	10	10	4,12
Perusall me ha motivado a comentar y participar	1	0	4	11	9	4,08
Te ha parecido atractivo el comentario de Perusall	1	2	3	8	11	4,04
Te parece interesante comentar desde casa y no en clase	1	0	3	9	12	4,24

Fuente: Elaboración propia

En el cuarto bloque se formulaban tres preguntas encaminadas a averiguar el grado de satisfacción con la evaluación por pares (tabla 6). En este caso la valoración mínima 4,3 de 5, confirma las mejoras en el aprendizaje y en la capacidad crítica.

Tabla 6. Calificación 2

Calificación de la Evaluación	1	2	3	4	5	Valor medio
La evaluación que he realizado me ha ayudado a pensar de manera autónoma, crítica, reflexiva y a desarrollar mi capacidad de análisis y valoración	0	0	2	7	16	4,56
Te parece adecuado evaluar otros compañeros	0	0	12	9	4	4,38
Al leer todos los comentarios para evaluarlos aprendo nuevos conceptos	0	0	2	13	10	4,62

Fuente: Elaboración propia

En el quinto y último bloque (tabla 7) el 80% del alumnado otorgaría a su evaluación por pares una puntuación superior al 80%. Se confirman las elevadas cifras de aceptación en la valoración de sus compañeros, otorgándoles un grado de responsabilidad y autoridad muy importantes para alumnos recién llegados a la universidad.

Tabla 7. Valor de la Nota

Valor de la Nota	70-80%	80-90%	Mas 90%
Tanto por ciento que darías en nota a la evaluación de compañeros	20%	56%	24%

Fuente: Elaboración propia

Los últimos datos están referidos a los comentarios mejor valorados y a su trasposición a la nota final de la asignatura. Cada alumno debía seleccionar los seis más destacados. Los más votados fueron diez de los planteados por los alumnos más activos en la aplicación (tabla 8). En total estos seis alumnos suponían el 30% del total de los comentarios realizados y recogían el 22% de las valoraciones, aleatorias en función de la cantidad de observaciones.

Tabla 8. Alumnos Mejor Valorados

Alumnos Mejor Valorados con Notas							
	Valoraciones	Comentarios	Perusall	Examen	Práctica	Actitud	Final
1	17	25	2	1,7	3,7	1,0	8,4
2	8	23	2	1,6	3,7	1,0	8,3
3	5	16	2	1,7	4,2	1,0	8,9
4	5	15	2	1,8	4,2	1,0	9,0
5	5	14	2	1,8	4,2	1,0	9,0
6	4	13	2	1,7	4,2	1,0	8,9

Fuente: Elaboración propia

Globalmente los seis alumnos destacados por sus compañeros obtuvieron el 66% de las notas más altas de la asignatura (tabla 9). Sólo dos estudiantes erasmus obtuvieron una puntuación menor al no participar activamente en clase, y no poseer conocimientos de manejo de cámara e iluminación al no estar incluidos en el plan de estudios de su facultad de origen. Aunque se impartieron clases técnicas esta desventaja les penalizó en la prueba periodística. Sin embargo, con tiempo y los soportes digitales apropiados, fueron capaces de desarrollar en Perusall una literatura adecuada con un proceso de investigación previo.

Tabla 9. Notas Totales

Notas Preproducción Audiovisual I				
Perusall (20%)	Examen (20%)	Práctica (50%)	Actitud (10%)	Final
2,0	1,8	4,2	1,0	9,0"
1,9	1,7	3,7	1,0	8,3
1,2	1,7	4,0	1,0	7,9
1,9	1,7	4,2	1,0	8,8
1,8	1,5	4,2	1,0	8,5
2,0	1,7	3,7	1,0	8,4
1,9	1,7	3,7	1,0	8,3
2,0	1,6	3,7	0,2	8,3
1,4	1,8	4,0	1,0	8,2
1,8	1,5	4,2	1,0	8,5
1,8	1,4	4,2	1,0	8,2
1,6	1,6	4,0	1,0	8,4
1,8	1,7	4,2	1,0	8,9"
2,0	1,4	4,0	1,0	7,6
1,2	1,7	4,0	1,0	8,3
1,6	1,6	3,7	1,0	8,2
1,9	1,5	3,7	1,0	8,1
1,9	1,6	4,0	1,0	8,5
1,9	1,6	4,0	1,0	8,2
1,6	1,8	3,7	1,0	8,4
1,9	1,8	4,2	1,0	9,0"

Tabla 9. Notas Totales (continuación)

Notas Preproducción Audiovisual I				
Perusall (20%)	Examen (20%)	Práctica (50%)	Actitud (10%)	Final
2,0	1,4	4,2	1,0	7,4
0,8	1,6	4,0	1,0	7,4
1,9	1,8	4,2	1,0	8,9"
1,6	1,4	3,7	1,0	7,7
1,6	1,6	4,0	1,0	8,2
2,0	1,7	4,2	1,0	8,9
1,0	1,6	4,0	1,0	7,6
1,9	1,7	4,2	1,0	8,6
1,9	1,5	4,2	1,0	8,6
1,9	1,5	4,2	1,0	8,6
1,8	1,9	4,0	1,0	8,7
1,9	1,8	4,2	1,0	8,9

Fuente: Elaboración propia

DISCUSIÓN/CONCLUSIÓN

PPA I inicia el compendio de cuatro asignaturas que componen la formación del grado Media Studies en producción audiovisual, preproducción, rodaje y postproducción, en formatos de entrenamiento, ficción e informativos. El bagaje y experiencia del docente como jefe de producción entre los años 2000 y 2016 le permitió realizar una planificación de la docencia inclusiva, teórica y práctica, orientada a la consecución de conocimientos que les capaciten para crear y evaluar proyectos audiovisuales. En este primer curso son objeto de atención privilegiada la propiedad intelectual, la estructura empresarial del sector audiovisual y el desarrollo de las destrezas técnicas de la producción informativa. Como en años anteriores, se utiliza la plataforma Perusall para comentar un texto dedicado a la producción de ficción en España. La necesidad de investigar e interactuar con los compañeros produce una retroalimentación constructiva, que aporta innovaciones pedagógicas en el aprendizaje colaborativo. Además, la inclusión de la tarea en el aula virtual, explicando su funcionamiento y determinando los criterios, es clave en la actividad y la posterior evaluación por pares. Implantada este curso, su finalidad es hacerles partícipes en la evaluación, pero sin solicitarles un cálculo numérico convencional, sino la elección de los comentarios más destacados según su criterio. Esta novedad se implementó como un requerimiento que, profesionalmente, les capacite para valorar los proyectos audiovisuales que crearán en las asignaturas de segundo curso. La exposición final de la pieza informativa producida grupalmente fue objeto de valoración, pero no fue computada para la nota final.

La capacidad de abstraerse de cualquier tipo de sintonía, afinidad o rechazo y analizar el trabajo de un compañero valorando su calidad, les obliga a desarrollar un pensamiento crítico, que requiere un proceso de investigación para justificar su

puntuación. De la encuesta posterior se concluye que la mayoría de la clase, el 88%, acepta este reto trascendental para los alumnos de primero. Perusall proporcionó las herramientas necesarias y la plataforma Encuestas UM nos permitió examinar la opinión anónima del alumnado sobre su experiencia.

REFERENCIAS

- Anijovich, R. (2017). La evaluación formativa en la enseñanza superior. *Voces de la educación*, 2(1), 31-38.
- Bauser, K. (2022). Reading together apart: Social annotation. En J. McWirther y S. Raquel (Eds.), *Teaching the Bible with undergraduates* (pp. 87-102). Atlanta: SBL Press.
- Bordas, M.I. y Cabrera, F.Á. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centradas en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, 59(218), 25-48.
- Boud, D. (1990). Assessment and the promotion of academic values. *Studies in Higher Education*, 15(1), 101-111.
- Boud, D. (2006). Foreword. En C. Bryan y K. Clegg (Eds.), *Innovative assessment in higher education*. New York: Routledge.
- Boud, D. y Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399-413.
- Brew, A. (2003). La autoevaluación y la evaluación por compañeros. En S. Brown y A. Glasner (Eds.), *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques* (pp. 179-189). Madrid: Narcea.
- Carless, D., Joughin, G., y Mok, M.M.C. (2006). Learning-oriented assessment: Principles and practice. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 31(4), 395-398.
- Cecchinato, G. y Foschi, L. (2020). Perusall: University learning-teaching innovation employing social annotation and machine learning. *Vol*, 15(2), 45-67.
- De las Heras, P. (2022). Reflexiones sobre el reto de la evaluación de los alumnos en la educación superior. En C. Cáceres, N. Esteban, D. Becerra, G. Borrás, J. L. López, y M. Ros (Eds.), *El reto de la evaluación en la enseñanza universitaria y otras experiencias educativas* (pp. 39-49). Madrid: Dykinson, Universidad Rey Juan Carlos.
- Dochy, F., Segers, M., y Sluijsmans, D. (1999). The use of self-, peer and co-assessment in higher education: A review. *Studies in Higher Education*, 24(3), 331-350.
- Falchikov, N. (1995). Peer feedback marking: Developing peer assessment. *Innovations in Education and Training International*, 32, 175-187.
- Falchikov, N. y Goldfinch, J. (2000). Student peer assessment in higher education: A meta-analysis comparing peer and teacher marks. *Review of Educational Research*, 70(3), 287-322.
- Gimeno, J. (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.
- Ibarra, M., Rodríguez, G., y Gómez, M.A. (2012). La evaluación entre iguales. Beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*, 359(Septiembre-Diciembre), 207-231.
- Johnson, D., Johnson, R., y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje colaborativo en el aula*. Buenos Aires: Editorial Paidós SAICF.
- Liu, N.F. y Carless, D. (2006). Peer feedback: The learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 279-290.

Madrid, S. y Pellicer, L. (2002). Perusall como herramienta para la participación y la cocreación en humanidades. En M. M. Molero, A. Barragán, M. M. Simón, y A. Martos (Eds.), *Innovación docente e investigación en arte y humanidades: Experiencias de cambio en la metodología docente* (pp. 479-488). Madrid: Dykinson.

Marco, J.L. (2020). Buenas prácticas en la docencia universitaria con apoyo de TIC: Experiencias en 2019. En *Colección Innova.unizar, Vol. 13*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Miller, K., Lukoff, B., King, G., y Mazur, E. (2018). Use of a social annotation platform for pre-class reading assignments in flipped introductory physics class. *Frontiers in Education*, 3(8), 1-12.

Pérez, A., Julián, J.A., y López, V.M. (2009). Evaluación formativa y compartida en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En V. M. López (Ed.), *Evaluación formativa y compartida en educación superior: Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias* (pp. 11-30). Madrid: Narcea.

Prins, F.J., Sluijsmans, M.A., Kirschner, P.A., y Strijbos, J.W. (2005). Formative peer assessment in a CSCL environment: A case study. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 30(4), 417-444.

Riquelme, A., De Prado, J., y Bonache, M.V. (2022). Utilización de pruebas encadenadas como complemento y mejora del sistema de evaluación a través de la “gamificación”. En C. Cáceres, N. Esteban, D. Becerra, G. Borrás, I. Ros, y J. López (Eds.), *El reto de la evaluación en la enseñanza universitaria y otras experiencias educativas. VIII monográfico de innovación docente* (pp. 325-336). Madrid: Dykinson.

San-Martín, S., Jiménez, N., y Jerónimo, E. (2016). La evaluación del alumnado universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Aula Abierta*, 44, 7-14.

Somervell, H. (1993). Issues in assessment, enterprise and higher education: The case for self-peer and collaborative assessment. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 18(3), 221-233.

Suhre, C.J.M., Winnips, J.C., De-Boer, V., Valdivia, P., y Beldhuis, H.J.A. (2019). Students' experiences with the use of a social annotation tool to improve learning in flipped classrooms. En *International Conference on Higher Education Advances (HEAd)* (pp. 955-962). Valencia: Universitat Politècnica de València.

Topping, K. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68, 249-276.

Topping, K. (2003). Self and peer assessment in school and university: Reliability, validity and utility. En M. Segers, F. Dochy, y E. Cascallar (Eds.), *Optimizing new modes of assessment: In search of qualities and standards* (pp. 55-87). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Traverso, I., Banderas, A., Doderio, J.M., Ruíz, I., y Palomo, M. (2016). Evaluación sostenible de experiencias de aprendizaje basado en proyectos. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 17(1), 19-44.

Unión Europea. Área de Educación Europea. (1999). *Proceso de Bolonia y Espacio Europeo de Educación Superior*. Recuperado de <https://education.ec.europa.eu/es/education-levels/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education/bologna-process>

Woodward, J. y Neunaber, E. (2020). Perusall: Digital active annotation tool in ESL reading classes. *Instructional Forum: A Journal Pedagogical Practices across Maryland Community Colleges*, 34(1), 13-14.

CAPÍTULO 28

¿CÓMO INTEGRAR LA SOSTENIBILIDAD EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA? EXPERIENCIAS DESDE UNA INNOVACIÓN DOCENTE INTERDISCIPLINAR

CARMEN SOLÍS-ESPALLARGAS*, PABLO CABALLERO BLANCO*,
ROCÍO VALDERRAMA-HERNÁNDEZ*, JUAN ANTONIO ARJONA GONZÁLEZ**,
Y JORGE RUIZ-MORALES*

**Universidad de Sevilla; **CEU San Pablo Andalucía*

INTRODUCCIÓN

Esta pregunta viene generando un gran debate entre docentes e investigadores que necesitamos reflexionar sobre lo que hacemos para ser provocadores de cambios significativos hacia una mayor cultura de la sostenibilidad.

Retos como el cultivo del pensamiento crítico, sistémico y creativo, la resolución de problemas y el trabajo colaborativo con capacidad para la acción, se nos plantean en la formación de personas para que desde sus profesiones sean agentes de cambio en la configuración de sociedades más sostenibles.

La cultura de la sostenibilidad entre los jóvenes se ha convertido en un elemento clave para promover un futuro más responsable y comprometido con el medio ambiente y la sociedad. El papel activo de los estudiantes en su entorno académico es esencial para fomentar una verdadera cultura de sostenibilidad, ya que la participación diaria en iniciativas y prácticas sostenibles no solo contribuye al cambio cultural, sino que también fortalece sus competencias cívicas y sociales.

Involucrar a los estudiantes en las decisiones relacionadas con la sostenibilidad dentro de las instituciones educativas permite que adquieran habilidades prácticas para la vida diaria y una conciencia crítica sobre los desafíos ambientales y sociales. Según la UNESCO (2020), convertir las instituciones educativas en "laboratorios vivos para la participación y la ciudadanía activa" ofrece un marco donde los estudiantes pueden "aprender lo que viven y vivir lo que aprenden", integrando la sostenibilidad en sus experiencias diarias. Esta integración es vital para que los jóvenes comprendan la interdependencia de los sistemas ecológicos y sociales y desarrollen una mayor responsabilidad hacia su entorno.

Hay estudios que vienen trabajando este planteamiento desde hace tiempo como los de Wals y Benavot (2017), quienes destacan que la sostenibilidad debe estar presente no solo en los contenidos curriculares, sino también en la vida cotidiana de los centros educativos. De este modo, los estudiantes pueden interiorizar de manera efectiva los valores y prácticas sostenibles, lo que aumenta la probabilidad de que

mantengan estos comportamientos más allá del entorno educativo. Esta inmersión diaria fortalece una cultura de sostenibilidad integral y duradera.

En este capítulo presentamos una serie de experiencias de integración de la cultura de la sostenibilidad en nuestras actividades docentes, así como una reflexión sobre los logros, dificultades y retos a los que nos enfrentamos en este empeño de sostenibilizar nuestra docencia. Estas experiencias están bajo el paraguas de un proyecto de innovación docente de la Universidad de Sevilla titulado "Sostenibilidad en juego", que se desarrolla desde un enfoque interdisciplinar a la vez que cooperativo entre profesorado de diferentes disciplinas.

En concreto, el proyecto viene desarrollándose desde el año 2021 en la Facultad de Ciencias de la Educación, en la Universidad de Sevilla. Su principal objetivo se centra en sostenibilizar el currículo universitario mediante prácticas de enseñanza que promuevan la cultura de la sostenibilidad en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Para ello, tenemos un consenso de apoyo tanto desde CRUE con el documento Directrices para la introducción de la sostenibilidad en el currículo (2012), así como desde las recomendaciones recogidas en la "Agenda 2030" con los ODS como marco de acción. La incorporación de la sostenibilidad en el currículo universitario resulta de gran importancia para la consecución de un cambio hacia la cultura de la sostenibilidad, a la vez que contribuye a desarrollar las competencias en sostenibilidad de los estudiantes y graduados universitarios.

Es por ello que este proyecto apuesta por la innovación docente como engranaje para seguir avanzando en la inclusión de criterios de sostenibilidad en nuestra docencia, así como en el desarrollo de competencias en nuestros estudiantes, futuros docentes. Los proyectos que han venido desarrollándose bajo el marco de "Los ODS en juego" aprobados en convocatorias oficiales a la innovación docente de la Universidad de Sevilla, son los siguientes:

- "El Desarrollo Sostenible en juego: el reto de enseñar y la aventura de aprender" (2021-2022).

- "Los ODS en juego: claves para la integración de la sostenibilidad en la enseñanza superior" (2023-2024).

- "La sostenibilidad en juego: acciones educativas para abordar los ODS en la enseñanza superior" (2022-2023).

- "Sostenibilidad en juego: prácticas educativas experienciales, lúdicas y al aire libre para abordar los ODS en el ámbito universitario" (2024-2025).

El proyecto ha conseguido tejer una red de profesorado interdisciplinar que funciona como grupo motor, referente sobre formación e inclusión de contenidos y desarrollo de competencias en sostenibilidad en la formación inicial de profesionales vinculados con la educación.

MÉTODO

La metodología docente del proyecto está impregnada de los valores, experiencias, formación y creencias de los docentes quienes, desde sus miradas de la educación, tratan de emplear las herramientas que disponen para educar de corazón a corazón, y convertir el proceso de enseñanza aprendizaje en un reto para los docentes y en una aventura para el alumnado, con los que se comparten experiencias de aprendizaje memorables (significativas y auténticas), que contribuyen al proceso de humanización de los participantes (en el que se incluyen las competencias de desarrollo sostenible).

El equipo docente del presente proyecto entiende la educación como un proceso de estimulación de la persona, otorgando al profesor un papel de guía, catalizador y facilitador de los procesos que permitan a la persona aprender. Este significado de la palabra “educación”, tiene su origen etimológico en la palabra latina “educere” (extraer, sacar), y sitúa al docente con el rol de guía, de orientador a través de preguntas, retos y actividades que permitan al alumnado ser protagonista de su aprendizaje orientado hacia la adquisición de competencias, entendiendo éstas como “una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto” (Sáenz-López, 2020, p.93).

Corrientes metodológicas

Las corrientes metodológicas que guían las actuaciones concretas del profesorado del proyecto en las distintas asignaturas son los siguientes (Solís-Espallargas y Caballero-Blanco, 2024):

Desarrollo positivo

Promover el desarrollo de competencias del alumnado consiste en centrar los esfuerzos en desarrollar competencias para la vida, entre las que se encuentran las de desarrollo positivo. Para impregnar nuestras intervenciones con el enfoque metodológico del desarrollo positivo, hemos tenido en cuenta los cuatro elementos fundamentales: a) contar con un referente adulto con formación específica y gran implicación, capaz de implementar el programa establecido y de ser ejemplo del mismo; b) promover un clima de aula positivo (cultivando el respeto, seguridad, comunicación, confianza y empatía); c) diseñar un programa estructurado que sistematice la intervención (diseñar objetivos claros, estrategias de intervención específicas y evaluar la consecución de los objetivos); d) conectar los aprendizajes y experiencias vividas durante la intervención con otras situaciones de la vida, que permita realizar una transferencia del contexto educativo a otros contextos. Es decir, las habilidades desarrolladas se deben conectar y poner en valor con la posibilidad de usarlas en otros momentos de la vida.

Aprendizaje experiencial

Consiste en aplicar el proceso de aprendizaje experiencial, donde el profesorado diseña una experiencia que vive el alumnado, sirviéndole de base para la experimentación y observación en primera persona; a continuación, se organizan procesos de reflexión donde el alumnado comienza a encontrar significado a lo vivido y observado; para posteriormente anclar el aprendizaje a través de procesos de conceptualización mas complejos, que le permitan por último aplicar lo aprendido en nuevas situaciones y experiencias vivida.

Aprendizaje basado en juego (ABJ)

El ABJ es una estrategia metodológica que consiste en el uso de juegos en contextos educativos. Estos juegos pueden ser usados tal y como son inicialmente (con un marcado carácter lúdico), o bien pueden ser adaptados y/o modificados para responder a necesidades educativas. Además, estos juegos pueden ser jugados tanto dentro como fuera del aula permitiendo una mayor conexión con el medio, independientemente de que sean juegos de mesa, juegos tradicionales/populares, etc. De manera complementaria, la actitud lúdica es nuestro gran aliado para disfrutar aprendiendo y enseñar disfrutando, permitiendo cultivar la curiosidad, la capacidad de asombro, incentivando la sorpresa y consiguiendo la motivación del alumnado y del profesorado. Los componentes de la actitud se resumen en: actuar con libertad, vivir el presente, tener iniciativa, no tener miedo a equivocarse, vivir la dificultad como un reto, implicarnos en la tarea con pasión, tratar los objetivos y las ideas de manera no convencional (sin prejuicios), tolerar la incertidumbre, cultivar el asombro (sorpresa y pregunta) y disfrutar de la belleza. La actitud lúdica es el punto de partida para diseñar propuestas de aprendizaje basadas en el juego.

Prácticas educativas al aire libre

Realizar actividades al aire libre, ya sea en espacios urbanos y especialmente naturales, ofrece la posibilidad de aprender desde la experimentación, interaccionar de forma diferente entre el alumnado y profesorado y contactar con la naturaleza. Los dos requisitos que se establecen para realizar este tipo de prácticas son: contar con una intención educativa y realizarse a aire libre. Especialmente para el desarrollo de algunas competencias en sostenibilidad, la realización de experiencia educativas en entornos naturales y al aire libre, potencian el aprendizaje por parte del alumnado al percibir las con mayor autenticidad (pudiendo observar un efecto directo en la naturaleza, empleando los sentidos para adquirir el aprendizaje, siendo más inmersivas).

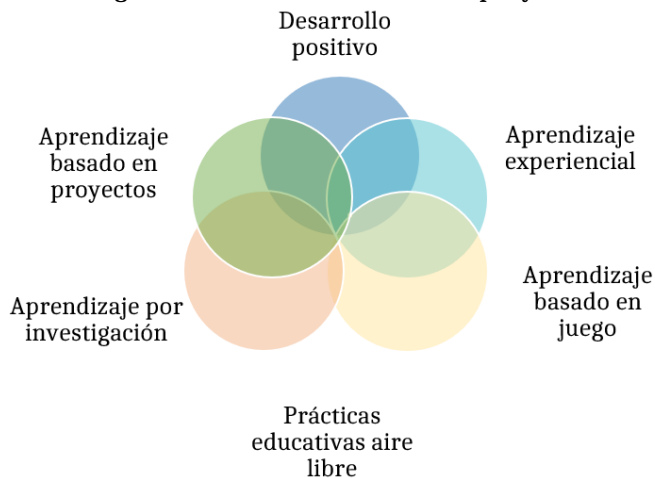
Aprendizaje por investigación

Consiste en desarrollar habilidades investigativas que permitan construir un conocimiento riguroso, sistemático y científico al alumnado. Este enfoque facilita contrastar información, analizar conflictos socioambientales y buscar alternativas, lo que a su vez favorece la toma de conciencia sobre la importancia de la sostenibilidad en la formación inicial de profesionales (Ruiz-Morales y Ferreras-Listán, 2018).

Aprendizaje basado en proyectos (ABP)

Es una metodología donde el alumnado aprende al tratar de resolver un problema o desafío auténtico planteado por el profesorado, teniendo que aplicar diferentes conocimientos, habilidades y formas de actuar que les permita superar el reto propuesto. La implementación del ABP en el aula se realiza durante un periodo de tiempo largo que permita al alumnado investigar sobre el problema, pregunta o desafío propuesto, organizándose habitualmente mediante trabajo en grupos que requieren autonomía y responsabilidad, y concluyendo con un producto final. Los proyectos tienen que pasar por un cuidadoso y riguroso proceso de planificación, gestión y evaluación que ayude al alumnado a aprender contenidos académicos fundamentales, así como a desarrollar habilidades y competencias personales y profesionales.

Figura 1. Metodologías docentes utilizadas en los proyectos de innovación



En cuanto a las fases y acciones del proyecto está basado en un proceso de ciclos de mejora docente, que tiene como finalidad revisar, experimentar y evaluar año tras año, la intervención docente universitaria desde la perspectiva de la cultura de la sostenibilidad.

Está estructurado en varias fases y acciones: a) revisión continua de los programas docentes desde la perspectiva de la sostenibilidad; b) creación de espacios de trabajo entre el profesorado implicado y expertos que fomente la formación del profesorado universitario en sostenibilidad; c) desarrollo de metodologías coherentes con la cultura de la sostenibilidad, d) diseño de materiales y recursos; e) realización de actividades conjuntas entre estudiantes de diferentes grados de educación; f) evaluación y difusión de las acciones del proyecto que permitan transferencia del conocimiento.

Figura 2. Ciclo de mejora docente desde la cultura de la sostenibilidad



La evaluación sistemática y continua del proyecto nos ha permitido reflexionar sobre cuáles son las dificultades, potencialidades y oportunidades con las que nos hemos encontrado y así poder compartir en este simposio nuestros aprendizajes.

RESULTADOS

A continuación, se presentan cinco experiencias docentes llevadas a cabo en diferentes asignaturas y grados en el marco del proyecto de innovación docente Sostenibilidad de juego.

Experiencia 1: Naturchef: recetas para degustar la sostenibilidad al calor de los fogones

Naturchef es una experiencia basada en el programa de televisión “Masterchef”, realizada durante la acampada formativa de la asignatura de “Actividades físico-recreativas en la naturaleza” del grado de Educación Primaria de la Universidad de Sevilla.

La actividad consiste en que el alumnado se convierta en cocineros y participen en un concurso de cocina titulado “Natu-chef”, que le permitirá tener el almuerzo con las recetas que sean capaces de hacer. Para ello, cada grupo de entre 3-5 alumnos disponen de un fuego de camping (infiernillo) y un set de cocina (cuchillos, tabla, olla y sartén), para cocinar una receta propuesta por el grupo de alumnado organizar de dicha actividad.

Por lo tanto, hay una fase preparatoria de la actividad que consiste en que el grupo de alumnado que sume el rol de “cocineros experimentados y jueces”, tienen que pensar en las recetas que van a proponerle cocina a sus compañeros, así como hacer un cálculo de los alimentos necesarios y de la compra de estos. Durante el juego, cada grupo realiza la receta propuesta con los alimentos disponibles teniendo para ello 1 hora de tiempo y deben preparar la forma de presentar lo mismo. Una vez finalizado el tiempo de cocinado, se presentan los diferentes platos y los jueces hacen una valoración de los mismos y a continuación, se comparten los diferentes platos cocinados, de forma que todo el alumnado puede probar las elaboraciones de los otros grupos. Por último, en el momento de evaluación, se procede a la entrega de premios por parte de los jueces y se realiza una reflexión en pequeños grupos y gran grupo especialmente relacionada con los siguientes objetivos de desarrollo sostenible (ODS): “ODS 2: hambre cero”, “ODS 3: salud y bienestar” y “ODS 12: producción y consumo responsable”.

Experiencia 2: Campamento AFMN a través de los ODS

Este trabajo presenta una experiencia sobre cómo abordar los ODS a través de un campamento formativo de tres días de duración centrado en actividades físicas en el medio natural (AFMN). La experiencia se desarrolló con el alumnado de 2º curso del grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad CEU San Pablo Andalucía, en la asignatura “Actividades Físico-Deportivas en el Medio Natural”.

El proyecto se dividió en tres etapas: antes, durante y después del campamento. En la fase previa (antes), los estudiantes conocieron los ODS y analizaron las actividades planificadas, asociando los ODS que consideraban más relevantes para cada una de ellas. Durante el campamento, se llevaron a cabo y experimentaron actividades especialmente vinculadas con las AFMN, el medio ambiente y el trabajo en equipo. Una vez finalizado el campamento (después), se llevó a cabo una jornada de reflexión en la que se revisaron nuevamente los ODS y se asociaron a las actividades realizadas, evaluando su impacto. Tras esta reflexión, se concluyó que el proceso de estudiar, experimentar y reflexionar permitió a los estudiantes una mejor comprensión de los ODS, facilitando su identificación y aplicabilidad en un contexto real.

Con este enfoque, se logró que el alumnado no solo entendiera los ODS de manera teórica, sino que también percibiera su relevancia y aplicación en situaciones prácticas de la propia asignatura, así como relacionadas con su futuro profesional. Los dos ODS que percibieron que se habían desarrollado con mayor intensidad fueron los “ODS 3: salud y bienestar” y el “ODS 4: educación de calidad”.

Experiencia 3: Ideas y concepciones que construyen maestros y maestras de primaria e infantil en formación inicial en relación con los ODS

Este trabajo de investigación se contextualiza en las asignaturas de “Didáctica de las ciencias sociales” (grupo 2) en el grado de Educación primaria y “Conocimiento del entorno social” (grupo 5) en el grado de Educación infantil. Hace uso de una metodología cualitativa y se centra en conocer cuáles son y cómo evolucionan las ideas y concepciones del alumnado en formación inicial, en relación con la incorporación de los ODS. El estudio de caso se ha realizado en los dos grupos de estudiantes de ambas asignaturas indicadas anteriormente, en el curso académico 2023-2024.

Se ha empleado la metodología de estudio de caso, la cual tiene un enfoque cualitativo, como parte del proceso de investigación acción que desarrolla el docente investigador sobre su praxis. El instrumento de investigación utilizado es el cuestionario inicial de las asignaturas, el diario personal y el diario de clase. Estos documentos poseen un fuerte carácter subjetivo, interpretativo y permiten conocer en profundidad la evolución de las ideas y concepciones en relación con los ODS. Supone una metodología de análisis documental que puede ser utilizada para analizar otros conocimientos de interés para el profesorado-investigador.

Los resultados muestran un cambio importante en la profundidad con la que se aborda la construcción de conocimientos, los contenidos y el análisis de las actividades desde la perspectiva de los ODS. Así como cuáles son las estrategias didácticas que los maestros y maestras en formación inicial consideran más relevantes para su formación.

Experiencia 4: Mujeres Aconciencia: enseñanza de las ciencias desde el enfoque de género

Este proyecto se desarrolla en la asignatura de “Didáctica de las ciencias experimentales” del grado de Educación primaria. En concreto se ubica el “ODS 5: Igualdad de género”. El principal objetivo se centra en conocer cómo mediante el estudio biográfico de mujeres científicas, así como el diseño de prácticas de enseñanza basadas en investigación escolar con enfoque de género ayudan al cambio de una imagen masculina dominante en la enseñanza de la ciencia hacia una enseñanza de la ciencia más equitativa mediante la visibilización de mujeres científicas referentes en

la ciencia. Los estudiantes se organizaron por equipos de trabajo y realizaron las siguientes fases:

Selección de una mujer científica para su estudio (del pasado o del presente)

Estudio biográfico atendiendo a las siguientes preguntas

- ¿En qué momento histórico vivieron/viven?
- ¿Cuáles fueron/son sus investigaciones?
- ¿De qué modo influyó en su vida el trabajo que realizaban?
- ¿Qué dificultades y apoyos encontraron para realizar su trabajo?
- ¿Qué aportes realizaron/realizan para la humanidad?
- ¿Cuáles fueron las anécdotas que ocurrieron en su vida?

Preparación de un experimento de divulgación científica dirigido a alumnado de primaria a partir de los conocimientos aportados por la científica

Partir de una pregunta de investigación: Definir el problema (o los problemas investigados) (cuál es, cómo y cuándo surge, etc.). El problema de investigación debe estar relacionado con algún invento originario o aporte de saberes proveniente de una mujer científica.

Establecer hipótesis: Las hipótesis iniciales que tienes respecto a cada problema (se trata de expresar las suposiciones, intuiciones, dudas, creencias, etc., que tenemos en el momento inicial).

Diseñar el experimento: (I) planificar la investigación (fases del trabajo, fuentes de información que vamos a consultar, elaboración de los instrumentos que necesitamos, etc.); (II) desarrollar el experimento (toma de datos, establecer número de veces de repetición, si es necesario modificaciones); (III) y establecer conclusiones, tanto respecto a los resultados propiamente dichos de la investigación como respecto al proceso de trabajo seguido.

Producto final

Los estudiantes elaboraron un vídeo con el fin de crear un material didáctico de divulgación científica dirigida a alumnado de primaria en el que presentan a la científica de referencia y su campo de estudio, así como la pregunta de investigación, hipótesis, experimento y conclusiones desde un planteamiento de ciencia experimental y divertida.

Experiencia 5: Creación de un Aula de la sostenibilidad en la Facultad de Ciencias de la Educación

Articular un "Aula de la sostenibilidad" en una universidad implica la creación de un espacio de aprendizaje y acción interdisciplinar enfocado en temas como el cambio climático, la justicia social, el uso responsable de los recursos y la protección del medio ambiente y el ecofeminismo, con una metodología participativa que involucre a los estudiantes desde el inicio.

Todo comenzó con una serie de talleres participativos donde los estudiantes, guiados por docentes, identificaron los principales retos de sostenibilidad en su entorno. Se realizaron encuestas a compañeros de la propia y de otras facultades y entrevistas a profesorado y personal administrativo para conocer cuáles eran las áreas de mayor impacto: gestión de residuos, consumo de energía y la falta de espacios verdes en el campus.

Durante este proceso, los estudiantes aplicaron herramientas metodológicas como la Investigación-Acción Participativa (IAP), en la que no solo identificaron los problemas, sino que también involucraron a la comunidad universitaria en la búsqueda de soluciones. Siguiendo el enfoque de Fals Borda (1987), ellos mismos se convirtieron en investigadores-activistas, lo que les permitió desarrollar un fuerte sentido de propiedad sobre el proyecto desde el principio.

Desarrollo de proyectos: el aprendizaje basado en proyectos (ABP).

Con el diagnóstico en mano, el grupo decidió desarrollar proyectos concretos que respondieran a los problemas identificados. Uno de los primeros fue la creación de un sistema de reciclaje eficiente en la universidad. Aplicando el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) los estudiantes diseñaron e implementaron puntos de recolección de residuos diferenciados y realizaron campañas de concienciación para toda la comunidad universitaria.

Otro proyecto destacado fue el desarrollo de un huerto urbano en un espacio no utilizado del campus. En colaboración con estudiantes de biología, ingeniería agronómica y administración, se creó un espacio donde se cultivaban plantas locales y se enseñaba a la comunidad sobre agroecología y consumo responsable. Esta experiencia fue un claro ejemplo de transdisciplinariedad, donde se integraron conocimientos de distintas áreas.

Uno de los grandes logros de este proyecto fue su impacto en la comunidad local. Los estudiantes invitaron a vecinos y escuelas cercanas a participar en talleres de cultivo ecológico, fomentando la creación de huertos urbanos en sus propios hogares y escuelas. Esta colaboración no solo fue educativa, sino que también fortaleció el lazo entre la universidad y su entorno, ampliando el alcance de los esfuerzos de sostenibilidad.

A lo largo de todo el proceso, la conciencia crítica suscitada por Paulo Freire (2005) estuvo presente. Los estudiantes reflexionaban constantemente sobre cómo las acciones de la universidad y la comunidad impactaban en el medio ambiente, y cómo podían intervenir para generar un cambio. Se organizaron espacios de reflexión al finalizar cada fase del proyecto, donde discutían los desafíos enfrentados, las resistencias que encontraban y las oportunidades de mejora. En estas sesiones, los estudiantes expresaban lo mucho que habían aprendido no solo sobre sostenibilidad, sino sobre sí mismos como educadores.

Tras un año de actividades, el Aula de la Sostenibilidad no solo alcanzó sus objetivos iniciales, sino que se ha convertido en una plataforma permanente dentro de la universidad. Se estableció un sistema de evaluación participativa, donde los estudiantes, docentes y miembros de la comunidad revisaron los proyectos y propusieron mejoras. Gracias a la cocreación del conocimiento (Bovill, Cook-Sather, Felten, Millard, y Moore-Cherry, 2016), los estudiantes también asumieron roles de liderazgo en la planificación de nuevas iniciativas, como la incorporación de energías renovables en el campus y la creación de un plan de movilidad sostenible.

DISCUSIÓN/CONCLUSIÓN

Las conclusiones de este proyecto se presentan en torno a logros, dificultades y retos por asumir con relación a cómo integrar la cultura de la sostenibilidad desde el marco de los ODS en las programaciones docentes y el desarrollo de competencias en sostenibilidad de los profesionales de la educación.

Con relación a los logros de este proyecto, en primer lugar, destacamos que han sido beneficiarios cada curso académico más de 600 estudiantes pertenecientes a los Grados de Educación primaria, Educación, Pedagogía y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte con los que se ha trabajado con ellos directamente en las asignaturas.

En segundo lugar, se han revisado las programaciones docentes de las asignaturas participantes en el proyecto, de forma que cada año se revisan competencias en sostenibilidad, contenidos, metodologías y evaluación coherente con la cultura de la sostenibilidad en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

En tercer lugar, en las diferentes asignaturas participantes se han incorporado estrategias didácticas, actividades y procesos de evaluación centrados en la cultura de la sostenibilidad y la consecución de los retos para la consecución de los ODS. Se han diseñado actividades y recursos para introducir y trabajar contenidos relacionados con los ODS, elaborando una herramienta para compartir el análisis de las actividades más singulares, su relación con los ODS, la secuencia y el material necesario, sus objetivos y la repercusión. Se han mejorado los procesos de coordinación en el equipo educativo para un mejor intercambio de experiencias, recursos y actividades.

Por último, cabe destacar la evolución seguida por el trabajo del equipo docente interdepartamental con el objetivo de transversalizar la educación para la sostenibilidad, creando una red de formación y apoyo en torno a la integración de la cultura de la sostenibilidad desde un enfoque cooperativo, holístico e integrador.

En cuanto a las dificultades, queremos incidir en que para que se desarrollen y tengan éxito este tipo de proyectos de carácter interdisciplinar e interdepartamental, es necesario primero que la iniciativa venga del interés y la implicación del propio profesorado. Pero, partiendo de este punto, resulta casi imprescindible que para su mantenimiento en el tiempo vengan respaldados desde la institución con apoyo económico y de reconocimiento, pues imprime un carácter de entidad, valor y reconocimiento a la importante labor de integración de la cultura de la sostenibilidad en las diferentes áreas de la actividad universitaria.

Para finalizar, en cuanto a los retos, señalar aquellas cuestiones en las que debemos seguir trabajando, por un lado, en mejorar los procesos de coordinación, aumentar el impacto de nuestras investigaciones con más visibilización de los logros, resultados y procesos formativos, profundizar sobre los procesos de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, y algo muy importante, una mayor flexibilización horaria para la realización de actividades de carácter específico y transversal.

REFERENCIAS

Bovill, C., Cook-Sather, A., Felten, P., Millard, L., y Moore-Cherry, N. (2016). Addressing potential challenges in co-creating learning and teaching: Overcoming resistance, navigating institutional norms and ensuring inclusivity in student-staff partnerships. *Higher Education*, 71(2), 195-208.

Fals, O. (1987). La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones sobre la investigación-acción. *Revista Colombiana de Sociología*, 1(1), 55-67.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Ruiz-Morales, J. y Ferreras-Listán, M. (2018). Los problemas socioambientales como motor de aprendizaje en la investigación escolar. En *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 457-468). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS).

Sáenz-López, P. (2020). *Educación Emocionando: propuesta para la (r)evolución en las aulas del siglo XXI*. Servicio de Publicaciones Universidad de Huelva.

Solís-Espallargas, C. y Caballero-Blanco, P. (2024). ¿Cómo fomentar la cultura de la sostenibilidad en la docencia universitaria? En E. Martínez García y R. Borges Blázquez (Coords.), *Sostenibilidad curricular en arte y humanidades: las universidades como motor de cambio ecosocial: sostenibilización curricular 2023* (pp. 477-490). Tirant lo Blanch.

UNESCO. (2020). *Education for sustainable development: A roadmap. Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development A/RES/70/1*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802>

Wals, A.E. y Benavot, A. (2017). Can we meet the sustainability challenges? The role of education and lifelong learning. *European Journal of Education*, 52(4), 404-413.

CAPÍTULO 29

ENHANCING COMMUNICATION SKILLS THROUGH APPLIED IMPROVISATION: PASSIVE LANGUAGE CAN BECOME ACTIVE

PAULA DE SANTIAGO GONZÁLEZ* & INÉS ALONSO GARCÍA**

**Universidad de Valladolid; **London School of Economics and Political Science*

INTRODUCTION

The origin of Applied Improvisation in second language learning

Viola Spolin (1986) was the foundational theorist of what we now refer to as improvisation (improv), a structured form of theatre based on games. Her work was heavily influenced by her teacher Neva Boyd, a play theorist who was a pioneer in the application of traditional games in therapeutic, social and educational contexts during the first half of the 20th century (Boyd, 1938) (Umerkajeff, 2014).

The application of games in education also links with Montessori philosophy where play is a central aspect for learning through childhood, and even adulthood. According to Montessori (1995), children learn best if they are active as play links cognitive, social and emotional experiences. Play allows learners to be active.

In this spirit of learning by doing, Spolin created a series of games designed to help actors develop skills to be more natural and spontaneous. Her first book (1963), *Improvisation for the Theater: A Handbook of Teaching and Directing Techniques* is considered the foundation of Theatre Improvisation. Spolin started applying these theatre games to help immigrant children integrate at school and participate more in class (Spolin, 1986). Since then, improvisation has become a versatile tool, applied in a wide range of contexts: from developing leadership excellence (Waisanen, 2020) to training medical students to communicate better with their patients (Thompson and Stetzler, 2019).

The Applied Improvisation Network (AIN) defines applied improvisation as “The use of principles, tools, practices, skills and mindsets of improvisational theatre in non-theatrical settings, that may result in personal development, team building, creativity, innovation, and/or meaning” (Applied Improvisation Network, 2024).

If we have a look at some of the skills that Improv tackles, we can easily see how a number of them strongly resonate with the basic principles of language learning: (active) listening, following directions, focus, oral communication, social interaction, self-confidence, critical and creative problem solving (McKnight and Scruggs, 2008). It is worth mentioning McNeece’s (1983) early article on improvisation and languages, where she points out: “Only quite recently has drama entered the classroom as a tool for learning, as technique rather than subject matter; this minor

revolution has a special importance for the teaching of foreign languages and culture” (p. 829). More recent studies (Berk and Trieber, 2009; Olson, 2016; Zondag, 2021; Rico, 2023) have proved the value of this approach.

Since Spolin, the community of applied improvisation practitioners has grown globally and so have the resources freely available, like the games used in this project. Applied Improvisation has indeed been a small revolution in many fields and the potential for its use in language learning is unfolding but still not fully developed.

The importance of improv in second language learning in Spain

According to McMillon (2013) when learning moved from the real world to the classroom, something was lost in the process. This is probably one of the problems or difficulties we find in an English subject at Spanish schools. If you have studied in Spain, could you stop to think about how many English course books and piles of grammar books have you completed during your time at school? How many students in your class were able to hold a basic conversation in English after studying the language for years? How willing were your classmates to participate? And you? The truth is that we don't expect very positive answers. Let's continue.

We are aware that as a result of completing dozens of grammar books, many students have developed the ability to conjugate verbs in the past, however the truth is that they often have difficulties in telling some memories from their last holiday or childhood. Why? From our point of view, little time is devoted to freely producing the L2 at schools in Spain. It is usually relegated to the end of the class, or the term because teachers have got a busy syllabus with a great number of grammar goals to reach. When students enter university, unless they have had other external formation, they have limited skills to produce the language naturally. This is not always due to a lack of knowledge but to a lack of opportunities to practise. So why not dedicate more time to practice oral skills in class?

Here you have the good news, we tend to believe that the knowledge accumulated during many years of English classes does not vanish. This knowledge is somehow in the students' minds, but many students do not know that it is there as they have not actively used it. McMillon (2013) suggests that by means of improv the silent mountain of passive language that we've built up over the years can finally start to become active.

We believe that improv does what almost no other classroom activity can. It can prepare Spanish students to interact in daily encounters and in as many contexts as possible. Improv activities provide an excellent platform for setting almost infinite contexts. While the teacher is the facilitator and sets rules for the activities, the students can participate in defining contexts thus sharing both the ownership of the

activity and the responsibility of the outcome. The limits are set by the imagination of the participants.

By means of improv, students have the opportunity to speak out without being so focused on the language and the possible mistakes but on the goals of different games. Many of the characteristics that define improv are supported by the metaphor of the 'magic circle' used in the field of game studies as a way of defining playful learning in higher education and its beneficial characteristics.

Magic circle is understood as a "play space distinct from the real world by a boundary that is mutually constructed by the players" (Whitton, 2018: p. 2). The magic circle demarcates a space of safety, where the rules of the real world do not apply, instead codes and norms of practice emerge while participants interact with one another. This is why magic circles are not static, they are continually developing.

The safe environment created while using improv allows positive group dynamics such as support, and team building to happen. One of the fundamentals of improv is that each player relies on other members of the group and feel they can be open. Lobman and Lundquist (2007, p.3) point out that "the real talent in improvisation is expressed by supporting the ensemble". This social environment is also known as Zones of Proximal Development (ZPD) (Vygotsky, 1978) as learners can do much more within a supportive social context than individually. Lobman and Lundquist (2007, p.3) see ZPD as a creative, improvisational activity where children and adults can take risks, make mistakes and support one another. For this reason, in this atmosphere of trust, we find students making mistakes without being embarrassed; sometimes it is often funny and a step towards getting it right. Students find it enjoyable to get it wrong and play with the language, occasionally making up words and expressions just in case it works. This is key in a classroom in Spain, where many students feel overwhelmed when they have to speak English in front of their classmates. They prefer not to speak out in case they make a grammar mistake or they pronounce something incorrectly. They take too much time to answer, thus they translate and analyse what they are going to say. These delays bring along complications. By using improv, Spanish students with different English levels can create a positive learning environment.

Improv activities lower the participants' anxiety which is very high among Spanish students. Games guide participants to become so focused on playing that the language is not the centre of attention anymore but the tool to reach an end. The anxiety usually attached to language performance seems to disappear with most students and being able to communicate their own ideas is the most important thing at that moment. In the spirit of achieving communication and fulfilling the game, peer interaction and support to solve a language problem is frequent. The flow of the game becomes the final objective. Improv, by nature, is not competitive.

METHODOLOGY

We aim to introduce improv into English courses at the Faculty of Education and Social Work (University of Valladolid). Until now we have implemented improv sessions in the course Inglés III on an ongoing basis.

Inglés III is an optional course, chosen by those students from the Degree of Primary Education who are better at English. Although many of them already have a B2 level in receptive skills, this means that they can understand 1- the main ideas of complex texts on concrete or abstract topics, including some technical discussions, 2- extensive speech and lectures and 3- most TV programs and films, they do not reach the same level in productive skills. And among the productive skills, communication skills are the least developed. We refer to communication skills, and not just to speaking skills because we also consider important other aspects beyond speaking. Communication skills involve various forms of expression -body language, non-verbal signs that help to express feelings and intentions- and active listening.

It is important to consider that the total number of students attending the course during the academic year 2023/2024 was 22, no one had lived abroad for a long time before and only 20% of the class had experienced an exchange program at a French or Irish school for one or two weeks during their time at school.

This subject is divided into two parts, theory and practice sessions (Table 1). Theory is devoted to practising grammar aspects and practice is devoted to exploring science topics as one of the subjects our students will be teaching is natural science or social science.

Table 1. Inglés III programme

Theory Sessions	Practice Sessions
Grammar in use (ADVANCED)	
1. The verb phrase	
a. Verb tenses	Science topics
b. Modality	1. The Earth
c. Non-finite verb forms	2. The Solar System
2. The complex sentence	3. Plate tectonics
a. Conditional clauses	4. Food production
b. Relative clauses	5. Recycling
c. Contrast clauses	
3. Emphasis and inversion	

Both parts are developed through dynamic methodologies where students' participation is key. Contrary to what might be expected, improv activities have been used during the theory sessions to allow our students practise grammar aspects. Those more controlled activities of a standard theory class have been replaced by fast paced games and engaging activities. We were able to constantly implement improv

sessions during the term because we used a flipped classroom model based on the principle that the classroom is where the active learning takes place. We can use the adjective 'flipped' because it requires students to do some preparation or task before the actual lesson. Three or four days before the improv session, students were assigned to read some handout or watch some video to review the formation or usage of a certain grammar aspect, i.e. verb tenses or relative clauses. They were also assigned some online activities designed in our Campus Virtual or some available quiz or activity from a well-known online platform. Having a clear goal for students before a session clarifies what they need to know for the up-coming class activities. Once the lesson started, students submitted questions on concepts or areas they found difficult. Then we did some kind of evaluation to test their knowledge, mainly students did self-assessment quizzes on Campus Virtual with multiple choice, drag and drop or true or false activities. This model allows learning to be more efficient. After 20-30 minutes in class, students had a good understanding of the material reviewed and studied in the out-of-class activities. Therefore, they were ready to use grammar aspects and structures in group-based activities. This is where improv took place.

The improv games

The activities presented here are only a limited sample. All of them can be used for different purposes. The aim of these is twofold, that students:

- start feeling more confident when expressing ideas in English
- become more familiar with the other members of the group

Whether we want to design a series of games for one session or to be introduced gradually throughout several weeks, we need to make sure that both improv and language level increase progressively. A low-level improv activity, for example, is a simple pair work, and the highest level would be a solo improvised presentation in front of the class. In the case illustrated here, all games are done in pairs or groups to keep the risk level low. On the other hand, the degree of participation and the language output gets progressively more demanding. Most of the improv sessions are carried out standing up, in an area with no furniture (may need to re-arrange) so that the setup of the pairs/groups or whole class can be easily changed.

Let's see the activities description and characteristics. Notes are given for the teachers who would like to implement improv in their classes.

Magic Box

Table 2. Magic box

Class setup	Improv level	Language level	Language focus	Other tags
Pairs	Low	All	Vocabulary	Spontaneity, participation, support, warm up or energiser

We start each session with a warm-up game, where students feel comfortable participating. Magic Box is an easy language game for vocabulary revision. It can also be used as an energiser at any time in a class since it is very short.

Description: In pairs, student A has an invisible box floating in between the students, opens the box, and takes objects out, naming them: “a watch! a river! sunglasses! etc.”. Then he/she continues taking objects until the teacher says stop (30 seconds). Meanwhile, student B must look and show enthusiasm for the objects coming out of the box “nice”, “lovely”, “amazing”, “brilliant”, etc.

Alternatively, the listener can just count the words enthusiastically. Then they swap roles.

Notes: Encourage student A to physically take things out of the box and student B to react to the objects with as much enthusiasm as possible so that student A feels supported. They should both be quick, with no gap between words and counting. Accuracy or listening are not the objective here. In this case, Magic Box is used to enhance participation and spontaneity. However, it can also be used for specific vocabulary revision, adjusting the instructions to, for example: “bring out words related to sports”.

Four Things in Common and One Unique

Table 3. Four Things in Common and One Unique

Class setup	Improv level	Language level	Language focus	Other tags
Groups =	Low. An opportunity to start to explore group work and individual roles. Exploration of individual values	From lower intermediate	Asking questions, listening, speaking	Collaboration, getting to know each other, listening, speaking, problem solving

Through interaction, the students get to know one another much better. This will help establish greater connections among them and create a more dynamic environment, possibly making the inevitable groups of friends less closed. Four Things in Common and one Unique is an excellent example. This game is about practising how to obtain information.

Description: Students get in groups of 3 to 5. The teacher explains that they have to find four things in common and one unique to each of them. When they finish, students get in groups of 5 and they need to find one thing in common.

Notes: The game can continue to find one thing in common for the whole class, which would support the sense of community. This game provides an interesting opportunity to debrief on the techniques used to find out the information or the individual roles in the process.

Identikit Picture

Table 4. Identikit Picture

Class setup	Improv level	Language level	Language focus	Other tags
Pairs	Intermediate, since the rest of the class will see the results	Lower intermediate to advanced	Descriptions, listening, speaking	Active listening, speaking, creativity

Description: Someone or something is missing. In pairs, student A gives the description and student

B is the artist who will make an identikit picture based on the description given by student A. Paper and colour pens to be provided.

Notes: A follow up activity could be to visit a museum where the drawings are the works of art.

In this game, the results are always imaginative (see Fig. 1) and one of the most valued in the feedback.

Figure 1. Result from the activity Identikit Picture



The games described so far are suitable for students from as low as A1. In Magic Box, just being vocabulary, even names of cities can be accepted for lower levels. With Four Things in Common and One Unique, students can focus on simple facts like their family, or more elaborated questions and sentence structures, like experiences. The details in the Identikit Picture will reflect their language level. The same instructions are valid for all levels, the difference being that for beginners' instructions may need to be in Spanish.

Remember When...

Table 5. Remember When

Class setup	Improv level	Language level	Language focus	Other tags
Pairs	Introduction to key values of improv: active listening and collaboration	Lower intermediate to advanced	Past tenses, listening, speaking (dialogue)	Listening, collaboration, building up, support, creativity

This is a more demanding game in terms of language production, suitable for more advanced levels.

Students create a shared memory.

Description: In pairs, students make up a memory together, one idea each, pretending to remember a shared experience.

See how it works in the following dialogue:

Student A: Do you remember when we went to Paris?

Student B: Yes, how lovely! And do you remember how much it rained?

Student A: Yes, but we didn't mind, we went to visit so many museums.

Student B: That's true, do you remember that exhibition we saw at the Pompidou?

Notes: Everything said by the other player is accepted. Each sentence begins with Yes, (and)... The result should be a story, as opposed to a list of things that they did.

Goals

The general goal of using Applied Improvisation as a pedagogical tool in Inglés III is to promote communicative skills in English. We want to make them better listeners to be able to react accordingly and better communicators to express naturally and with more confidence what they really feel or think.

A second goal is to expose our students to new methodologies that they could implement with their students soon. Choosing the course Inglés III contributes to getting students ready to teach subjects in English during their internship at a

bilingual school (Practicum II) during the following academic year (4th and final year of the Degree of Primary Education). This path, then, allows them to achieve their BA in Primary Education, majoring in English.

Other benefits include: building up trust among the group, enhancing peer support and class participation.

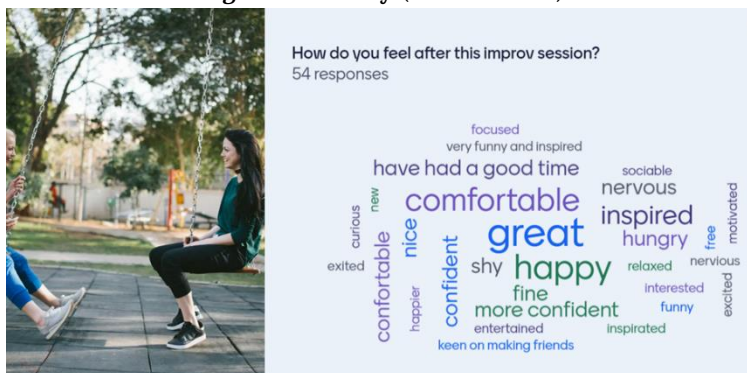
RESULTS

Some interesting results after our improv sessions are worth mentioning. Results are drawn from our experience and the data we have collected by means of surveys designed with Mentimeter. The purpose of using surveys (3 in total during the term) was to see how students felt using improv, how aware they were of the benefits improv could bring them and how willing they could be in the future to use improv to teach English.

We believe that a motivational atmosphere in class improves the general outcome of the course.

Improv from session 1 has shown that students in Inglés III enjoyed participating, meeting other classmates, using the language even in challenging situations, feeling somehow satisfied. For a teacher, it is a pleasure to see that students are not checking the time as they are immersed in the activity you are carrying out. As it can be seen in the following image (Fig. 1), positive adjectives were used to describe how students felt after one of the sessions:

Figure 2. Survey (March 2024)



Students got to interact with classmates they didn't know, or they didn't talk much. Besides, two Erasmus students from Italy, who were quite lonely in the beginning of the course, managed to interact with other students in class.

Improv was one of the methodologies that helped to improve students' expectations of the course.

Some students answered our question “Comment on the course expectations you had previously to the course”: “I expected to be more theoretical (exercises on grammar and vocabulary), but it ended

up being interesting, dynamic and different. I enjoyed practising the forever forgotten speaking” (Final survey, May 2024).

Students developed greater confidence when talking to classmates in small group activities and even in front of the whole class. Their confidence increased very much after several improv sessions. This was noticed in their attitude and engagement during the improv sessions but also during other activities we did during the course, such as presentations and knowledge pill recordings. They used less and less notes, they used their body language to express themselves, and their arguments were presented with greater clarity.

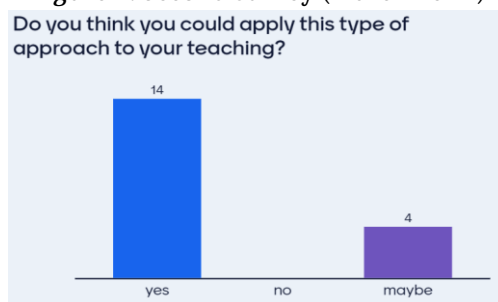
As it can be appreciated in the image, students were aware of the benefits improv sessions brought them. They highlighted that improv increased their confidence and fluency, the speed when talking, their creativity, their motivation, their curiosity, etc.

Figure 3. Second survey (March 2024)



It is also interesting to point out that we believe that every methodology we presented in our class allowed students not only to progress on the topic, but also to discover a potential methodology they might want to use as teachers soon. As commented earlier, our students of Inglés III do internships at schools during the following academic year, and this is their first teaching experience of their career. This is why we think that experiencing new methodologies to learn a second language can inspire them too to create their personal style of teaching. The following results from questions on the surveys can be interesting in this regard.

Figure 4. Second survey (March 2024)



In the final survey, students were asked to comment on a methodology or strategy they think they could develop as teachers at a future school. In table 2, it can be noted that improv made an impact on them somehow:

Table 6. Final survey (May 2024)

Comment on any methodology/strategy that you think you can use to develop some skill(s) at your future school and why
• Improv sessions, because they are casual and involve everyone, and that lessens the feeling of shame that students can experiment. • I think that improv is very useful because it helps you to be more confident • Improvisation is a very easy way to introduce children to a new language and to build confidence in themselves. • Improv: it takes the pressure out of being precise with the structures. • Improv, because it is helpful to acquire English as a foreign language, as it develops the students' communicative skills in an enjoyable and dynamic way.

It should be mentioned that after the course, students still ask for improv activities they can use with their students as many of them have private lessons or collaborate in holiday camps.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Professors, lecturers, and schoolteachers need to keep exploring methodologies in search of better teaching and learning. We can always do better; we can guide our students through more motivational and active learning.

Applied Improvisation is an example of how things can be done in a different way and how we can get more positive results if we are brave enough to change somehow what has been done for decades. The learning process we witness with improv games echoes Vygotsky's Zone of Proximal Development ZPD Vygotsky 1978.

When students are playing the games, they are building a supportive social atmosphere in which they will do their best and use the highest language level they are capable of to complete the game.

As they reach the limit of their knowledge, they are ready to learn more, either from the teacher or from their peers. Therefore, the learning comes from the will to express their ideas and their creativity in the meaningful context of a game.

REFERENCIAS

- Applied Improvisation Network (2024). *What is Applied Improvisation?* Recuperado de: <https://www.appliedimprovisationnetwork.org/about>
- Athuraliya, A.A. (2023). *Comprehensive guide to the flipped classroom*. Creately. Recuperado de: <https://creately.com/blog/education/what-is-a-flipped-classroom/#:~:text=The%20goal%20of%20the%20very>
- Boyd, N.L. (1938). The contribution of social group work to education and social theory. *The Journal of Educational Sociology*, 12(4), 196–206. Retrieved from: doi:10.2307/2262207
- Lobman, C. y Lundquist, M. (2007). *Unscripted learning: using improv activities across the K-8 curriculum*. Teachers College Press.
- McKnight, K. y Scruggs, M. (2008). *The Second City Guide to Improv in the Classroom*. Jossey-Bass.
- McMillion, M. (2013). *Improv for teaching foreign languages*. Kindle Edition.
- McNeece, L.S. (1983). The uses of improvisation: drama in the foreign language classroom. *The French Review*, 56(6), 829–839. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/392361>
- Montessori, M. (1995). *The absorbent mind*. New York: Holt.
- Olson, N. (2016). *Improvisation to enhance language production and critical thinking*. New Hampshire Department of Education.
- Simon, W.P. (2011). *Neva Leona Boyd (1876-1963) – Social group worker, professor of sociology, and proponent of the modern play movement*. Recuperado de: <https://socialwelfare.library.vcu.edu/people/boyd-neva-leona/>
- Spolin, V. (1963). *Improvisation for the theatre: a handbook of teaching and directing techniques*. Evanston: Northwestern University Press.
- Spolin, V. (1986). *Theatre games for the classroom: a teacher's handbook*. Evanston: Northwestern University Press.
- Umerkajeff, M. (2014). *Neva Boyd, a play theorist for drama pedagogy. A historical case study*. Recuperado de: https://www.academia.edu/14172802/Neva_Boyd_a_play_theorist_for_drama_pedagogy_A_historical_case_study
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Whitton, N. (2018). *Playful learning: tools, techniques, and tactics*. Recuperado de: <https://journal.alt.ac.uk/index.php/rlt/article/view/2035>
- Zondag, A. (2021). *Student teachers' experience with improvisation activities for spontaneous speech practice in English*. Language Teaching Research, 0(0). Recuperado de: doi:10.1177/13621688211044725

CAPÍTULO 30

LA FEMINIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: IMPACTO EN LA IDENTIDAD PROFESIONAL Y DESAFÍOS ACTUALES

NAHIA IDOIAGA MONDRAGON E IDOIA LEGORBURU
Euskal Herriko Unibertsitatea, Universidad del País

INTRODUCCIÓN

En la enseñanza, y especialmente en los primeros ciclos de enseñanza, la feminización del profesorado, esto es, la existencia de un número significativamente mayor de mujeres docentes, es un hecho universal, como señala la UNESCO (Unesco, 2016). Las explicaciones sobre la feminización de la enseñanza en los primeros niveles educativos están directamente relacionadas con el proceso de división sexual del trabajo, que refleja la división sexual del trabajo social (Gavilán, 2002). Esta situación conlleva la asignación de algunos trabajos al colectivo de mujeres, especialmente los relacionados con los cuidados (Sánchez, 2012).

El análisis de este hecho desde un punto de vista histórico ha permitido que el ejercicio de la profesión docente de las mujeres fuera posible desde los cambios en el mercado laboral del siglo XVIII, las reformas educativas y los pequeños cambios en la percepción de los roles de las mujeres (González, 2018). De hecho, a las mujeres se les "dejó entrar" en el mundo educativo, pensando que las tareas de cuidado y mantenimiento de los niños y niñas podían extrapolarse al mundo exterior, pero siempre vinculadas al cuidado de los niños (Luginbill, 2016). Además, el profesorado educativo ha sido durante mucho tiempo una de las pocas profesiones que se consideraban adecuadas para el desempeño de las mujeres (Sánchez, 2012).

Pero no sólo hay opciones personales o sociales detrás de estos hechos, sino que en ningún nivel académico y pedagógico los autores clásicos del mundo de la educación defendieron esta división, como Pestalozzi o Froebel (Arce, 2004). De hecho, entendían la enseñanza infantil como una actividad especialmente adecuada para las mujeres, argumentando que su naturaleza (basada en el sentido de la maternidad) garantizaba una buena educación sin una formación profesional específica, al ofrecer características de cuidado y atención. Del mismo modo, los bajos salarios y los centrados en una visión materna o de cuidado de la educación provocaron la escasez de hombres en las primeras etapas educativas (Miller, 2009).

Con la incorporación al siglo XX, la división de género se estructuró por niveles educativos, de manera que las mujeres predominaron y siguen predominando de forma notable en las primeras etapas educativas, mientras que los hombres se estructuraron en etapas superiores (Jordan, 2011). Sin embargo, cabe destacar que en

la dirección de los centros, incluso en la de los primeros ciclos, los hombres eran mayoría (González, 2018). Asimismo, los discursos sobre la identificación de las mujeres con determinados trabajos han cambiado en la formulación del discurso, ya que hoy en día no pueden defenderse con expresiones que justifiquen la incapacidad de las mujeres para realizar trabajos históricamente relacionados con los hombres. Sin embargo, siguen existiendo conceptos culturales sobre lo femenino y lo masculino que impiden alcanzar una sociedad favorable a la igualdad de oportunidades (Castillo y Araya, 2013).

La división sexual del trabajo, por tanto, representa la profesión docente como un trabajo esencialmente femenino, estableciendo una estrecha relación entre la docencia en las primeras etapas y la actividad de cuidados, al mismo tiempo que los cuidados se alejan de la profesionalidad (Vázquez y Escamez, 2010). En consecuencia, las actividades que con frecuencia se desarrollan en este ámbito no se clasifican como profesionales (Wharton, 2009). Este proceso ideológico sigue reforzando la feminización de la educación XXI. En el siglo (Verastegui, 2019).

Detrás de esta división estereotipada, por el mero hecho de ser mujer se entiende que tendrán actitudes de amor, empatía, sensibilidad y cuidado, con características propias de la maternidad (Cronin, 2014). En consecuencia, desarrollará mejor las tareas con la primera infancia en comparación con los hombres (Rolfe, 2005). Todo ello ha llevado a muchos hombres a plantear representaciones sociales críticas ante la profesión de la Educación Infantil y en consecuencia a una profesión aún ajena a los hombres (González 2018).

La identidad profesional en la educación y la influencia de los estereotipos de género

Según las investigaciones, el desarrollo de la identidad profesional depende, en muchos casos, de los hechos significativos de la interacción con la sociedad (Dahal, 2020). Se trata, por tanto, de una construcción multidimensional, un proceso dinámico desarrollado en la interacción con el contexto a lo largo del tiempo (Hong, 2010). Así, el desarrollo de la identidad profesional no es sólo un proceso cognitivo, sino que también está relacionado con el significado individual de cada persona (Dahal, 2020). Así, la identidad profesional sería una orientación multidimensional, psicológica y conductual hacia una educación basada en juicios y experiencias emocionales (Zhang et al., 2016).

El desarrollo y mantenimiento de la identidad profesional en el complejo mundo educativo actual constituye un gran reto global (Dahal, 2020). Esto se debe, entre otras razones, a que a nivel internacional el profesorado ya no se valora por su trabajo y la profesión ha perdido su atractivo y prestigio (Dahal, 2017). Por tanto, una gran identidad profesional como educadora requiere una mayor implicación y motivación en el trabajo (Zhang et al., 2016). Sin embargo, la identidad profesional no sólo se

desarrolla cuando se inicia la actividad laboral, sino que también se construye en la formación universitaria y en los referentes observados a lo largo de la vida (Dahal, 2020).

Corsi y Sotes (1995) plantean que la representación de la masculinidad hegemónica es emocionalmente limitante, ya que define los signos de feminidad como una característica a evitar entre los hombres. Por ello, en el ámbito laboral y relacionado con la identidad profesional, se espera que los hombres se dediquen a trabajos considerados estereotípicamente masculinos, es decir, trabajos en los que se utilizan sus características físicas o en los que históricamente se han considerado trabajos de "hombres" (Prieto et al., 2015). Además, la vinculación universal de la enseñanza de los primeros ciclos con el género femenino, así como con los conceptos de cuidado y/o maternidad, lo ha alejado en general de la identidad profesional masculina (Vogt, 2002).

El profesorado de educación infantil masculino y la construcción de su identidad docente

La identidad profesional es un proceso en constante evolución, y la de los hombres y mujeres en la enseñanza infantil no es la misma. Según diversos estudios, estas diferencias surgen por cómo influyen los factores organizativos, normas y valores dentro del colectivo docente (Botía, Cruz, y Ruiz, 2005; Cuenca, 2015). Las proporciones de género en el sector, creencias sociales sobre los roles y los prejuicios familiares contribuyen a las variaciones en la identidad docente según el género (Brazauskaite, s.f.). Investigaciones adicionales han señalado que algunos hombres en la enseñanza temprana perciben una contradicción entre su identidad masculina y la docente (Luginbill, 2016).

Jones (2007) identificó que, ante una sociedad en transformación, los docentes de educación infantil y primaria a menudo se sienten inseguros al enfrentar diversas identidades, sin claridad sobre cuál adoptar. Además, la influencia de las partes interesadas en la educación (familias, colegas, políticos) puede generar críticas o prejuicios, pero estas también pueden fortalecer la identidad profesional del docente al desafiar esas concepciones negativas (Jónsdóttir y Coleman, 2014).

La elección de la docencia como profesión es un primer paso hacia la construcción de esta identidad. Sabbe y Aelterman (2007) encontraron que las mujeres suelen optar por esta carrera antes que los hombres, mientras que para muchos varones no es la primera opción (Montecinos y Nielsen, 1997). Ambos géneros comparten motivaciones como la estabilidad laboral, la autorrealización y la interacción con niños, aunque los hombres priorizan más factores como el salario y el prestigio (Rolfe, 2005; Montecinos y Nielsen, 1997).

La presencia masculina en educación infantil sigue siendo minoritaria, lo que genera tensiones relacionadas con las expectativas de género. Los maestros hombres

se ven a menudo atrapados entre mostrar actitudes masculinas o asumir roles afectivos, considerados femeninos (Fordice y Nielsen, s.f.). Además, no hay consenso sobre el modelo masculino ideal en este ámbito (Jordan, 2011). Partiendo del contexto que acabamos de describir, el objetivo principal de este trabajo será analizar la presencia del profesorado masculino en la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV), especialmente si las diferentes etapas educativas o los procesos de cambio de diez años han influido en esta presencia.

MÉTODO

El diseño metodológico de esta investigación tendrá como objetivo la realización de una radiografía general de los hombres profesionales de la Educación Infantil en la CAPV basada en bases de datos públicas. Para ello, se recogieron datos de chicas, chicos y no binarios que estudian Grado en Educación Infantil en las diferentes facultades de Educación de la CAPV. Además, se realizó una recogida de datos por género del profesorado que trabaja por ciclos en los centros públicos y privados de la CAPV.

Para la recogida de los datos que se presentarán en esta fase, se contactó telefónicamente con el Departamento de Investigación del Departamento de Educación del Gobierno Vasco, el Consorcio de Escuelas Infantiles, la Universidad Andra Mari de Bilbao, la Facultad HUHEZI de la Universidad de Mondragón, la Facultad de Educación de Bilbao de la UPV/EHU, la Facultad de Educación, Filosofía, Antropología de la UPV/EHU, la Facultad de Educación y Deporte de la UPV/EHU y la Escuela de Máster y Doctorado de la UPV/EHU y la Universidad Vasca de Verano (UEU).

A todos ellos se les solicitó el número de profesores o magisterios de Educación Infantil, Primaria y Secundaria en el último curso escolar, así como el número de profesores en activo (en las escuelas) o estudiantes (en las universidades) de Educación Infantil, chicos y no binarios en diez años.

RESULTADOS

A) Distribución diferenciada por género del alumnado docente o docente en los diferentes niveles educativos

En primer lugar se quiso analizar la distribución por género del alumnado de Educación Infantil de las universidades en comparación con el alumnado de otros estudios de enseñanzas docentes en el curso 2020-2021 (ver 1. En la tabla). Los resultados indican que el porcentaje de alumnado de Educación Infantil pasa del 9,5% al 20,14%, el de Primaria del 34,10% al 54,90% y el de Secundaria del 20% al 40%. En este apartado utilizaremos el último año extraído de cada base de datos. Como veremos en el siguiente apartado no ha habido cambios significativos en su evolución.

Tabla 1. Alumnado de Educación Infantil de las Universidades vs alumnado de otros estudios con indicación de la proporción de hombres sobre el total en el curso 2020-2021

	Educación Infantil			Educación Primaria			Secundaria		
	Chica	Chico	No binario	Chica	Chico	No binario	Chica	Chico	No binario
Facultad de Educación de Bilbao (UPV/EHU, Bilbao)	556	82 (%12,85)	0	367	240 (%39,54)	1			
Facultad de Educación, Filosofía y Antropología (UPV/EHU, Donosti)	339	36 (%9,6)	0	487	252 (%34,10)	0	160	104 (%39,39)	0
Facultad de Educación y Deporte (UPV/EHU, Vitoria-Gasteiz)	353	89 (%20,14)	0	288	363 (%55,76)	0			
Mondragon Unibertsitatea (HUHEZI)	288	44 (%13,25)	0	387	265 (%40,64)	0	79	60 (%42,17)	---
Universidad Andra Mari de Bilbao	157	34 (%17,80)	0	221	269 (%54,90)	0			
Universidad Vasca de Verano (UEU)							87	25 (%20,66)	9

En segundo lugar, se trató de comparar esta proporción entre el profesorado en activo, tanto en las escuelas públicas como en las privadas. Para ello, por un lado, se analizaron los datos en el Consorcio de Escuelas Infantiles, donde de 1339 personas trabajadoras 1276 son mujeres y 63 (4%) son hombres. En segundo lugar se analizaron los datos de la red pública y priibaizada de más de 2 años 2. Como se observa en la tabla.

Tabla 2. Profesorado de ciclo HH vs profesorado en activo de otros ciclos, indicando la proporción de hombres sobre el total en las escuelas públicas y privadas en el curso 2019-2020

		Total			Proporción de hombres
		Hombres	Mujeres	Total	
Total	Educación Infantil	761	8.764	9.525	%7,99
	Educación Primaria	2.481	9.706	12.187	%20,36
	Infantil-Primaria	2.827	16.151	18.978	%14,89
	Educación Secundaria Obligatoria	3.760	7.718	11.478	%32,76
	Educación Secundaria Postobligatoria	4.626	5.803	10.429	%44,36
	Secundaria	6.827	10.756	17.583	%38,83
	Educación de Personas Adultas	191	436	627	%30,46
	No dan clase	582	1.322	1.904	%30,57
Público	Educación Infantil	535	5.797	6.332	%8,45
	Educación Primaria	1.378	6.319	7.697	%17,90
	Infantil-Primaria	1.574	10.244	11.818	%13,32
	Educación Secundaria Obligatoria	2.045	4.625	6.670	%30,66
	Educación Secundaria Postobligatoria	2.769	3.555	6.324	%43,78
	Secundaria	3.984	6.511	10.495	%37,96
	Educación de Personas Adultas	187	429	616	%30,36
	No dan clase	362	880	1.242	%29,15
Privado	Educación Infantil	226	2.967	3.193	%7,08
	Educación Primaria	1.103	3.387	4.490	%24,57
	Infantil-Primaria	1.253	5.907	7.160	%17,5
	Educación Secundaria Obligatoria	1.715	3.093	4.808	%35,67
	Educación Secundaria Postobligatoria	1.857	2.248	4.105	%45,24
	Secundaria	2.843	4.245	7.088	%40,11
	Educación de Personas Adultas	4	7	11	%36,36
	No dan clase	220	442	662	%33,23

Analizando los datos generales se observó que en el Consorcio de Haurreskolak la proporción de chicos era la más baja (4,7%), seguido del ciclo de Educación Infantil (7,99%), a los que les seguirían el grupo que agrupa a los profesionales de Educación Infantil y Primaria (especialistas, etc.) (14,90%), y a estos el profesorado de Primaria (20,36%). Entre el profesorado que trabaja con alumnado mayor de esa edad, la proporción de profesores y profesoras chicos se mantiene por encima del 30% hasta el 44,36% en el caso de las personas adultas de Educación Secundaria Postobligatoria. En el caso de las escuelas públicas y privadas, los datos son bastante similares, si bien en la educación infantil la proporción de chicos en las escuelas públicas es algo superior (8,44% en la pública y 7,07% en la privada), mientras que en la primaria es en la privada (17,90% en la pública y 24,57% en la privada).

B) Evolución en 10 años de Educación Infantil

La proporción de alumnos que optan por estudiar Grado en Educación Infantil se ha mantenido estable en 10 años tal y como se observa en la tabla 3. De hecho, el único

incremento significativo se observa en la Facultad de Educación y Deporte de la UPV/EHU en Vitoria-Gasteiz, donde la proporción pasa del 10,7% en 10 años al 20,1%.

Tabla 3. Proporción de chicos en los grados universitarios de Educación Infantil en 10 años

	2011/ 2012	2012/ 2013	2013/ 2014	2014/ 2015	2015/ 2016	2016/2 017	2017/ 2018	2018/2 019	2019/ 2020	2020/2 021
Facultad de Educación de Bilbao	%10,9 (32)	%10,4 (50)	%10,3 (65)	%11,1 (73)	%10,5 (71)	%10 (69)	%12,2 (82)	%12,4 (86)	%11,8 (80)	%12,8 (82)
Facultad de Educación, Filosofía y Antropología	%9,13 (19)	%6,41 (19)	%7,65 (30)	%8,05 (31)	%9,65 (36)	%10,7 (41)	%11,1 (43)	%10,1 (39)	%10,8 (40)	%9,6 (36)
Facultad de Educación y Deporte	%10,7 (23)	%12 (37)	%12,7 (51)	%15,1 (62)	%15,9 (66)	%14,1 (60)	%16 (70)	%16,9 (74)	%17,4 (80)	%20,1 (89)
Mondragon Unibertsitatea (HUHEZI)	%12,5 (37)	%11,3 (50)	%11,9 (45)	%11,3 (38)	%11 (36)	%9,4 (32)	%10,2 (36)	%12,7 (45)	%11 (37)	%13,2 (44)
Andra Mari de Bilbao	%13,6 (28)	%11,9 (32)	%11,4 (33)	%11,3 (31)	%13,2 (35)	%12,6 (34)	%12,1 (32)	%12,7 (33)	%14,2 (32)	%17,8 (34)

Por otro lado, atendiendo a la evolución de los profesionales de Educación Infantil que trabajan con niños y niñas de 2 a 6 años, tampoco se observan cambios significativos en 10 años. Es más, en las escuelas públicas la proporción de chicos ha descendido del 10,20% al 8,66%, aunque en las privadas ha aumentado del 5,3% al 7%.

Tabla 4. Evolución proporcional de los chicos HH profesionales de Educación Infantil en 10 años

	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019	2019/2020
Trabajando en Centros Públicos de la CAPV	%10,2	%9,6	%9,8	%9,8	%9,6	%9,2	%9,2	%8,5	%8,66	%8,44
Trabajando en Centros privados de la CAPV	%5,3	%5,7	%5,8	%5,5	%6,2	%5,7	%6,4	%6,6	%7	%7,07

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Los objetivos de este trabajo fueron analizar la presencia del profesorado masculino en la Educación Infantil e investigar si existen diferencias entre las razones por las que las y los profesionales de Educación Infantil eligieron las profesiones y sus identidades profesionales. Los resultados obtenidos han aportado datos relevantes

para trabajar estos objetivos, afirmando que la Educación Infantil sigue siendo un ámbito totalmente feminizado y abordando algunas claves para su comprensión.

En primer lugar, en relación con el análisis de los datos públicos de la CAPV. Los resultados indican que el porcentaje de hombres profesionales de Educación Infantil es significativamente menor que el de hombres docentes de Educación Primaria y posteriores. Estos datos coinciden con otros estudios realizados a nivel estatal e internacional (UNESCO, 2016; Verastegui, 2019) y pueden tener diversas implicaciones. La creciente presencia del profesorado femenino en primer lugar con el alumnado cada vez más joven no es casualidad sino consecuencia de la vinculación de los conceptos de cuidado y/o maternidad a los que se han referido diferentes estudios (González, 2018; Vogt, 2002).

Además de la función de cuidado, propia de la profesión de maestra o maestro y dedicada a la mujer, San Román (1998) propone dos argumentos sociales para que esta situación prospere: la compatibilidad de la docencia como profesión con los cuidados en el hogar (desde los horarios, periodos vacacionales, etc. del profesorado) y la atribución de mayor capacidad a las mujeres para relacionarse con los niños y niñas. Así las cosas, parece que estos argumentos siguen vigentes en el siglo XXI actual, independientemente de los avances sociales vividos por la sociedad en materia de igualdad.

En cuanto a las consecuencias de la feminización de la enseñanza, sería importante analizar si el prestigio social de la profesión es una variable que depende de este fenómeno. El barómetro del CIS, que midió el prestigio de las profesiones en febrero de 2013, muestra que el valor social de la profesión docente es alto (segundo puesto en la lista), aunque sólo un 9,6% de los encuestados anima a sus hijos a la enseñanza. Esta contradicción exige estudios que incorporen más datos que incorporen la perspectiva de género para analizar si la feminización de la enseñanza influye en el respeto y prestigio que la sociedad otorga a la profesión.

Además, la relación entre feminización y prestigio social adquiere especial relevancia como objeto de estudio, ya que no sólo es característica de la profesión docente, sino también de los reconocimientos a la atención y cuidado de las personas históricamente conocidas como "semi-profesiones" (Etzioni, 1969). En definitiva, los datos analizados sobre la feminización de la enseñanza muestran la necesidad de explicar el fenómeno desde la perspectiva de género para obtener datos que permitan analizar y comprender sus implicaciones actuales en la docencia (Verastegui, 2019).

En la misma línea, cabe señalar que el análisis de los datos de una década muestra que la proporción de hombres en la actividad docente en Educación Infantil y la de chicos matriculados en este grado apenas ha variado. Y que la única facultad en la que se producen los cambios es la posibilidad de especializarse por casualidad o causalidad en la Enseñanza Educativa y Deportiva. En un estudio que analizó la

elección profesional del profesorado y la especialización en educación física, se observó que la elección diferencial en función del sexo que se ha encontrado en los estudios de profesorado y educación física puede deberse a tres factores interrelacionados (Porto, 2009): a) Socialización efectiva en valores de género, elección de estudios diferentes en función del sexo. B) Representaciones colectivas significativas de lo que representan en hombres y mujeres determinados roles profesionales. c) La falta de interés de las mujeres hacia el fenómeno deportivo en general. Sin embargo, también en este caso habría que plantear un análisis y una reflexión entre la comunidad educativa y universitaria y decidir si habría que trabajar para que la profesión de Educación Infantil no sea tan feminizada.

Por tanto, lo que está claro es que el hecho de que la Educación Infantil sea una profesión feminizada tiene una serie de implicaciones directamente relacionadas con cómo entendemos la propia profesión de profesor o profesora de Educación Infantil. Además, aunque la brecha de género puede observarse en los diferentes niveles educativos, es especialmente evidente en Educación Infantil, donde la reducción de la edad de los niños y niñas se convierte en un derrumbe más que en una brecha. Asimismo, esta tendencia a la feminización de la profesión apenas ha variado tanto en las matrículas de formación inicial como en los profesionales en activo en 10 años. Por tanto, no podemos seguir ignorando el tema negando la realidad, sino que será imprescindible que los profesionales de la educación y especialmente la comunidad universitaria que formará a los futuros profesionales aborden el tema.

REFERENCIAS

- Arce, A. (2004). Pestalozzi y el papel de la mujer en la educación. *Historia de la Educación. Anuario*, (5).
- Botía, A.B., Cruz, M.F., y Ruiz, E.M. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum Qualitative Social Research*, 6(1).
- Castillo, M., y Gamboa, R. (2013). La vinculación de la educación y género. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 391-407.
- Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS). (2013). *Estudio nº 2.978. Barómetro de febrero 2013*. Recuperado de http://datos.cis.es/pdf/Es2978mar_A.pdf
- Corsi, J. y Sotés, M.A. (1995). Violencia masculina en la pareja: Una aproximación al diagnóstico y a los modelos de intervención.
- Cronin, M. (2014). Men in Early Childhood: A Moral Panic? A research report from a UK University. *Social Change Review*, 12(1), 3-24.
- Cuenca, R. (2015). La misión sagrada: Un estudio sobre la identidad profesional de los docentes. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid, España].
- Dahl, K.K.B. (2017). Too much parental cooperation? Parent-teacher cooperation and how it influences professional responsibility among Danish schoolteachers. *Power and Education*, 9(3), 177-191. doi:10.1177/1757743817737562

Dahl, K.K.B. (2020). Mo(ve)ments in professional identification: Achieving professional identity and becoming a teacher in Danish and Kenyan teacher education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 50(1), 123-140. doi:10.1080/03057925.2018.1508333

Etzioni, A. (1969). *The semi-professions and their organization: Teachers, nurses, social workers*. Free Press.

Fordice, D.J. y Nielsen, L.E. (n.d.). Constructing gender: Contradictions in the life of a male elementary teacher.

Gavilán, V. (2002). Buscando vida: Hacia una teoría aymara de la división del trabajo por género. *Chungará (Arica)*, 34(1), 101-117.

González, R.I. (2018). La construcción y desarrollo de la identidad profesional docente en educación infantil: Características y peculiaridades en el caso de los hombres. [Tesis doctoral, Universitat de les Illes Balears].

Hansen, P. y Mulholland, J. (2005). Enseñanza primaria y solidaria: Las preocupaciones de los profesores principiantes masculinos. *Revista de Formación Docente*, 56(2), 119-131.

Hong, J.Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1530-1543.

Huerta, V.E. (1999). Trabajo femenino y tiempo libre. *Revista de Estudios de Género: La Ventana*, 1(9), 45-62.

Jones, D. (2007). Millennium man: Constructing identities of male teachers in early years contexts. *Educational Review*, 59(2), 179-194.

Jónsdóttir, A. y Coleman, M. (2014). Professional role and identity of Icelandic preschool teachers: Effects of stakeholders' views. *Early Years: An International Research Journal*, 34(3), 210-225.

Jordan, J.C. (2011). Why do men choose to teach early childhood education? [Tesis doctoral, University of Alabama].

Luginbill, M.C. (2016). Negotiating identity and constructing masculinities: A narrative case study of men in early childhood education. [Tesis doctoral, Cleveland State University].

Miller, J. (2009). Teacher identity. *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*, 172-181.

Montecinos, C. y Nielsen, L.E. (1997). Gender and cohort differences in university students' decisions to become elementary teacher education majors. *Journal of Teacher Education*, 48(1), 47-54.

Porto, B. (2009). Feminización y masculinización en los estudios de maestro y educación física en Galicia. *Revista de Investigación en Educación*, 6, 50-57.

Prieto, C., Gay, I. A., Briales, Á., González, J.C., Carrasquer, P., Grau, A., ... y Torns, T. (2015). *Trabajo, cuidados, tiempo libre y relaciones de género en la sociedad española*. Cinca.

Rolfe, H. (2005). Men in childcare. *National Institute of Economic and Social Research*. Recuperado de <https://goo.gl/LUmBsb>

Rosenblatt, Z., Talmud, I., y Ruvio, A. (1999). A gender-based framework of the experience of job insecurity and its effects on work attitudes. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(2), 197-217.

Sabbe, E. y Aelterman, A. (2007). Gender in teaching: A literature review. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(5), 521-538. doi:10.1080/13540600701561729

San Román, S. (1998). *Las primeras maestras: Los orígenes del proceso de feminización docente en España*. Ariel.

Sánchez, E. (2012). La división sexual del trabajo docente: Procesos discursivos y realidades sobrevenidas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 42(15, 3), 85-93.

Subirats, M. (1988). Una profesión mayoritariamente femenina. *Cuadernos de Pedagogía*, 161, 22-24.

UNESCO. (2016). *Perspectivas: sobre Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. UNESCO.

Vázquez, V., y Escámez Sánchez, J. (2010). La profesión docente y la ética del cuidado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(SPE), 1-17.

Verástegui, M. (2019). La feminización de la enseñanza en España: ¿Un objeto de estudio obsoleto? *Índice: Revista de Estadística y Sociedad*, 73, 28-31.

Villanueva, J., Rodríguez, D., Pérez, M.K., y Hernández-Ramírez, C.I. (2015). Acerca de la feminización de profesiones: Caso de la docencia en preescolar en la Ciudad de México. *Revista de Estudios de Género: La Ventana*, 5(42), 129-151.

Vogt, F. (2002). A caring teacher: Explorations into primary school teachers' professional identity and ethic of care. *Gender and Education*, 14(3), 251-264.

Wharton, A.S. (2009). *The sociology of gender: An introduction to theory and research*. John Wiley y Sons.

Zhang, Y., Hawk, S.T., Zhang, X., y Zhao, H. (2016). Chinese preservice teachers' professional identity links with education program performance: The roles of task value belief and learning motivations. *Frontiers in Psychology*, 7, 573.

CAPÍTULO 31

DESARROLLO INTEGRAL DEL ESTUDIANTADO A TRAVÉS DE LA SOSTENIBILIDAD Y EL FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES CÍVICAS Y EDUCATIVAS

EVA ORTIZ-CERMEÑO* Y JORGE FERNÁNDEZ HERRERO**

**Universidad de Murcia; **Universidad de Alicante*

INTRODUCCIÓN

La educación integral tiene como propósito no solo formar al alumnado con estrategias académicas sólidas, sino también promover su desarrollo como ciudadanos activos y conscientes de los desafíos sociales y ambientales del mundo contemporáneo. Este enfoque abarca un conjunto de competencias que incluyen habilidades cívicas, sociales, emocionales y éticas, esenciales para una participación significativa en la sociedad. En este sentido, se destaca la importancia de incorporar la sostenibilidad como un eje transversal en los currículos educativos para fomentar un compromiso con el bienestar colectivo y el respeto por el entorno (Bailey et al., 20224).

Según Figueiró et al. (2015), la sostenibilidad no solo implica el uso responsable de los recursos naturales, sino también la promoción de valores como la equidad y la justicia social, principios clave en la formación de ciudadanos globales. La integración de estos valores en la educación cívica permite que los estudiantes desarrollen una conciencia crítica sobre los problemas globales, como el cambio climático, la desigualdad y la pobreza, y que adquieran las herramientas necesarias para participar en su solución (Brunold et al., 2022).

Además, la literatura sugiere que la educación para la sostenibilidad debe ir más allá del aula, promoviendo experiencias prácticas a través de proyectos comunitarios y actividades extracurriculares que refuercen el aprendizaje teórico con la acción concreta. (Yanniris, 2021). La autora explica cómo la educación puede integrar temas de sostenibilidad, paz y ciudadanía global, analizando las dificultades y oportunidades para incorporar enfoques interdisciplinarios en la educación formal, no formal e informal. Esto no solo fortalece el sentido de responsabilidad social en los educandos, sino que también fomenta un mayor sentido de pertenencia y conexión con su entorno local y global (Massaro et al., 2022). Estas experiencias son fundamentales para el desarrollo de una ciudadanía activa y comprometida, ya que permiten al alumnado aplicar los principios de sostenibilidad en situaciones reales, lo que en última instancia contribuye a su formación integral. El compromiso comunitario activo en un

contexto universitario puede preparar a los estudiantes como ciudadanos activos (Mukhopadhyay et al., 2022).

La interrelación entre las competencias cívicas y la sostenibilidad es evidente en la propuesta de la UNESCO (2017), que destaca la importancia de una educación transformadora orientada a formar individuos capaces de actuar en favor del desarrollo sostenible y la paz mundial. Esta perspectiva destaca que, para lograr un cambio duradero, es necesario que los discentes adquieran no solo conocimientos, sino también actitudes y valores que les permitan desempeñar un rol activo en la construcción de una sociedad más justa y sostenible.

DEFINICIÓN DE COMPETENCIAS CÍVICAS Y SU RELEVANCIA EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

Las competencias cívicas son habilidades esenciales que permiten a los individuos participar activamente en la vida democrática, promoviendo el desarrollo de una ciudadanía informada y responsable. En el contexto de la educación universitaria, estas competencias se vuelven fundamentales para preparar a los estudiantes a enfrentar los desafíos sociales y políticos de su entorno. Bringle et al. (2019) define las competencias cívicas como aquellas habilidades que permiten a los ciudadanos comprender y participar en la vida cívica de su comunidad. Argumenta que la educación cívica no solo debe enfocarse en la transmisión de conocimiento, sino también en el desarrollo de habilidades críticas y analíticas que fomenten la participación de los estudiantes en la sociedad. Esto incluye la capacidad de debatir, discutir y entender diferentes perspectivas en un marco democrático.

Acorde con Kennedy (2021), el compromiso cívico se puede integrar en la formación universitaria. Los autores enfatizan que las competencias cívicas son fundamentales para el desarrollo de una ciudadanía activa, y que las universidades deben promover experiencias que permitan a los estudiantes aplicar sus conocimientos en contextos reales, fortaleciendo así su sentido de responsabilidad social.

La promoción de competencias cívicas en la educación universitaria es esencial para preparar al alumnado a participar activamente en la sociedad. A través de enfoques pedagógicos que integren el aprendizaje práctico y el compromiso social, las universidades pueden contribuir significativamente al desarrollo de ciudadanos informados y responsables no solo en el contexto educativo, sino también en la construcción de sociedades democráticas y participativas.

Wong et al. (2022) sostienen que el aprendizaje experiencial en la educación superior puede involucrar a los educandos en la vida cívica. Las universidades deben ofrecer oportunidades de aprendizaje que no solo enriquezcan el conocimiento académico, sino que también fomenten un sentido de comunidad y responsabilidad

cívica. También exploran cómo el aprendizaje experiencial puede facilitar la educación cívica al fomentar la participación y la voz de los estudiantes, proporcionando un análisis significativo de su impacto en el compromiso cívico.

De acuerdo con Lutaj (2021) estas habilidades son cruciales para el desarrollo de estudiantes que estén preparados para participar en una democracia activa. La educación cívica debe estar integrada en el currículo universitario. Esto no solo incluye la enseñanza de conceptos teóricos sobre democracia y ciudadanía, sino también la promoción de habilidades prácticas y la participación activa en la comunidad. Hay que involucrar al alumnado en proyectos comunitarios y actividades extracurriculares que fortalezcan su conexión con la sociedad. Estos permiten a los estudiantes aplicar lo aprendido en clase a situaciones del mundo real, mejorando su compromiso cívico.

¿Por qué son tan relevantes estas competencias en la Educación Superior? En primer lugar, la formación de competencias cívicas es fundamental para preparar a los discentes para los desafíos del siglo XXI. Chanda (2024) muestra que el estudiantado que participa en actividades cívicas y de servicio tienden a tener un mayor sentido de responsabilidad social y una mayor capacidad para involucrarse en su comunidad. Potencia la participación activa del alumnado en sus comunidades, fomentando así habilidades cívicas y una mayor conciencia social. La autora también aborda las implicaciones pedagógicas de integrar el aprendizaje-servicio en los programas educativos, destacando su importancia para la formación de ciudadanos comprometidos.

Además, el conocimiento experiencial es una estrategia clave para fomentar estas competencias. Resch et al. (2021) enfatizan que las oportunidades de formación que involucran la participación del estudiantado, como el voluntariado y el aprendizaje basado en el servicio, son esenciales para desarrollar un sentido de pertenencia y compromiso con la sociedad. Argumentan que el aprendizaje-servicio no solo mejora las competencias pedagógicas, sino que también promueve el compromiso cívico y la responsabilidad social entre futuros educadores.

Las universidades tienen la responsabilidad de crear entornos que promuevan la participación cívica. Esto no solo incluye la integración de competencias cívicas en el currículo, sino también la creación de espacios donde el alumnado puedan dialogar, debatir y reflexionar sobre temas sociales y políticos. Según Zacarian et al. (2020) la educación debe empoderar a los escolares para que comprendan y aborden los problemas que enfrentan sus comunidades, fomentando así una ciudadanía activa y comprometida. Los autores ofrecen estrategias basadas en evidencia y ejemplos prácticos para crear un entorno de aprendizaje inclusivo que permita a los discentes convertirse en aprendices activos y ciudadanos comprometidos. Este trabajo es útil para educadores de todos los niveles.

El desarrollo de competencias cívicas en la educación superior es un aspecto fundamental para preparar a los estudiantes a participar activamente en sus comunidades y en la sociedad en general. A medida que el mundo se enfrenta a desafíos sociales, políticos y ambientales complejos, las instituciones educativas buscan formas de integrar estas competencias en sus programas. La innovación docente juega un papel crucial en este proceso, ya que permite adaptar métodos de enseñanza para fomentar el aprendizaje significativo y la participación cívica de los estudiantes.

Una de las estrategias más efectivas para desarrollar competencias cívicas es el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Este enfoque permite a los estudiantes trabajar en problemas reales de sus comunidades, desarrollando habilidades de colaboración, investigación y solución de problemas. Proyectos que abordan cuestiones locales, como la sostenibilidad ambiental o la justicia social, pueden incentivar a los estudiantes a aplicar su conocimiento en contextos prácticos, promoviendo así una mayor comprensión de su rol como ciudadanos activos (Beltrán et al., 2016).

Gibson et al (2020) explica también como las metodologías de Aprendizaje Servicio combinan el aprendizaje académico con la participación comunitaria, lo que ayuda a los estudiantes a reflexionar sobre su impacto en la sociedad. Esta práctica no solo mejora su comprensión de los problemas sociales, sino que también refuerza su compromiso cívico al motivarlos a contribuir positivamente en sus comunidades. Las comunidades perciben los proyectos liderados por estudiantes, destacando tanto los beneficios inmediatos como las preocupaciones sobre los impactos a largo plazo cuando los resultados tangibles no se logran en estos proyectos de participación. El involucramiento en actividades de voluntariado o en proyectos de desarrollo comunitario también les permite desarrollar un sentido de responsabilidad social.

La utilización de tecnologías digitales en la educación superior también ha transformado la forma en que se abordan las competencias cívicas. Las plataformas en línea permiten la creación de comunidades virtuales donde los estudiantes pueden discutir temas cívicos, compartir experiencias y colaborar en proyectos. Este enfoque no solo amplía el alcance de las actividades cívicas, sino que también fomenta la inclusión y la participación de estudiantes de diversos contextos (Wekerle et al., 2020).

Otra estrategia efectiva es el uso de simulaciones y juegos de rol, que permiten a los estudiantes experimentar situaciones cívicas en un entorno controlado. A través de estas actividades, pueden entender mejor los procesos democráticos, los derechos y deberes cívicos, y las dinámicas de poder en la sociedad. Estas experiencias prácticas ayudan a los estudiantes a desarrollar habilidades de análisis crítico y reflexión sobre sus valores y creencias (Lo et al., 2017).

Es esencial evaluar el desarrollo de competencias cívicas en los estudiantes, y para ello, se están implementando diferentes marcos de evaluación. La investigación de Liu et al. (2018) presenta un enfoque para la evaluación de competencias cívicas e interculturales que se basa en una serie de dimensiones que incluyen conocimientos cívicos, habilidades analíticas y actitudes hacia la participación cívica. Estas evaluaciones ayudan a las instituciones a medir el impacto de sus programas y a identificar áreas de mejora.

Por último, el involucramiento de la comunidad y la creación de alianzas estratégicas son cruciales para el éxito de los proyectos de innovación docente. Colaborar con organizaciones no gubernamentales, gobiernos locales y empresas puede enriquecer las experiencias de aprendizaje de los estudiantes, proporcionándoles oportunidades reales para aplicar sus conocimientos y habilidades en contextos significativos (Baines et al, 2021). Este tipo de colaboración también puede ayudar a abordar las necesidades específicas de la comunidad, asegurando que los esfuerzos de los estudiantes tengan un impacto tangible.

El desarrollo de competencias cívicas en la Educación Superior es un proceso multidimensional que requiere la implementación de estrategias innovadoras. A través de proyectos de aprendizaje práctico, el uso de tecnologías digitales, la simulación de escenarios cívicos y la colaboración con la comunidad, las universidades pueden preparar a sus estudiantes para ser ciudadanos activos y responsables. Al fomentar estas competencias, se contribuye no solo a la formación integral de los estudiantes, sino también al fortalecimiento de la democracia y la cohesión social en la sociedad.

ESTRATEGIAS PARA INTEGRAR LA EDUCACIÓN CÍVICA EN EL CURRÍCULO ACADÉMICO

Integrar la educación cívica en el currículo académico es esencial para formar ciudadanos informados y comprometidos. Diversos estudios recientes ofrecen estrategias efectivas para lograrlo, que pueden ser aplicadas en el contexto universitario. Una de las estrategias clave es la implementación de proyectos de aprendizaje activo que fomenten la participación de los estudiantes en actividades cívicas y comunitarias. Según Bailey y Camp (2024), los cursos que incorporan componentes de compromiso cívico no solo promueven el aprendizaje integrador, sino que también mejoran la autoevaluación de los estudiantes sobre su aprendizaje. Esto se logra a través de experiencias prácticas donde los educandos abordan problemas públicos y colaboran con diversas partes interesadas.

Otra estrategia que argumentan estos autores es la formación del profesorado, que debe incluir el desarrollo de competencias en educación cívica. Integrar la educación cívica en el currículo académico de las universidades no solo es una

responsabilidad educativa, sino un imperativo para la formación de ciudadanos comprometidos. A través de la implementación de proyectos de aprendizaje activo, la formación del profesorado, el diseño curricular interdisciplinario, las oportunidades de liderazgo y la evaluación continua, se pueden construir programas educativos que verdaderamente preparen a los estudiantes para participar activamente en su sociedad. Se enfatiza la conexión entre el compromiso cívico y el aprendizaje integrador, que se refiere a la capacidad de los discentes para aplicar lo que han aprendido en el aula a contextos del mundo real.

Owen et al. (2020) sugieren que los educadores necesitan formación sobre cómo integrar la responsabilidad cívica en sus cursos, lo que incluye desde métodos de enseñanza hasta la evaluación de los aprendizajes relacionados con la ciudadanía. Esto no solo prepara a los docentes, sino que también asegura que la educación cívica se enseñe de manera coherente y eficaz en todas las disciplinas.

El diseño curricular también debe enfocarse en la interdisciplinariedad, donde se integren temas cívicos en diversas materias, facilitando que los estudiantes comprendan la relevancia de la ciudadanía activa en contextos múltiples. Wolff et al (2019) destacan que la inclusión de temas cívicos en el currículo y el uso de métodos de aprendizaje activo han demostrado tener un efecto positivo significativo en el desarrollo de conocimientos y habilidades cívicas en los estudiantes universitarios. Esto sugiere que, al tejer la educación cívica en el tejido del currículo académico, se puede potenciar la comprensión y el compromiso de los estudiantes con su comunidad.

Para fortalecer la educación cívica en el ámbito universitario, es fundamental implementar oportunidades de liderazgo y participación dentro del campus. Estas experiencias permiten a los estudiantes aplicar sus conocimientos en contextos prácticos, lo que es esencial para el desarrollo de habilidades cívicas y de liderazgo. La investigación indica que la participación en actividades de liderazgo tiene un impacto positivo en la responsabilidad cívica y en la percepción de los estudiantes sobre su aprendizaje y compromiso cívico (Hsu et al., 2021).

Según Maia et al. (2024), la evaluación continua de la educación cívica es crucial. Es necesario establecer medidas que monitoreen el progreso de los estudiantes en competencias cívicas, así como la efectividad de las estrategias implementadas. La retroalimentación constante permite ajustar las metodologías y asegurar que se están alcanzando los objetivos de formación cívica establecidos en el currículo.

PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE QUE PROMUEVE LA PARTICIPACIÓN CÍVICA EN EL ESTUDIANTADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Este proyecto aprobado en el curso académico 2022/2023 se ha realizado en la Universidad de Murcia (Coordinadora del Proyecto prf. ^a Dra. Ortiz-Cermeño y participantes prf. ^o Villa y prf. ^o López, en concreto en el Grado de Educación Social, segundo curso, con la colaboración del equipo de ÁTICA y de la Unidad de Innovación de la UMU). La finalidad es formar a profesionales como agentes de cambio social, dinamizadores de grupos sociales a través de estrategias educativas que ayuden a los sujetos a comprender su entorno social, político, económico y cultural, y a integrarse adecuadamente.

Se ha desarrollado en asignaturas de la formación específica que recibe dicho profesional en su formación inicial, como Educación y Construcción de la Ciudadanía Plural. Esta asignatura es importante para la formación y desarrollo profesional de los educadores sociales porque explica los procesos de la acción socioeducativa en la construcción de convivencia derivada de la presencia plural de personas y culturas diversas, así como sus implicaciones en la estructuración de la convivencia social y la calidad de vida de los diversos componentes sociales y culturales con los que puede enfrentarse el profesional de la Educación Social en los distintos ámbitos de intervención socioeducativa.

Es, por tanto, un elemento formativo que complementa su profesionalización y aporta una visión de conjunto de su aprendizaje y su integración en la labor de capacitación de las poblaciones destinatarias de su labor educativa y social, en la búsqueda de la construcción de una sociedad intercultural justa e integradora sin exclusión, y, en consecuencia, comprometida con la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible; o, dicho de otro modo, con la Educación para la ciudadanía plural o Educación para el desarrollo de quinta generación.

Otra de las asignaturas involucrada en este proyecto ha sido Diseño de Proyectos de Intervención. En esta asignatura la formación del estudiantado trata de comprender el significado de la elaboración de proyectos y diseños para intervenir en la sociedad, así como de los distintos modelos de diseño de proyectos y el sentido e implicaciones de las competencias profesionales para el diseño de proyectos y los grupos sociales a los cuales se enfoca su futuro trabajo. Se presentan las bases para otras asignaturas del Grado que forman parte de la intervención social en campos concretos. Y estas asignaturas guardan relación con la asignatura Evaluación de programas en Educación Social y con Procesos y condiciones para el desarrollo de los proyectos, donde se plantea una práctica interdisciplinar que engloba el diseño, la evaluación y los procesos y condiciones de los proyectos que se pretenden implementar para el grado de educación social.

Una de las líneas principales apoyadas desde el ayuntamiento de esta ciudad es: Murcia mi ciudad enseña, donde está el trabajo con los centros educativos que incluye varios talleres (patrimonio cultural, científico, histórico, artístico). Otras acciones que se vienen realizando son de presentación de servicios, y otras denominadas haciendo ciudadanía; o para el ocio y tiempo libre, conducir con seguridad, que se presentan los centros abiertos a la comunidad y, por último, una red de participación de asociaciones de padres y madres. Todas estas actuaciones pueden verse reforzadas por los principios y las líneas que ofrece la ciudad educadora y es precisamente ahí donde esta propuesta académica de innovación quería incidir. Este proyecto ha tratado de enseñar a futuros profesionales de la Educación Social a integrar y trabajar, en la ciudad educadora, utilizando los recursos de la ciudad para educar, y buscando llevar la educación más allá de los muros de la escuela para impregnar toda la ciudad.

Una educación ciudadana, donde todas las administraciones públicas y las empresas de la localidad asumen su responsabilidad de educar y transformar la ciudad en un espacio de respeto a la vida y la diversidad. Así comienza, básicamente, el preámbulo de la Carta de las ciudades educadoras, una iniciativa de asociación que nació en 1990, para crear la asociación internacional de ciudades educadoras, actualmente con 479 ciudades de 47 países y Murcia es una de ellas.

Esta carta presenta tres grandes principios: a. El Derecho a la ciudad educadora b. El Compromiso de la ciudad c. Al Servicio integral de las personas. Dentro de cada uno de estos principios hay varias líneas de trabajo que cada ciudad y que el ayuntamiento viene desarrollando de diversa manera. La ciudad de Murcia participa en esta asociación desde la concejalía de Educación del Ayuntamiento, y tienen varias líneas de acción. El derecho a la ciudad educadora: 1) Educación inclusiva a lo largo de la vida, 2) Política educativa amplia, 3) Diversidad y no discriminación, 4) Acceso a la cultura, y 5) Diálogo intergeneracional. El compromiso de la ciudad: 6) Conocimiento del territorio, 7) Acceso a la información, 8) Gobernanza y participación ciudadana, 9) Seguimiento y mejora continua, 10) Identidad de la ciudad, 11) Espacio público habitable, 12) Adecuación de equipamientos y servicios municipales, y 13) Sostenibilidad. Al servicio integral de las personas: 14) Promoción de la salud, 15) Formación de agentes educativos, 16) Orientación e inserción laboral, 17) Inclusión y cohesión social, 18) Co-responsabilidad contra las desigualdades, 19) Promoción del asociacionismo y voluntariado, 20) Educación para una ciudadanía democrática y global Firmante. Desde la universidad y en particular desde la Facultad de Educación, se quiere integrar las acciones de práctica y teoría universitaria de ciertas asignaturas con el desarrollo de los principios de la ciudad educadora.

Con más de 400 estudiantes y la comunidad educativa en pleno, en el patio del centro y bajo el reloj solar, se realizó la lectura del manifiesto rescatando la carta de las ciudades educadoras y retomando el lema elegido para el Día Internacional de la

Ciudad Educadora de 2022: La Ciudad Educadora, ciudad de paz y oportunidades. Con esta celebración se quiso movilizar a agentes sociales locales para que unan esfuerzos en pro de la paz, la convivencia, la solidaridad y la inclusión. Asimismo, que fuera una celebración dinámica y participativa que promueva el diálogo y sirva para dar a conocer todas las oportunidades que nacen de unir voluntades y el trabajo entre diferentes instituciones, en este caso, un centro de Educación Infantil y Primaria del Municipio de Murcia y la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Un ejemplo de ello son las siguientes imágenes.

Figura 1. La Ciudad Educadora. Día de la Paz, 2022/2023



Fuente: Elaboración propia

Figura 2. La Ciudad Educadora. Día de la Paz, 2022/2023



Fuente: Elaboración propia

Los proyectos fuera de las aulas en el grado de Educación Social en la universidad son fundamentales para promover el aprendizaje práctico y el desarrollo de competencias sociales. Estas experiencias permiten que los discentes apliquen sus conocimientos teóricos en contextos reales, fomentando la integración entre el aprendizaje académico y el compromiso comunitario. Asimismo, proporciona al estudiantado la oportunidad de mejorar habilidades como la empatía, la responsabilidad cívica y la capacidad de trabajar en equipo (Afzal et al, 2020). Estas experiencias ayudan a los futuros educadores sociales a comprender mejor las necesidades y realidades de las comunidades a las que servirán.

CONCLUSIONES

La importancia de trabajar proyectos de Educación Social en el contexto de la ciudad educadora y el desarrollo de competencias cívicas destacan varios puntos claves. En primer lugar, la participación cívica en proyectos fuera del aula se vincula directamente con la construcción de una ciudadanía activa y responsable, esencial para el desarrollo sostenible de las democracias. Según Medne et al. (2024), la educación en competencias cívicas en contextos como la ciudad educadora fomenta el compromiso social y la responsabilidad cívica, herramientas cruciales para abordar la inclusión y la sostenibilidad ecológica. Es importante integrar la participación en proyectos comunitarios como un mecanismo para fortalecer las habilidades cívicas y sociales en los estudiantes de Educación Social. La investigación de Naval et al. (2022) subraya que estos proyectos permiten a los estudiantes aplicar sus conocimientos en contextos reales, promoviendo un enfoque práctico y colaborativo del aprendizaje que refuerza la cohesión social y fomenta una participación desde edades tempranas.

En el ámbito de la educación superior apuntan que la implementación de estas iniciativas en el currículo universitario prepara a los futuros educadores sociales para liderar y contribuir de manera efectiva en sus comunidades, tal como lo plantea Carlisle et al. (2020). Esto no solo fortalece el tejido social de las ciudades educadoras, sino que también prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos cívicos y democráticos contemporáneos mediante el aprendizaje activo y comprometido con la realidad social.

REFERENCIAS

- Afzal, A., y Hussain, N. (2020). Impact of community service learning on the social skills of students. *Journal of Education and Educational Development*, 7(1), 55-70. doi: 10.22555/joeed.v7i1.2988
- Bailey, M. F., y Camp, J. M. (2024). Civic engagement as a course-level strategy for integrative learning. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 28(2), 41-59. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1431330>
- Baines, A., DeBarger, A., y Warner, N. (2021). Key principles for project-based learning. *Rigorous project-based learning: An inquiry-based educational approach*. Lucas Education Research. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED658343>
- Beltrán, R., Hacker, A., y Begun, S. (2016). La justicia ambiental es un tema de justicia social: Incorporación de la justicia ambiental en los planes de estudio de la práctica del trabajo social. *Journal of Social Work Education*, 52(4), 493-502. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1116718>
- Bringle, R. G., Brown, L. A., Hahn, T. W., y Studer, M. (2019). Pedagogies and civic programs to develop competencies for democratic culture and civic learning outcomes. *Bordon*, 71(2), 51-68. doi: 10.13042/Bordon.2019.72003

Brunold, A., y Ohlmeier, B. (2022). Civic education for sustainable development of UNESCO -Decade 2005-2014. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 13(2), 79-90. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1355893>

Carlisle, S. K. E., Nitta, K. A., Murray, D. R., Gourd, K. M., y Shapiro, L. (2020). The Impact of Community-Based Learning on Civic Engagement. *Journal of Service-Learning in Higher Education*, 11, 102-117. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1267638>

Chanda, T. C. (2024). Service learning and civic engagement: Exploring the linkages. *International Journal of Research Publication and Reviews*, 5(4), 7056-7064.

Figueiró, P. S., y Raufflet, E. (2015). Sustainability in higher education: A systematic review with focus on management education. *Journal of Cleaner Production*, 106(2), 22-33. doi: 10.1016/j.jclepro.2015.04.118

Gibson, H., Canfield, J., y Beamish, A. (2020). Understanding community perceptions of service-learning. *Journal of Service-Learning in Higher Education*, 11, 5-20. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1267634>

Hsu, P.-C., Chang, I.-H., y Chen, R.-S. (2021). The impacts of college students' civic responsibility on civic engagement via online technology: The mediations of civic learning and civic expression. *SAGE Open*, 11(3), 1-12. doi: 10.1177/21582440211031909

Lo, J. C. (2017). Adolescents developing civic identities: Sociocultural perspectives on simulations and role-play in a civic classroom. *Theory and Research in Social Education*, 45(2), 189-217. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1140382>

Lutaj, L. (2021). The role of university on the civic preparation of the youth. *European Journal of Social Sciences Education and Research*, 8(3), 15. doi: 10.26417/793glx72y

Massaro, V. R. (2022). Global citizenship development in higher education institutions: A systematic review of the literature. *Journal of Global Education and Research*, 6(1), 98-114.

Medne, D., Lastovska, A., Lāma, G., y Grava, J. (2024). The Development of Civic Competence in Higher Education to Support a Sustainable Society: The Case of Latvian Higher Education. *Sustainability*, 16(6), 2238.

Mukhopadhyay, K., Chang-Koh, S., y Har, J. R. G. (2022). Preparing next-generation-citizens through active-community-engagement: Longitudinal study of informal learning in an Asian undergraduate residential college. *Asia-Pacific Education Researcher*, 31(5), 575-587. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1346563>

Naval, C., Villacis, J. L., y Ibarrola-García, S. (2022). The transversality of civic learning as the basis for development in the university. *Education Science*, 12(4), 240. doi: 10.3390/educsci12040240

Owen, D., y Iron-Groth, A. (2020). Civic education for youth empowerment: The impact of We the People and Project Citizen. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 20(3), 98-114. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED658303>

Resch, K., y Schrittmesser, I. (2021). Using the service-learning approach to bridge the gap between theory and practice in teacher education. *Teaching in Higher Education*, 26(8), 1118-1132. doi: 10.1080/13603116.2021.1882053

UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>

Wekerle, C., Daumiller, M., y Kollar, I. (2020). Using digital technology to promote higher education learning: The importance of different learning activities and their relations to learning outcomes. *Journal of Research on Technology in Education*, 54(1), 1-17. doi: 10.1080/15391523.2020.1799455

Wolff, J. R., y Rogers, J. R. (2019). Resources and Readiness: Exploring Civic Education Access and Equity in Six New York High Schools. *Center for Educational Equity, Teachers College, Columbia University*. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED606859>

Yanniris, C. (2021). Education for sustainability, peace, and global citizenship: An integrative approach. *Education Sciences*, 11(430), 1-17. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1307335>

Zacarian, D., y Silverstone, M. (2020). *Teaching to Empower: Taking Action to Foster Student Agency, Self-Confidence, and Collaboration*. ASCD. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED603759>

CAPÍTULO 32

LA FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL QUE QUEREMOS PARA 2030: CO-CREANDO DESDE EL TS-LAB DE LA UNIVERSIDAD DE HUELVA

MANUELA ÁNGELA FERNÁNDEZ BORRERO*, MARÍA LÓPEZ RUEDA**, Y
JAVIER IBAÑEZ MESEGUER***

**Universidad de Huelva (Facultad de Trabajo Social); **Universidad de Huelva;*

****Trabajador Social en Asociación de Migración*

INTRODUCCIÓN

Los escenarios actuales están en profundos y constantes transformaciones. Las sociedades requieren respuestas complejas a desafíos también complejos y multidimensionales. La Universidad, como institución del conocimiento, debe desde una práctica de responsabilidad social contribuir a los cambios y ajustes necesarios y a dotar de respuestas los retos actuales desde la base científica. En este sentido, el presente capítulo surge de cuestionamientos del equipo docente que pone en marcha el proyecto TS-LAB en su vertiente de innovación como laboratorio en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad de Huelva. Es un proyecto que surge como innovación docente en la Facultad de Trabajo Social, pero que tiene elementos claves de transferencia a otras facultades y escenarios, porque también se nutre de otras iniciativas conocidas (Oliván, 2020).

Estos cuestionamientos y reflexiones emanan de la práctica de la docencia e investigación, así como de la experiencia personal y profesional, y tienen que ver con interrogantes y preocupaciones sobre: ¿qué universidad estamos construyendo?; ¿qué universidad es o sería necesaria?; ¿qué papel tienen los diferentes actores del proceso de investigación, docencia y transferencia?; ¿qué metodología es más adecuada a la realidad de los y las estudiantes que tenemos y que son cambiantes y dinámicos?; ¿por qué no hablar de ética y valores asociados con los procesos que desarrollamos en esta institución de un modo más profundo?; ¿cómo hacer de vínculo entre el alumnado y la academia?; ¿cómo establecer transferencia y sinergias en un marco rígido de evaluaciones docentes, exigencias de investigación y gestión? Y todo ello tamizado a través de una pregunta transversal sobre la utilidad del método y estructura docente universitaria.

Es generalmente asumido que la Universidad, como institución social, se ve afectada por los acelerados cambios de la sociedad en su conjunto. Estos cambios, como ponen de manifiesto Bermúdez-Aponte y Laspalas (2017) tiene que ver, por una parte, con el entorno que afecta a la formación (la sociedad del conocimiento y

orientación del aprendizaje hacia el mercado) y, por otra parte, con modificaciones en la propia concepción de la enseñanza que inciden en la labor docente universitaria (presiones de la investigación, la pérdida del sentido ético y la diversidad de cometidos que debe cumplir el/la profesor/a).

En el desarrollo de enfoques y proyectos que den algunas respuestas y que incorporen la innovación en la vinculación de la docencia con la investigación y la transferencia en la educación superior, surge el TS-LAB 4.0, un laboratorio de investigación, innovación y participa-acción en Trabajo Social. Ha nacido como proyecto de innovación docente en la Universidad de Huelva, pero con intención de futuro y continuidad. Está dirigido al alumnado de Grado (3º y 4º curso, sobre todo vinculado al TFG) y Máster (vinculado al TFM), así como al resto de la comunidad universitaria de la Facultad de Trabajo Social en cuanto a la generación de alternativas que den respuesta a los desafíos actuales.

El proyecto TS-LAB 4.0 propone un tipo de aprendizaje colaborativo y experiencial, centrado en la investigación aplicada y la innovación, con el objetivo de formar e involucrar al alumnado y a la comunidad docente y PTGAS de Trabajo Social de la Universidad de Huelva para enfrentar los desafíos actuales. Pero el desarrollo de las facultades institucionales necesarias y las competencias profesionales y personales requieren una formación que habilite a alumnado y comunidad universitaria en conocer, identificar y generar estos procesos de transferencia. Se pretende formar profesionales del Trabajo Social capaces de comprender y responder a las necesidades del mundo actual, contribuyendo a la construcción de una sociedad más justa y sostenible, desde la incorporación de los avances metodológicos que permitan cubrir con eficacia y eficiencia la generación compartida de soluciones y avances.

En este proyecto es clave la incorporación de la innovación desde su enfoque de laboratorio asumiendo la metodología asociada. En este marco, la inteligencia colectiva y el co-diseño son claves desde la lógica de la participación. Este espacio de innovación permite generar respuestas creativas y compartidas a las demandas sociales, así como contribuir a la mejora de la Facultad de Trabajo Social.

Se trabaja desde el sentido de laboratorio frente al carácter dirigido y la rigidez de los modelos institucionales más tradicionales. En un laboratorio se pueden realizar propuestas y las personas pueden convertirse en productoras (de sus propias ideas o las de otras personas) en lugar de consumidoras (de algo predeterminado por la institución).

Este proyecto se ha desarrollado con pretensión de continuidad desde la experiencia inicial desde la innovación docente, y en coherencia con la responsabilidad social de la Universidad. La idea es dotar de mayor contenido, estructura y continuidad al TS-LAB, promoviendo la vinculación de la formación con

los desafíos de la realidad, la participación de la comunidad universitaria y fomentando la transferencia de conocimiento. Esta continuidad pasa por afianzar sus pilares fundamentales y ampliar la incorporación de experiencias y procesos de prototipado de soluciones, donde se incorporen actores sociales de diferente naturaleza (asociaciones, entidades del tercer sector, etc.). Las redes son elementos sustanciales de cualquier laboratorio. Además, como manifestaban desde el LABB (2024), la idea de iniciar este proyecto también conlleva que los propios docentes e investigadores/as que forman el equipo de trabajo están también participando de la lógica de este, es decir, están prototipando una comunidad de aprendizaje y de práctica experiencial desde la que impulsar y organizar el laboratorio.

Esto guarda una estrecha relación y desarrolla la “tercera misión” de la Universidad (Comisión Europea, 2000) o la “universidad 4.0” que Giesenbauer y Müller-Christ (2020) plantean considerando qué estrategias podrían ayudar a abordar los desafíos complejos en el siglo XXI. Estos autores aluden a la evolución de la Universidad desde la tradicional (universidad 1.0), a la Universidad 4.0 o integrativa, pasando por las Universidades 2.0 o modernas y las 3.0 postmodernas. En la versión 4.0 se hace mención al aprendizaje basado en la experiencia y en la toma de conciencia, con una intencionalidad más allá de los procesos cognitivos. Hablan de aprendizaje activo, resolución con-creativa de problemas, con laboratorios de innovación (hubs) y sesiones de seguimiento del aprendizaje a lo largo de la vida. Se evidencia cada vez más la necesidad de universidades comprometidas y disponibles para el cambio (Matus, 2020; Torfing, Torvatn, y Oyum, 2021).

La finalidad última es la mejora de la calidad de la formación, del desarrollo de competencias y la aproximación a los escenarios reales complejos, diversos y cambiantes, y es también un modo de dar a conocer y potenciar el rol profesional y el papel de la disciplina en nuevos ámbitos; así como la oportunidad de transformar el conocimiento en valor socioeconómico, facilitando la innovación, la creatividad y el desarrollo cultural, científico y tecnológico. Sin duda, estos desafíos hablan de la necesidad de incorporar elementos reales de gobernanza universitaria y que en este reto las universidades más pequeñas o de entornos menos masificados a nivel de metrópoli pueden ser mejores opciones para hacer el proceso de transición del sistema, así como universidades más jóvenes pueden tener menos resistencias que aquellas más tradicionales que han experimentado todos los cambios de evolución.

Se trata de trabajar de manera conjunta en generar una universidad integrativa, desde un enfoque más holístico que integra la docencia, la investigación y la transferencia de conocimiento, con un fuerte compromiso social, donde sin duda el trabajo social debe y tiene mucho que aportar (Beresford, 2008; Pastor y Cano, 2019). Desde este enfoque se genera toma de conciencia y un aprendizaje en la resolución creativa de problemas.

Desde esta Universidad, se trabaja en la formación desde el compromiso y la generación de alianzas con actores locales, y es el inicio del camino iniciado con este proyecto de innovación. Este quiere ser un espacio de aprendizaje vivencial, desde la lógica de laboratorio que asume la experimentación y lo colaborativo como eje de acción. La Universidad debe propiciar el desarrollo de los elementos, actitudes, competencias y modos de ver el mundo “necesarios para conectar con el propósito vital y activar la agencia transformadora... con la gran responsabilidad de ayudar a construir una mirada mucho más amplia y sistémica sobre los desafíos socioecológicos actuales y su posible evolución a largo plazo” (Miedes, 2021, p.111).

Es un proyecto que se concibe con diferentes dimensiones interconectadas, porque engloba elementos asociados a la investigación, a la innovación y a la participación vinculada con la acción (y la transferencia). No obstante, en este capítulo se hace hincapié en los elementos que tienen mayor relación con el aprendizaje desde la innovación y la implicación participativa en los procesos que suceden en las relaciones de enseñanza-aprendizaje y en la propia cultura y realidad de la comunidad universitaria, o de la Facultad de Trabajo Social en concreto. Desde la lógica de laboratorio, se generan herramientas y metodologías para escuchar y observar lo que sucede en la facultad, tratando de identificar las necesidades, deseos, recursos y fortalezas de su comunidad y desarrollar ideas colectivas. En este generar conjunto, asumir esta metodología implica el trabajo con experiencias, ideas y co-diseño de prototipos de soluciones.

El objetivo principal (de los tres que posee el proyecto) que traemos al respecto es trabajar colaborativamente desafíos y retos de manera innovadora y con metodologías de co-diseño e inteligencia colectiva con la comunidad del Facultad. Para ello se han establecido dos objetivos específicos que indican: a) Identificar retos y desafíos compartidos en la Facultad con visión de mejora prospectiva; b) trabajar sobre la Facultad deseada para 2030 con metodología de inteligencia colectiva, participativas y de prototipado de alternativas y soluciones co-creadas a los retos que se han identificado y priorizado previamente; y c) dar continuidad para desarrollar o implementar alguna de las iniciativas surgidas y trabajadas.

Estos objetivos están estrechamente vinculados con el concepto de Universidad futura (4.0) mencionado y la importancia de la participación para el cambio en la formación del Trabajo Social. Evidencia la necesidad de incorporar aprendizajes vivenciales y activos que asuman la aplicación de metodologías innovadoras en el desarrollo competencial. Se enfatiza la experiencia y la transferencia de conocimiento, con el abordaje compartido y la colaboración entre docentes, estudiantes e investigadores en la búsqueda de soluciones innovadoras para los desafíos actuales y futuros en la Facultad, así como los deseos vinculados a escenarios de prospectiva y

cambio. Esta participación, desde la identificación de retos hasta la co-creación de soluciones, es fundamental para lograr un cambio significativo.

Como señala Fenton (2021) en los procesos de enseñanza hay que considerar la audiencia a la que se dirige, y el alumnado universitario actual tiene habilidades de pensamiento crítico significativamente más pobres que las generaciones anteriores. Son de la era tecnológica, con alta vulnerabilidad, con cierta tendencia individualista, pero con elevada tolerancia a la diversidad frente a las generaciones anteriores, pero es más censora de la libertad de expresión y cree que hay que proteger a las personas a toda costa. En la educación de Trabajo Social, para este autor deberíamos incitar a los y las estudiantes a que piensen de forma crítica sobre las circunstancias, la comprensión del contexto sociopolítico y el rol como profesión y disciplina en el mundo y sociedades actuales. Contribuir a una universidad que favorezca la transferencia social y las respuestas a los retos actuales, asumiendo lo que expone Martínez (2011) como “la creación de una masa crítica y producción del conocimiento desde las acciones de innovación, creatividad y pensamiento complejo...con un conocimiento sustentado en una realidad multidimensional y ampliamente contradictoria. Se prevé que sea un conocimiento orientador, participativo y significativo por la calidad de las aportaciones que podrá brindar para el cambio y la transformación social” (p. 154).

Es por ello que la puesta en marcha de este proyecto también promueve el desarrollo de competencias transversales a la disciplina y en la profesión que guardan relación con este pensamiento crítico, la capacidad de proponer soluciones a los desafíos del Trabajo Social, la identificación de retos y viabilidad de soluciones y la comprensión de la complejidad social, entre otras competencias, elementos que también ha señalado Bo Li (2011).

MÉTODO

Para la consecución de estos objetivos asociados a la dimensión más práctica de la innovación metodológica en la comunidad de la Facultad de Trabajo Social, se han establecido metodologías que responden al trabajo colaborativo de identificación de desafíos (necesidades y retos) y la generación desde el co-diseño de propuestas de proyectos (prototipados) que den respuesta y soluciones con vista prospectiva a 2030. La metodología se basa en la innovación participativa y el diseño social. La idea es que la comunidad universitaria participe en la construcción de la Facultad que se desea para el futuro. En estas actividades se prevé la participación de toda la comunidad universitaria de la facultad de trabajo social.

Se trata de un proyecto en marcha en esta fase, por lo que se indican la previsión metodológica diseñada en el conjunto de actividades, por los objetivos específicos planteados.

Identificación de retos y desafíos comunes

En primer lugar, se realizarán actividades de inteligencia colectiva para identificar retos y desafíos compartidos en la Facultad con una visión de mejora prospectiva. Se trata de un enfoque que parte del trabajo conjunto, donde la capacidad del grupo para pensar, aprender y actuar de manera conjunta aprovecha la diversidad de conocimientos, habilidades y perspectivas presentes en el grupo para la tarea u objetivo a conseguir.

En esta fase se ha trabajado con una adaptación del enfoque de los tres horizontes (Sharpe y Hodgson, 2006), que viene de la teoría de gestión del cambio, así como asociada también al enfoque U del cambio. Se trata de un marco de pensamiento estratégico que ayuda a las organizaciones a planificar su futuro y se emplea para identificar y gestionar la innovación y el cambio. Contiene tres horizontes de trabajo claves.

- Horizonte 1 (H1): Este horizonte se refiere a las actividades y proyectos y modos de funcionar actuales. Se trata de ver lo que hay e identificar lo que funciona.

- Horizonte 2 (H2): En este horizonte, se exploran nuevas oportunidades que están emergiendo. Se trata de proyectos, acciones o pasos e ideas que pueden no estar desarrolladas pero que tienen el potencial de convertirse en reales en un futuro cercano. En este horizonte, surgen retos y los conflictos resultantes, pero se presenta una oportunidad para descartar lo viejo y tomar medidas para crear algo nuevo utilizando los cambios emergentes.

- Horizonte 3 (H3): Este horizonte se centra en las visiones a largo plazo y en las innovaciones que conllevan disrupciones de mayor calado, que pueden modificar y afectar prácticas más asentadas, cultura organizacional y modos de funcionamiento.

Esta metodología además se asienta en un planteamiento para dar sentido a oleadas superpuestas de cambios, donde se combina el pensamiento lógico, intuitivo y creativo. Los puntos fuertes ayudan al personal a detectar vulnerabilidades en los supuestos actuales, oportunidades de acción estratégica y gestión del cambio. Se asocia también con metodologías que se engloban en “future thinkings” o asociadas los escenarios futuros.

Sharpe, Hodgson, Leicester, Lyon, y Fazey (2016) señalan como elementos positivos de esta metodología factores claves que han favorecido la elección de la misma por parte del equipo del TS-LAB para esta fase, como: a) ser una manera sencilla de abordar y trabajar con el pensamiento prospectivo sobre un tema o su organización y, a continuación, explorar las repercusiones de los cambios a corto, medio y largo plazo; b) permite detectar tendencias y cambios emergentes en relación con los proyectos en curso; c) para los coordinadores les permite conocer e identificar la estructura interna a las narrativas.

Tras la identificación de múltiples retos y desafíos, con herramientas y metodologías de priorización compartida se seleccionarán las dos más relevantes para trabajar en las siguientes fases.

Generación de soluciones desde el design thinking y el prototipado social.

Se trabajará en la "Facultad que queremos para 2030" utilizando metodologías de inteligencia colectiva, participativas y de prototipado de alternativas y soluciones co-creadas.

Cuando se habla de Design thinking hay que desarrollar las fases pertinentes del proceso formal (Razzouk y Shute, 2012): 1) Empatizar, donde se pretende comprender profundamente las necesidades, experiencias y perspectivas existentes; 2) Definir e identificar los problemas centrales, en este caso desde los retos y desafíos más relevantes que provienen de la fase anterior; 3) Idear con una amplia diversidad de ideas creativas; 4.) Prototipar, que se trata de crear versiones simplificadas o maquetas de las soluciones propuestas, proyectos o ideas. Materializar las ideas para poder probarlas; y 5. Probar) que es la fase tres de nuestro proyecto, que incluye recopilar retroalimentación para mejorar las soluciones.

Se desarrollarán sesiones del laboratorio en espacios donde grupos formados a partir de las convocatorias a estas sesiones según reto a responder (de los dos priorizados en la fase 1), desarrollan propuestas con apoyo de mediadores. Hay que trabajar mucho en integrar estas sesiones en una lógica de laboratorio, que conlleva como señalan Gómez y Freire (2023) más que la existencia del espacio y la creación colaborativa o los procesos colectivos de producción. En este sentido, cuando se destaca el rol de mediación, se engloba a roles diversos que van desde la acción pedagógica para hacer comprensibles los prototipos y proyectos, la coordinación y gestión de las sesiones y el liderazgo de los procesos de investigación asociados.

Puesta en práctica de algún proyecto o solución prototipada y evaluación de ésta

Finalmente, se desarrollará e implementará alguna de las soluciones prototipadas, incluyendo sesiones para ajustar el prototipo y programar la puesta en marcha. Esta fase apunta a repensar, transformar y mejorar la facultad de manera conjunta, en la línea que exponen Pascale y Resina (2020).

Los materiales y recursos asociados a estas actividades tienen un elevado componente de diseño social, y están contemplados en el marco de los recursos presentado en el proyecto concedido.

- Mobiliario para el trabajo en equipo disponible en la Facultad
- Material bibliográfico, recursos biblioteca disponible
- Aulas con espacios móviles de la Facultad de Trabajo Social y aulas de informática si se requiere para el prototipado y búsqueda de información.

- Equipos y ordenadores del profesorado
- Pliegos, carteles, murales, materiales de papelería y fungible para los talleres.

Estos materiales contienen los pliegos de los tres horizontes, así como materiales a emplear en el prototipado como pueden ser: papel continuo, post-it, pliegos de orientaciones metodológicas en los procesos, figuras manejables, etc.

En cuanto a la organización de la evaluación, se han establecido al inicio del proyecto el conjunto de indicadores asociados, que se recogen en la siguiente tabla. Con ellos, se marcan los resultados esperados y se muestran los primeros resultados obtenidos en las fases iniciales y asociados al objetivo indicado. Hay que considerar que las fases de identificación de soluciones y prototipado están diseñadas, pero no ejecutadas en el momento de redacción del presente capítulo. No obstante, aparecen los indicadores que sí están establecidos desde el inicio para el conjunto del proyecto. De igual modo, se han recogido en la tabla los objetivos transversales de gestión y coordinación del proyecto, que conllevan acciones e indicadores relacionados.

Tabla 1. Indicadores de evaluación asociados a los objetivos

OBJETIVO GENERAL. Crear el Laboratorio del TS-LAB 4.0 para trabajar desafíos y retos de manera innovadora y con metodologías de co-diseño e inteligencia colectiva.			
Objetivo específico	Actividad	Indicadores evaluación/ Seguimiento	Resultados esperados y disponibles evaluados
3.1. Identificar retos y desafíos compartidos en la Facultad con visión de mejora prospectiva	Actividades de co-diseño y participativas	Número de actividades desarrolladas	Al menos 2 sesiones de identificación. Se ha celebrado la primera sesión.
		Número y perfil dispar de participantes	Al menos 15 participantes. Al menos 2 retos o desafíos identificados. Se ha identificado como reto la mejora de la participación de la comunidad universitaria en la Facultad (actividades extracurriculares, acciones sociales, etc).
		Número de retos/desafíos acordados de trabajo conjunto	
3.2. Trabajar sobre la Facultad que queremos para 2030 con metodología de inteligencia colectiva, participativas y de prototipado de alternativas y soluciones co-creadas.	Sesiones de trabajo que permitan con metodologías de innovación participativa y diseño social, co-diseño, design-thinking e inteligencia colectiva para establecer alternativas (inicio de prototipos) para la Facultad que queremos en 2030	Número de sesiones	2 sesiones de trabajo co-creativo y de generación de alternativas
		Número y perfil dispar de participantes	Al menos 15 participantes
		Número de alternativas generadas	Al menos 2 alternativas generadas para prototipar
3.3. Desarrollar o implementar iniciativas de las surgidas en el Laboratorio.	Sesiones para ajustar prototipos y/o iniciar la puesta en marcha de alternativas	Número de alternativas prototipadas e iniciadas	Al menos 1 alternativa prototipada y puesta en marcha

Tabla 1. Indicadores de evaluación asociados a los objetivos (continuación)

OBJETIVO GENERAL. Establecer dinámicas coordinación del proyecto TS-LAB 4.0. por parte del equipo, para el seguimiento de las acciones, indicadores de evaluación y ajustes			
Mantenimiento de reuniones del equipo del proyecto para coordinación y seguimiento		Número de reuniones de coordinación	Al menos 5 reuniones celebradas. Se han celebrado 7 reuniones, de las cuales 2 presenciales, 3 virtuales y dos asíncronas virtuales del equipo.
OBJETIVO GENERAL. Difundir y divulgar las acciones del TS-LAB 4.0.			
5.1. Participar en congresos, jornadas y seminarios para divulgar el proyecto y sus resultados, fomentando la participación del alumnado.	Presentar comunicaciones a congresos docentes y de innovación docente	Número de comunicaciones presentadas y aceptadas	Al menos 5 comunicaciones a congresos Se han presentado dos: una ponencia y una comunicación.
5.2. Fomentar la publicación de resultados del presente proyecto de innovación docente en artículos, capítulos, monografías.	Publicar material científico y divulgativo sobre el proyecto	Número de artículos publicados	Al menos 3 publicaciones Se han enviado dos capítulos y se está trabajando en un artículo.

CONCLUSIONES

A modo de conclusiones, resaltar la incorporación en la Universidad de Huelva del primer laboratorio social de este tipo vinculado con una Facultad como la de Trabajo Social. Es una innovación en cuanto a proyecto docente e investigador, además de ser una práctica novedosa en cuanto al enfoque metodológico y participativo en las tres dimensiones incorporadas y conectadas: investigación, innovación y participación asociada a la transferencia.

El Trabajo Social debe adaptarse a los nuevos escenarios, donde la realidad actual, más aún post-pandémica, con las crisis sociopolíticas, la irrupción de la inteligencia artificial y otros factores exige al Trabajo Social nuevos enfoques y paradigmas para la intervención social. Y estos cambios deben ir de la mano de dinámicas participadas y generadoras de procesos desde la gobernanza en diferentes niveles.

Además, los escenarios universitarios también están inmersos en cambios sustanciales. La Facultad de Trabajo Social requiere procesos que innoven en diferentes ámbitos, involucrando a estudiantes, docentes y personal administrativo. Esto también se asocia con la adquisición de competencias y la aplicación de conocimientos a la práctica.

Además, es una práctica que se nutre de otras experiencias similares en España y que permite además incorporar particularidades del Trabajo Social, así como incorporar nuevos elementos que puedan ser replicado en otras facultades, departamentos y servicios de la universidad, adaptando su metodología y enfoque a las necesidades específicas de cada contexto.

El enfoque en la "Facultad que queremos para 2030", incorpora una visión prospectiva, buscando construir la Facultad del futuro de manera colaborativa y desde el refuerzo de la responsabilidad social de la Universidad.

REFERENCIAS

- Beresford, P. P. (2008). Democratising Social Work – A Key Element of Innovation. *The Innovation Journal: The Public Sector Innovation Journal*, 13(1), 2–23.
- Bermúdez-Aponte, J. J., y Laspalas Pérez, F. J. (2017). El profesor universitario: integración entre lo personal y lo profesional. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29(2), 109–126. doi: 10.14201/teoredu292109126
- Bo Li. (2011). Design and implementation of the social work specialized laboratory in colleges and universities. *Experimental Technology and Management. 3rd International Conference on Computer Research and Development, Shanghai, China* (pp. 468–471). doi: 10.1109/ICCRD.2011.5764176
- Fenton, J. (2021). Challenges for Social Work Education in a Changing Europe. *Cuadernos de Trabajo Social*, 34(1), 19–30. doi: 10.5209/cuts.67852
- Giesenbauer, B., y Müller-Christ, G. (2020). University 4.0: Promoting the transformation of higher education institutions toward sustainable development. *Sustainability*, 12(8), 3371.
- Gómez, D., y Freire, J. (2023). La emergencia de los laboratorios ciudadanos: Un modelo para la creación de comunidades de innovación. *European Public y Social Innovation Review*, 8(2), 65–79. Recuperado de <https://pub.sinnergiak.org/esir/article/view/24815>
- Martínez, L. P. (2011). La función de la universidad en las sociedades del conocimiento. *Aula*, 17, 145–158.
- Matus, T. (2020). Innovar la innovación: Una propuesta para trabajar lo social. *Revista de Treball Social*, 219, 13–52. doi:10.32061/RTS2020.219.01
- Miedes, B. (2021). Transformar nuestro mundo. Tres senderos de aprendizaje para agentes de cambio. [Lección inaugural Universidad de Huelva.] Aldina.
- Oliván, R. (2020). Instituciones que aprenden. HIP: Un modelo de innovación pública para la era post-COVID. Informe para la XXVII Cumbre Iberoamericana de Jefes y Jefas de Estado y de Gobierno, 14.
- Pascale, P., y Resina, J. (2020). Prototipando las instituciones del futuro: El caso de los laboratorios de innovación ciudadana (Labic). *Revista Iberoamericana de Estudios de Desarrollo*, 9(1), 6–27. doi:10.26754/ojs_ried/ijds.437
- Pastor Seller, E., y Cano, L. (2019). *Respuestas del trabajo social ante emergencias sociales y problemáticas sociales complejas de México y España*. Madrid: Dykinson.
- Razzouk, R., y Shute, V. (2012). What is design thinking and why is it important? *Review of Educational Research*, 82(3), 330–348.
- Sharpe, B., y Hodgson, T. (2006). *Intelligent Infrastructure Futures Technology Forward Look: Towards a Cyber-Urban Ecology*. London: GOV UK. Recuperado de https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/300337/06-520-intelligent-infrastructure-technology.pdf
- Sharpe, B., Hodgson, A., Leicester, G., Lyon, A., y Fazey, I. (2016). Three horizons: A pathways practice for transformation. *Ecology and Society*, 21(2). Recuperado

de https://www.researchgate.net/publication/384559390_Towards_Regenerative_Material_Design_and_Innovation_Overcoming_Multi-Level_Barriers

Torfin, J., Torvatn, H., y Øyum, L. (2021). Constructing a Joint University – Municipality Platform for Networked Co-creation of Innovative Urban Solutions. *The Innovation Journal: The Public Sector Innovation Journal*, 26(3), 3.

CAPÍTULO 33

IMPACTO DE LA REALIDAD VIRTUAL 360º EN LA REDUCCIÓN DE LA ANSIEDAD Y MEJORA DE LA CONFIANZA AL EXPONER EN PÚBLICO

FRANCISCO JAVIER CANTERO SÁNCHEZ, JOSÉ MARÍA LEÓN RUBIO,
JOSÉ MARÍA LEÓN PÉREZ, RAQUEL VÁZQUEZ-MOREJÓN JIMÉNEZ,
VICTORIA GONZÁLEZ CAPARROZ, ALFONSO CÁRDENAS DE LA MIYAR, Y
ÁNGELA FERNÁNDEZ CANSECO
Universidad de Sevilla

INTRODUCCIÓN

En nuestra práctica docente, habíamos observado que muchos de nuestros alumnos experimentaban ansiedad al realizar presentaciones orales en clase. La ansiedad al hablar en público no solo afecta el contenido de la presentación y el comportamiento del presentador, sino que también impacta en la percepción y comprensión de la audiencia, lo que puede reducir la efectividad del mensaje y, en consecuencia, el rendimiento académico (Notaro et al., 2021). Además, para un futuro profesional de la psicología, dominar las habilidades de hablar en público es esencial, ya que su trabajo implica una constante interacción con pacientes y otras personas que requieren de sus servicios, donde la claridad y efectividad en la comunicación son cruciales (Hannans et al., 2021; Payano et al., 2019).

Por tanto, se decidió abordar esta problemática mediante la creación de un recurso de RV 360º dentro del marco del III Plan Propio de Docencia de la Universidad de Sevilla. Este recurso tiene como objetivo proporcionar a los estudiantes un entorno seguro y controlado para entrenarse, mejorar su confianza y reducir la ansiedad asociada a las presentaciones orales.

La ansiedad al hablar en público afecta a una parte considerable de la población en España, especialmente a los estudiantes universitarios. Entre el 20% y el 30% de ellos presenta dificultades significativas en este contexto (Bravo-González et al., 2021). Esta ansiedad está vinculada a la falta de habilidades comunicativas, lo que agrava el miedo a ser evaluado negativamente (Maldonado et al., 2022).

Varios estudios han encontrado que los individuos con alta autoeficacia tienden a experimentar niveles más bajos de ansiedad al hablar en público. Por ejemplo, un estudio reveló que la autoeficacia y la ansiedad al hablar en público están inversamente correlacionadas, lo que significa que a medida que aumenta la autoeficacia, disminuye la ansiedad (Dong, 2023). Esto se debe a que los estudiantes que confían en sus habilidades son menos propensos a sentirse ansiosos en este tipo de situaciones, lo que les permite desempeñarse mejor (Akkakoson, 2016). Además,

la investigación sugiere que las experiencias previas exitosas en hablar en público pueden aumentar la autoeficacia, lo que a su vez puede ayudar a mitigar la ansiedad (Hadriana, 2020).

La intervención psicológica también ha mostrado ser efectiva para mejorar la autoeficacia y reducir la ansiedad al hablar en público. Por ejemplo, la terapia cognitivo-conductual ha sido utilizada para ayudar a los estudiantes a desafiar sus pensamientos negativos y desarrollar una mayor confianza en sus habilidades de comunicación (Anwar et al., 2022). Este enfoque no solo aborda la ansiedad, sino que también promueve un sentido de autoeficacia que puede ser crucial para el éxito al hablar en público (Ebrahimi et al., 2019).

Además, técnicas como la visualización y la práctica enfocada han demostrado ser efectivas para aumentar la autoeficacia y reducir la ansiedad. La visualización implica imaginarse a uno mismo teniendo éxito en una presentación, lo que puede ayudar a construir confianza y disminuir la ansiedad (Gallego et al., 2021). La práctica regular y la preparación también son fundamentales, ya que los estudiantes que se sienten más preparados tienden a reportar niveles más bajos de ansiedad (Kenoh, 2021).

El uso de la RV en la formación ha ganado un protagonismo significativo en los últimos años. La RV permite crear entornos inmersivos que simulan situaciones reales de presentación, proporcionando a los estudiantes la oportunidad de ensayar sus exposiciones en un entorno controlado. Esta tecnología ha demostrado ser eficaz para mejorar la confianza y reducir la ansiedad en eventos de comunicación pública, ya que permite a los usuarios practicar repetidamente sin el riesgo de evaluación inmediata o exposición a una audiencia real (Khurpade et al., 2020; Palmas et al., 2021; Valls-Ratés et al., 2022).

La inmersión que ofrece la RV no solo mejora la capacidad de observación y la percepción de las reacciones del público, sino que también fomenta una mayor conexión emocional con la tarea. Esta inmersión emocional es crucial para enfrentar el miedo a hablar en público, ya que ayuda a los estudiantes a familiarizarse con las sensaciones y emociones que surgen durante una presentación (Kosko et al., 2020). En particular, la mayor interacción y realismo que ofrece el entorno virtual genera una sensación de presencia, lo que contribuye a una mayor autoconfianza en las habilidades comunicativas.

Un aspecto clave es que la RV permite a los estudiantes recibir retroalimentación constante sobre su desempeño, facilitando la autoevaluación y la mejora continua. Además, se ha observado que esta tecnología no solo incrementa la motivación de los estudiantes para participar en el proceso de aprendizaje, sino que también enriquece el ciclo enseñanza-aprendizaje al ofrecer una plataforma que simula de manera fiel las condiciones de una presentación real (Mohd, 2022).

Los estudios sugieren que la combinación de técnicas de visualización, repetición y la exposición progresiva a una audiencia virtual resulta en una reducción significativa de los niveles de ansiedad y un aumento de la autoeficacia percibida en los estudiantes (Ranieri y Luzzi, 2020). Así, la RV emerge como una herramienta innovadora para preparar a los estudiantes para los desafíos de hablar en público, permitiéndoles desarrollar confianza y gestionar de manera más efectiva el estrés que acompaña este tipo de actividades.

De todas las modalidades de RV, el video 360° destaca por sus ventajas particulares en el entrenamiento para presentaciones orales. Esta tecnología ofrece una experiencia inmersiva que simula de manera efectiva un entorno real de presentación, permitiendo a los usuarios practicar sus habilidades de comunicación en un contexto controlado pero realista. Estudios recientes indican que los videos de 360°, en comparación con los formatos tradicionales, favorecen una mayor implicación emocional y un sentido de presencia, factores cruciales para mejorar la confianza y reducir la ansiedad en estas situaciones (Huang et al., 2023; Jiang et al., 2023; Kosko et al., 2020). Además, la accesibilidad y la capacidad de utilizarse en dispositivos móviles o con visores de bajo costo hacen de este formato una opción altamente ventajosa para entrenar habilidades de presentación de manera flexible y económica.

El objetivo principal de este estudio es evaluar el impacto del uso de la realidad virtual 360° (RV 360°) en el entrenamiento de habilidades de comunicación, centrándose en la reducción de la ansiedad y en la mejora de la confianza al hablar en público entre estudiantes universitarios. En cuanto a los objetivos específicos, se busca analizar si el uso de la RV 360° reduce los niveles de ansiedad tras la intervención, basándose en las mediciones obtenidas con el Inventario de Estado de Miedo a Hablar en Público (SSAI). Además, se evaluará la mejora en la confianza para hablar en público utilizando el Cuestionario de Confianza para Hablar en Público (PCRS), y se examinará la relación entre la percepción de inmersión, medida a través de la Escala del Estado de Flujo (FSS), con la mejora de la confianza y la reducción de la ansiedad en situaciones de presentaciones orales.

El estudio parte de la hipótesis de que el nivel de ansiedad al hablar en público, medido por el SSAI, disminuirá significativamente tras la intervención con el entorno de RV 360°. Asimismo, se espera que la confianza para hablar en público, evaluada a través del PCRS, aumente de manera significativa después de la intervención. Por último, se anticipa que la percepción de inmersión, medida mediante la Escala del Estado de Flujo, será mayor con el uso de la RV 360° en comparación con la realización de ejercicio físico o cualquier otra actividad recreativa que se practique con regularidad.

MÉTODO

Participantes

El estudio contó con 58 estudiantes universitarios (21 hombres y 37 mujeres), con un rango de edad entre 21 y 31 años ($M = 23.84$, $SD = 3.12$). La edad media de los hombres fue de 23.1 años ($SD = 2.77$) y la de las mujeres fue de 24.27 años ($SD = 3.27$).

Los criterios de inclusión fueron estar cursando estudios universitarios, tener acceso al recurso con gafas de RV (este es también accesible sin ellas) y haber accedido al recurso en más de una ocasión, lo que puede indicar ansiedad relacionada con hablar en público. Seleccionar personas con el problema específico que aborda el recurso maximiza el potencial de cambio, mejora la relevancia y aplicabilidad del estudio, y asegura que los efectos de la intervención sean lo suficientemente significativos para ser detectados y analizados (Siddiqui et al., 2023).

El proceso de selección fue el siguiente: el recurso había recibido más de 4,000 visitas, con una tasa de conversión del 15% ($N = 626$) y una tasa de retención del 25% ($N = 157$). De estos 157 usuarios, 102 eran estudiantes universitarios. Se seleccionaron 63 que cumplieran con los criterios de inclusión, pero cinco de ellos declinaron la invitación a participar (no se les solicitó que explicaran los motivos). Finalmente, los 58 estudiantes seleccionados fueron informados sobre el objetivo del estudio y firmaron electrónicamente su consentimiento para participar.

Materiales e instrumentos

Cuestionario de confianza para hablar en público

Versión abreviada de *Personal Report of Confidence as Speaker* (PCRS) de Paul (1966), adaptada al español por Méndez et al. (1999). Consta de 12 ítems que evalúan la confianza al hablar en público, abarcando dos factores: Seguridad/Disfrute al Hablar en Público, que mide la claridad mental y la confianza, y Miedo a hablar en público, que evalúa la ansiedad y el nerviosismo en estas situaciones. La consistencia interna del cuestionario es alta ($\alpha = 0.84$), y la fiabilidad test-retest a las dos semanas es de 0.81. La puntuación total oscila entre 12 (máxima confianza) y 72 (mínima confianza o mayor miedo a hablar en público). Para obtener la puntuación final, se invierten las respuestas de los ítems negativos, sumándose a los positivos.

Inventario de Estado de Miedo a hablar en público

Adaptación española del *State Speech Anxiety Inventory* (SSAI) de Lamb (1972), efectuada por Bados (1991). Mide el miedo experimentado al dar una charla en particular. Consta de 23 ítems a los que se responde con una escala de 4 puntos, que miden la intensidad de la tensión o relajación que expresa el ítem correspondiente, siendo 1 la menor intensidad y 4 la máxima. Se han informado coeficientes de alfa de Cronbach que oscilan entre 0.80 y 0.90, lo que indica una buena consistencia interna.

La Escala del Estado de Flujo

Adaptación española de la Flow State Scale (FSS) de Jackson y Marsh, 1996) llevada a cabo por García Calvo et al. (2008). Diseñada para evaluar la experiencia de flujo en diversas actividades, como el deporte, el trabajo o el estudio. Consta de 36 ítems a los que se califican con una escala Likert de 10 puntos, divididos en nueve dimensiones: equilibrio entre el desafío y la habilidad, fusión de acción y conciencia, claridad de objetivos, retroalimentación directa, concentración en la tarea, sensación de control, pérdida de autoconciencia, distorsión del sentido del tiempo y experiencia autotélica. La consistencia interna del instrumento es alta, con valores de alfa de Cronbach superiores a 0.70 para todas las subescalas y la puntuación total.

RV 360° vídeo

El recurso titulado “Entrenamiento para mejorar la confianza para hablar en público” es una herramienta diseñada para ayudar a los usuarios a desarrollar confianza y reducir el miedo a hablar en público. Los participantes deben realizar una exposición durante 15 minutos frente a una audiencia virtual que muestra diferentes niveles de atención, simulando situaciones reales de exposición pública.

Este recurso incluye instrucciones específicas y pautas para que los usuarios realicen ejercicios de control de estrés y gestionen de manera eficaz situaciones de comunicación en público. Además, los usuarios pueden evaluar sus habilidades a lo largo del tiempo y hacer un seguimiento de su progreso en situaciones sociales simuladas.

El recurso puede utilizarse tanto en navegadores en modo 360°, accesible desde dispositivos móviles y equipos de escritorio, como mediante gafas de RV (Oculus, HTC Vive, Daydream, o Google Cardboard) para una experiencia más inmersiva. El acceso al recurso puede realizarse a través del navegador Mozilla Firefox, y en ausencia de mandos, la interacción se realiza mirando los elementos durante 3 segundos.

Para más detalles, el recurso está disponible en línea en el siguiente enlace: [Entrenamiento para mejorar la confianza para hablar en público](#).

Diseño y procedimiento

Se empleó un diseño pretest-postest con seguimiento y sin grupo control. El procedimiento se dividió en las siguientes fases:

Fase pretest

Los participantes completaron en línea todos los instrumentos descritos previamente, en el caso del FSS se les solicitó que lo hicieran sobre la actividad física, si la practicaban regularmente, o sobre cualquier otra actividad recreativa que fuese de su interés. Además, recibieron instrucciones para preparar dos charlas de unos 15

minutos cada una: la primera sobre comportamientos de riesgo para la salud, con un ejemplo titulado "Fumar es arriesgado para su bienestar", y la segunda de tema libre.

Intervención

La intervención consistió en dos sesiones, una por semana, con una duración a voluntad del usuario. En la primera, los participantes impartieron la charla obligatoria sobre el tema de riesgo para la salud, recibiendo retroalimentación de otros participantes que la seguían en línea. Durante la charla, podían interrumpirla a voluntad para acceder a las instrucciones sobre relajación, control de pensamientos negativos y estrategias comunicativas, disponibles en el recurso de RV. Posteriormente, retomaban la charla desde el inicio. La segunda sesión siguió la misma dinámica, pero con un tema de libre elección para la charla.

Fase postest

Se recopiló información cualitativa sobre la experiencia de los participantes y estos completaron en línea las escalas SSAI y FSS referidas a su experiencia con RV. Asimismo, se les proporcionaron instrucciones y ejercicios para seguir utilizando el recurso con el fin de mejorar sus habilidades en presentaciones orales, y se les informó sobre los pasos a seguir en el estudio.

Seguimiento

Dos semanas después del postest, los participantes recibieron una notificación en sus móviles para completar el cuestionario PCRS y se les facilitó un enlace para consultar los resultados del estudio, cuando estos estuviesen disponibles.

Análisis

Para comparar las puntuaciones pretest con las postest y de seguimiento se utilizarán contrastes de medias para muestras relacionadas, restando las puntuaciones del postest o del seguimiento de las del pretest, una vez comprobado que todas las variables o sus diferencias cumplen con el principio de normalidad.

RESULTADOS

Efectos postest

Las pruebas de contraste indicaron que las diferencias entre estas en el SSAI son significativas, con una reducción del miedo a hablar en público, $t(57) = 3.98, p < .01$. En la Escala de Flujo (FSS), las puntuaciones pretest y postest también muestran una diferencia significativa, $t(57) = -2.74, p = .004$, lo que sugiere un aumento en la percepción de flujo durante las presentaciones orales.

Respecto a las dimensiones del flujo, los contrastes de medias revelaron diferencias significativas en varios factores clave. En particular, se observó un incremento significativo en las dimensiones de pérdida de la autoconciencia, $t(59) = -2.33$, $p = .01$, y distorsión del sentido del tiempo, $t(57) = -2.08$, $p = .02$, lo que indica que los participantes experimentaron una mayor integración de sus acciones con la tarea y una sensación alterada del tiempo durante esta.

Los tamaños del efecto permiten contextualizar la magnitud de los cambios observados. Para el SSAI, el tamaño del efecto fue de $d = 0.523$, lo que indica un impacto moderado a grande en la reducción del miedo a hablar en público. En la Escala de Flujo, el tamaño del efecto fue más modesto, con un $d = 0.358$, mientras que en las dimensiones de pérdida de autoconciencia y distorsión del tiempo se observaron tamaños de efecto bajos, $d = 0.307$ y $d = 0.27$, respectivamente. Aunque los efectos en el flujo son menores, estos resultados siguen indicando un impacto positivo de la intervención, particularmente en áreas clave relacionadas con la experiencia de flujo.

Efectos tras el seguimiento

Los resultados mostraron una mejora significativa en la Seguridad/Disfrute al hablar en público durante el seguimiento, con una media de la diferencia de 2.03 puntos, $t(57) = 2.31$, $p = 0.012$. El tamaño del efecto calculado fue pequeño, con d de Cohen = 0.303 (IC del 95%: [0.038, 0.565]) y una corrección de Hedges de 0.299 (IC del 95%: [0.033, 0.557]). Estos resultados indican que los participantes informaron sentirse más seguros y disfrutar más al hablar en público semanas después del entrenamiento, con un impacto moderado en términos prácticos.

En cuanto a la variable Miedo a hablar en público, se observó una disminución significativa en las puntuaciones de seguimiento, con una media de la diferencia de 2.08 puntos, $t(57) = 2.38$, $p = 0.010$. El tamaño del efecto fue también pequeño, con d de Cohen = 0.312 (IC del 95%: [0.047, 0.574]) y una corrección de Hedges de 0.308 (IC del 95%: [0.046, 0.567]). Estos resultados sugieren que el entrenamiento redujo de manera efectiva el miedo a hablar en público en los participantes, aunque con un impacto de magnitud pequeña a moderada.

La puntuación total también mostró una disminución significativa, con una media de la diferencia de 4.14 puntos, $t(57) = 2.88$, $p = 0.003$, lo que refleja una mejora general en la confianza al hablar en público. El tamaño del efecto fue moderado, con d de Cohen = 0.378 (IC del 95%: [0.110, 0.642]) y una corrección de Hedges de 0.373 (IC del 95%: [0.108, 0.634]), lo que sugiere una mejora más pronunciada en la confianza general de los participantes.

DISCUSIÓN

Este estudio tuvo como objetivo principal evaluar el impacto del uso de la realidad virtual 360° (RV 360°) en el entrenamiento de habilidades de comunicación, específicamente en la reducción de la ansiedad y la mejora de la confianza al hablar en público en estudiantes universitarios. Los resultados obtenidos en el Inventario de Estado de Miedo a hablar en público (SSAI) y la Escala del Estado de Flujo (FSS) indican que la intervención fue efectiva en ambos aspectos, aunque los tamaños del efecto varían.

En cuanto al miedo a hablar en público, el análisis mostró una reducción significativa en las puntuaciones posttest, con un tamaño del efecto moderado a grande ($d = 0.523$). Este hallazgo es consistente con investigaciones previas que sugieren que la intervención basada en realidad virtual es eficaz para reducir la ansiedad en estas situaciones (Khurpade et al., 2020; Palmas et al., 2021). Estudios como el de Notaro et al. (2021) han encontrado que las simulaciones inmersivas ofrecen un entorno controlado que ayuda a los estudiantes a reducir la percepción de riesgo y, por ende, los niveles de ansiedad, lo que coincide con nuestros resultados.

Sin embargo, es importante notar que el tamaño del efecto, aunque considerable, no alcanza niveles muy altos. Esto podría explicarse por la variabilidad individual en la respuesta a la intervención y por factores externos que no fueron controlados, como la experiencia previa en presentaciones orales o el nivel de autoeficacia inicial de los participantes. Estudios previos han demostrado que aquellos con mayor autoeficacia tienden a beneficiarse más de este tipo de intervenciones (Dong, 2023), lo cual podría explicar las diferencias en los tamaños del efecto observados en nuestro estudio.

Por otro lado, en la Escala de Flujo (FSS) se observaron mejoras significativas en la experiencia de flujo, aunque con tamaños del efecto más modestos ($d = 0.358$ para el flujo global). En particular, las dimensiones de pérdida de autoconciencia y distorsión del sentido del tiempo mostraron tamaños del efecto bajos ($d = 0.307$ y $d = 0.27$, respectivamente). Estos resultados, aunque menores en comparación con la ansiedad, sugieren que la intervención tuvo un impacto positivo en la capacidad de los participantes para concentrarse y sentirse inmersos en la tarea. La literatura sobre el uso de la RV para fomentar la experiencia de flujo en contextos educativos respalda estos hallazgos (Huang et al., 2023; Kosko et al., 2020), ya que la inmersión virtual puede facilitar el enfoque en la tarea y la desconexión de distracciones externas.

No obstante, el hecho de que los tamaños del efecto sean más bajos en las dimensiones del flujo puede deberse a varios factores. En primer lugar, es posible que los participantes no estuvieran completamente familiarizados con el entorno virtual, lo que podría haber limitado su inmersión y afectado su percepción de flujo. La curva de aprendizaje asociada con la tecnología de realidad virtual es un factor relevante que puede haber influido en los resultados. En estudios como el de Valls-Ratés et al.

(2022), se sugiere que la práctica continua en estos entornos es clave para maximizar la sensación de flujo, lo que podría explicar por qué los tamaños del efecto fueron menores en nuestro estudio, dado que los participantes solo tuvieron dos sesiones de intervención, aunque algunos de ellos le dedicaron un tiempo estimable.

Por último, la ausencia de un grupo control limita la capacidad de generalizar estos resultados, ya que no es posible descartar que factores externos, como el simple paso del tiempo o la repetición de la tarea, hayan contribuido a las mejoras observadas. Sin embargo, los resultados obtenidos, en combinación con la magnitud de los efectos, permiten concluir que la intervención con RV 360° fue efectiva para reducir la ansiedad y mejorar la experiencia de flujo en presentaciones orales.

CONCLUSIONES

En resumen, este estudio aporta evidencia sobre la efectividad del uso de la realidad virtual 360° para mejorar la confianza y reducir la ansiedad al hablar en público en estudiantes universitarios. Aunque los tamaños del efecto son moderados, particularmente en la experiencia de flujo, estos resultados son prometedores y sugieren que la RV 360° puede ser una herramienta valiosa en el entrenamiento de habilidades comunicativas. Futuras investigaciones podrían beneficiarse de incluir un grupo control y explorar el impacto de sesiones adicionales para aumentar la familiaridad con el entorno virtual y maximizar la experiencia de flujo.

REFERENCIAS

Akkakoson. (2016). Speaking anxiety in English conversation classrooms among Thai students. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*. doi:10.32890/mjli2016.13.1.4

Anwar, et al. (2022). Addressing public speaking anxiety in multicultural counselling: The use of cognitive-behavioural therapy for international students. *Jurnal Kajian Bimbingan dan Konseling*. doi: 10.17977/um001v7i22022p52-61

Bados, A. (1991). *Hablar en público: Guía práctica para lograr la habilidad y confianza*. Pirámide.

Bravo-González, M., Ortega-Silva, P., y Vaquero-Cázares, J. (2021). Análisis de la ejecución al hablar en público en universitarios. *El Comienzo de Una Nueva Época*, 7(2), 330–346. doi: 10.22402/j.rdipycs.unam.7.2.2021.360.330-346

Dong (2023). Anxiety and self-efficacy in foreign language learning speaking among Chinese students. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*. doi: 10.54254/2753-7048/27/20231231

Ebrahimi, et al. (2019). Psychological interventions for the fear of public speaking: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*. doi:10.3389/fpsyg.2019.00488

Gallego (2021). Measuring public speaking anxiety: Self-report, behavioral, and physiological. *Behavior Modification*. doi:10.1177/0145445521994308

García, T., Jiménez, R., Santos-Rosa Ruano, F. J., Reina, R., y Cervelló, E. (2008). Psychometric properties of the Spanish version of the Flow State Scale. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(2), 660–669.

Hadriana. (2020). Insignificant relationship between speaking self-efficacy and language learning anxiety of English department students at the University of Riau, Indonesia. *Journal of Social Science Research*. doi:10.24297/jssr.v15i.8643

Hannans, J., Nevins, C., y Jordan, K. (2021). See it, hear it, feel it: Embodying a patient experience through immersive virtual reality. *Information and Learning Sciences*, 122(7/8), 565–583. doi: 10.1108/ils-10-2020-0233

Huang, H.-W., Cai, S., Li, Y., y Dusza, D. G. (2023). Using 360 VR videos in presentation rehearsals: Comparing anxiety levels. *Proceedings of the 2023 5th International Conference on Computer Science and Technologies in Education (CSTE)*, 237–241.

Jackson, S. A., y Marsh, H. (1996). Development and validation of a scale to measure optimal experience: The Flow State Scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18, 17–35.

Jiang, Q., Shang, J., y Qin, L. (2023). A systematic scoping review of 360-degree videos in teacher education. *Journal of Research in Innovative Teaching and Learning*. doi: 10.1108/jrit-03-2023-0029

Kenoh. (2021). A qualitative study on speaking anxiety among pre-service teachers. *Journal of Learning and Development Studies*. doi:10.32996/jlds.2021.1.1.5

Khurpade, J. M., Gangawane, A. A., Ostwal, G. S., Lalwani, D. M., y Vidye, R. G. (2020). The effect of virtual reality and heart rate variability using deep learning for reducing stage fright: Glossophobia. *Proceedings of the 2020 International Conference on Industry 4.0 Technology (I4Tech)*, 195–198.

Kosko, K., Ferdig, R., y Zolfaghari, M. (2020). Preservice teachers' professional noticing when viewing standard and 360 video. *Journal of Teacher Education*, 72(3), 284–297. doi: 10.1177/0022487120939544

Lamb, C. S. (1972). The Speech Anxiety State Inventory: Development and validation. *Dissertation Abstracts International*, 33(7-B), 3275–3276.

Maldonado, M., García, A., Crespo, J., Alós, F., y Moreno, E. (2022). Competencia oral y ansiedad: Entrenamiento y eficacia en estudiantes universitarios. *Revista Latina de Comunicación Social*, (80), 401–434. doi: 10.4185/rlds-2022-1800

Méndez, F. X., Inglés, C. J., y Hidalgo, M. D. (2004). La versión española abreviada del "Cuestionario de Confianza para Hablar en Público" (Personal Report of Confidence as a Speaker): Fiabilidad y validez en población adolescente. *Psicología Conductual*, 12, 25–42.

Mohd, M. A., y Alias, R. (2022). Tertiary students' perceptions on using 360-degree videos to enhance speaking skills. In H. H. Kamaruddin, T. D. N. M. Kamaruddin, T. D. N. S. Yaacob, M. A. M. Kamal, y K. F. Ne'matullah (Eds.), *Reimagining Resilient Sustainability: An Integrated Effort in Research, Practices and Education* (Vol. 3, pp. 195–203). European Publisher. doi: 10.15405/epms.2022.10.20

Notaro, A., Capraro, F., Pesavento, M., Milani, S., y Busà, M. G. (2021). Effectiveness of VR immersive applications for public speaking enhancement. *Proceedings of the 2021 International Conference on Emerging Information Technologies (EIT)*, 169–175.

Palmas, F., Reinelt, R., Cichor, J. E., Plecher, D. A., y Klinker, G. (2021). Virtual reality public speaking training: Experimental evaluation of direct feedback technology acceptance. *2021 IEEE Virtual Reality and 3D User Interfaces (VR)*, 463–472.

Paul, G. L. (1966). *Insight vs. desensitization in psychotherapy*. Stanford, California: Stanford University Press.

Payano, D., Minaya, M., González, S., Castellanos, I., y Baldera, P. (2019). La realidad virtual como herramienta de aprendizaje activo para estudiantes universitarios de psicología. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 16(31), 83–94. doi: 10.29197/cpu.v16i31.328

Ranieri, M., Luzzi, D., y Cuomo, S. (2022). If and how do 360° videos fit into education settings? Results from a scoping review of empirical research. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(5), 1199–1219. doi: 10.1111/jcal.12683

Siddiqui, H., Irfan, H., Lakhani, A. S., Ahmed, B., Shaikh, S., Movania, M. M., y Farhan, M. (2023). Manifest: Public speaking training using virtual reality. *Proceedings of the 2023 IEEE International Symposium on Mixed and Augmented Reality Adjunct (ISMAR-Adjunct)*, 468–473. doi: 10.1109/ISMAR-Adjunct60411.2023.00102

Valls-Ratés, Ī., Niebuhr, O., y Prieto, P. (2022). Unguided virtual-reality training can enhance the oral presentation skills of high-school students. *Frontiers in Communication*, 7, 910952.

CAPÍTULO 34

PROGRAMA FORMATIVO PARA LA INTERVENCIÓN EN SITUACIONES DE CRISIS EN EL TRABAJO SOCIAL

FRANCISCO LUCAS CHINCHILLA HERNÁNDEZ, PILAR MONTAÑES MURO,
Y DOLORES QUEIRUGA DIOS
Universidad de La Rioja

INTRODUCCIÓN

El Trabajo Social se centra en movilizar y empoderar a las personas para enfrentar eventos críticos que alteran su homeostasis, mediante la intervención directa y estrategias de apoyo (Ghelani, 2022). En situaciones de crisis, los/as profesionales ayudan a las personas a recuperar estabilidad emocional, brindando asistencia inmediata a corto plazo, a través de técnicas de escucha activa, validación emocional, y vinculación de recursos sociales (Harms, 2007). El objetivo central es aliviar el sufrimiento, estabilizar el funcionamiento emocional, y ayudar a las personas a tomar decisiones que fortalezcan su independencia y capacidad de adaptación (Moudatsou, Stavropoulou, Philalithis, y Koukouli, 2020).

La intervención en crisis se refiere a un conjunto de técnicas y estrategias dirigidas a brindar asistencia inmediata, con el fin de estabilizar a las personas y ayudarlas a enfrentar situaciones críticas que generan un alto nivel de angustia emocional (Mirabito, 2017). Es un enfoque a corto plazo que se centra en la resolución de un problema específico para evitar un mayor deterioro emocional o funcional. Los/as trabajadoras sociales emplean una combinación de habilidades que incluyen la evaluación rápida del estado funcional, la provisión de seguridad física y emocional, la validación de emociones, y la implementación de estrategias de intervención inmediatas y directivas (Alston, Hazeleger, y Hargreaves, 2019). Modelos como el de Roberts y Ottens (2005) han sido validados a través de investigaciones empíricas, proporcionando una estructura clara para la intervención (Flannery y Everly, 2000). Las siete etapas del modelo de Roberts incluyen desde la evaluación inicial hasta la formulación de un plan de acción y el seguimiento posterior, siendo un recurso fundamental para las/los trabajadores sociales en la práctica clínica (Roberts, 2005).

En la literatura contemporánea, hay un enfoque creciente en el autocuidado del/la profesional debido a los altos niveles de estrés por empatía, fatiga por compasión y burnout, que resultan de la exposición constante a situaciones de alto impacto emocional (Castañer, 2018). Estudios como los de Gleichgerrcht y Decety (2013) han destacado que los/as profesionales que no regulan adecuadamente su

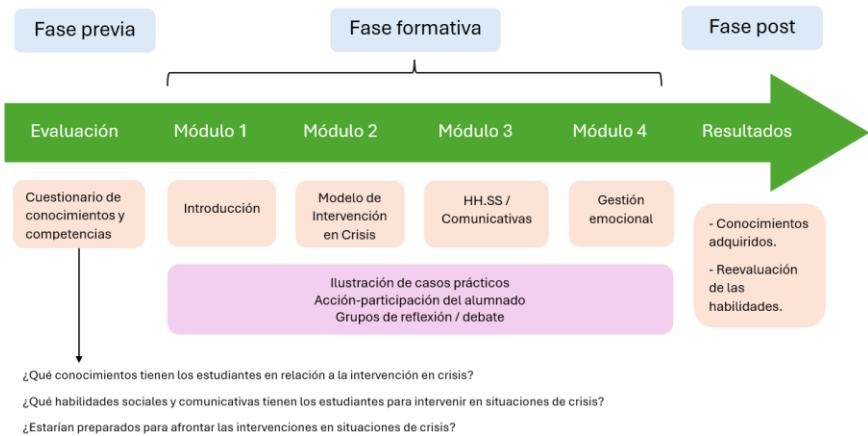
empatía corren el riesgo de desarrollar estas condiciones, afectando tanto a su bienestar personal como a su capacidad para intervenir eficazmente. Se destaca la necesidad de equilibrar la empatía, evitando el contagio emocional que puede derivar en agotamiento profesional o burnout (Vaccaro, Swauger, Morrison, y Heckert, 2021). Técnicas como la supervisión y el mindfulness se están implementando cada vez más en los currículos de trabajo social para preparar al estudiantado para los desafíos emocionales y psicológicos inherentes a la profesión (Trowbridge y Mische, 2016).

El presente proyecto tiene como objetivo desarrollar e implementar un programa formativo basado en el Modelo de Intervención en Crisis para el alumnado de Trabajo Social (Yeager y Roberts, 2023). Este programa estará diseñado para capacitar a futuros/as trabajadores sociales en la intervención efectiva en crisis, proporcionando tanto conocimientos teóricos como habilidades prácticas para enfrentar situaciones de crisis agudas en diversos contextos (Dal Santo, Easton, Coleman, y Flinton, 2023). Además, se enfocará en estrategias de autocuidado profesional para prevenir el burnout y la fatiga por compasión, integrando prácticas de mindfulness y autoconsciencia emocional.

MÉTODO

Este estudio tiene un diseño pre y post-intervención para evaluar los resultados del programa formativo.

Figura 1. Esquema del programa formativo para la intervención en situaciones de crisis



Evaluación previa al desarrollo del programa formativo

Antes de comenzar el programa formativo, se aplicará un cuestionario de conocimientos y competencias para evaluar los conocimientos previos de los estudiantes en materia de intervención, las habilidades sociales y comunicativas

aplicadas a la entrevista de trabajo social y las habilidades de afrontamiento en situaciones de crisis.

Descripción del programa de intervención

Se desarrollará un programa formativo basado en el Modelo de Intervención en Crisis de Roberts y Ottens (2005) para estudiantado de Trabajo Social que durará un total de 8 semanas. El programa de formación se divide en 4 módulos, donde cada módulo tendrá una duración de dos semanas. Cada semana se realizarán dos sesiones formativas de dos horas cada una, lunes y miércoles de 16:00 a 18:00. Por lo tanto, el número de horas dedicadas a cada módulo formativo será de 16 horas.

Para este curso formativo se utilizará una plataforma de aprendizaje en línea para la gestión de materiales, foros de discusión y actividades colaborativas. Las sesiones prácticas, simulaciones y role-playing se llevarán a cabo en salas de videoconferencia o en espacios designados en el campus, con supervisión directa de los/as instructores, con la posibilidad de grabar y analizar las intervenciones para recibir una retroalimentación detallada. A continuación, se describe con más detalle los objetivos, los contenidos, las actividades y el sistema de evaluación de cada módulo formativo:

Módulo 1: Introducción a la Intervención en Crisis

Este módulo tiene como objetivo proporcionar una comprensión sólida de los conceptos clave relacionados con las crisis, permitiendo al estudiantado identificar los diferentes tipos de crisis y comprender su impacto en individuos y comunidades. A lo largo de dos semanas, se analizará la definición de crisis como un estado de desequilibrio psicológico provocado por eventos que no pueden resolverse con estrategias de afrontamiento conocidas. Las personas participantes aprenderán a distinguir entre crisis personales, familiares y comunitarias, y a reconocer las características y fases de cada tipo de crisis, desde el impacto inicial hasta la resolución o adaptación. Asimismo, se examinarán los factores que pueden precipitar una crisis, como eventos traumáticos, problemas de salud mental o estrés acumulado, y cómo influyen en las vulnerabilidades individuales y los recursos disponibles.

El programa también abordará el impacto específico de diferentes tipos de crisis y las competencias necesarias del/la trabajador social para intervenir eficazmente en estas situaciones. Se analizará el papel fundamental que juega el/la trabajadora social durante la intervención en crisis, desde la evaluación inicial hasta el manejo de emociones intensas y la implementación de planes de acción efectivos. A través de una combinación de teoría y práctica, el estudiantado adquirirá las habilidades necesarias para evaluar rápidamente situaciones de crisis, generar soluciones y desarrollar estrategias para acompañar a las personas en el proceso de recuperación y

estabilización, convirtiendo este módulo en una base clave para su futura práctica profesional.

La evaluación será continua, valorando la participación activa (30%), el análisis de los casos en grupo (40%), y la reflexión individual sobre el rol del/la trabajadora social en la intervención en crisis (30%). Los indicadores clave de evaluación serán la capacidad para identificar tipos y fases de crisis, el análisis de factores precipitantes y la competencia en las simulaciones de intervención.

MÓDULO 2: Modelo de Intervención en Crisis (Roberts y Ottens, 2005)

Este módulo estudiará en detalle el Modelo de Intervención en Crisis de Roberts y Ottens (2005) y se centrará en las siete fases que lo componen. Durante las primeras sesiones, el estudiantado aprenderá a realizar una evaluación psicosocial exhaustiva, identificar riesgos y establecer una relación de ayuda con personas en crisis a través del estudio de casos. A través de role-playing, los/as estudiantes aplicarán técnicas de evaluación y comunicación efectiva, lo que les permitirá generar confianza y manejar situaciones de riesgo de manera controlada. Posteriormente, se trabajará en la identificación de los problemas que precipitan la crisis y en el manejo de emociones, aplicando técnicas como la escucha activa y la validación emocional. Estos conocimientos les permitirán organizar los problemas de manera clara y acompañar a la persona en su expresión emocional.

En las sesiones finales, el foco se centrará en la generación de soluciones y el desarrollo de un plan de acción concreto para ayudar a personas en crisis. Los/as estudiantes, trabajando en pequeños grupos, a través de una metodología de aprendizaje colaborativo, aplicarán estrategias creativas para la resolución de problemas y recibirán retroalimentación sobre sus planes de acción. Además, se abordará la importancia del seguimiento y la evaluación del progreso, practicando la adaptación de intervenciones según el desarrollo de la situación. Este módulo proporciona una comprensión práctica y profunda del modelo de Roberts y Ottens (2005), dotando al estudiantado con herramientas fundamentales para su práctica profesional.

La evaluación del módulo se basará en la participación activa en las simulaciones y actividades prácticas (40%), la calidad de los planes de acción desarrollados en equipo (30%), y la autoevaluación/reflexión individual sobre las intervenciones realizadas (30%). Los indicadores de evaluación incluirán la habilidad para realizar evaluaciones psicosociales completas, la capacidad de establecer una relación de confianza, la competencia en la generación de alternativas y la efectividad en el seguimiento de los planes de acción.

MÓDULO 3: Habilidades clave en la intervención en crisis

En el tercer módulo el alumnado desarrollará competencias interpersonales esenciales para intervenir eficazmente en situaciones de crisis. Durante las primeras sesiones, se explorará la importancia de la escucha activa y los primeros auxilios psicológicos, técnicas clave para generar un entorno seguro y estabilizar emocionalmente a las personas en crisis. Los/as estudiantes practicarán estas habilidades mediante simulaciones de casos en situación de crisis, lo que les permitirá afinar su capacidad para ofrecer apoyo emocional inmediato y evaluar el riesgo de manera efectiva. La validación emocional y la comunicación clara serán elementos fundamentales en estas prácticas.

El programa también se centrará en el uso de preguntas abiertas como una herramienta para fomentar la expresión emocional y la reflexión por parte del usuario/a. Los/as estudiantes aprenderán a formular preguntas que permitan explorar el estado emocional de la persona y a generar soluciones de manera colaborativa con ella. Además, se trabajará en la vinculación de recursos, identificando servicios comunitarios y redes de apoyo que puedan ofrecer asistencia a largo plazo. Estos ejercicios prácticos reforzarán la capacidad del estudiantado para conectar a las personas con los recursos necesarios, asegurando un apoyo continuo más allá de la intervención inicial.

La evaluación del módulo se basará en la participación activa en las actividades prácticas (40%), la evaluación del desempeño en role-playing y simulaciones (30%), y la autoevaluación/reflexión individual sobre las habilidades desarrolladas y su aplicación en intervenciones reales (30%).

MÓDULO 4: Manejo del Estrés Emocional y Prevención de la Fatiga por Compasión

El último módulo se enfocará en dotar al estudiantado con estrategias para gestionar el desgaste emocional asociado al trabajo en contextos de crisis. En las primeras sesiones, se abordarán los conceptos de fatiga por compasión y desgaste por empatía, analizando los factores de riesgo como la exposición prolongada al sufrimiento ajeno y la falta de autocuidado. A través de reflexiones grupales, los/as estudiantes identificarán los síntomas de estos fenómenos y compartirán estrategias para manejarlos, generando un ambiente de apoyo mutuo.

En las sesiones finales, se trabajarán técnicas de autocuidado como el mindfulness y el focusing, que permiten la regulación emocional y la desconexión del estrés acumulado. Además, se introducirá el concepto de ecpatía, una habilidad que permite mantener una distancia emocional saludable sin dejar de ofrecer apoyo empático. El estudiantado participará en ejercicios prácticos de mindfulness y ecpatía, aprendiendo a desconectar emocionalmente después de situaciones de alta carga

emocional. Este módulo está diseñado para asegurar que las/los futuros trabajadores sociales puedan cuidar de su bienestar personal mientras brindan apoyo a las demás personas en momentos de crisis.

La evaluación del módulo se basará en la participación activa en las sesiones y en las discusiones grupales (40%), la creación y presentación del plan personalizado de autocuidado (30%), y la participación de ejercicios prácticos de mindfulness, focusing y empatía (30%).

Evaluación final del programa

Al final del programa, se aplicará un cuestionario para evaluar el progreso de los participantes en términos de conocimientos adquiridos, reevaluación de las habilidades de afrontamiento y una encuesta de satisfacción para conocer si el programa cumple con las expectativas de los estudiantes y recoge los objetivos propuestos.

RESULTADOS ESPERADOS

Al finalizar el curso, se evaluarán varios aspectos clave relacionados con la intervención en crisis. En primer lugar, se espera que el estudiantado demuestre una sólida comprensión de los conceptos fundamentales, incluyendo la capacidad de identificar diferentes tipos de crisis (personal, familiar y comunitaria) y las fases que estas atraviesan, así como los factores que pueden precipitar una crisis, como eventos traumáticos o problemas de salud mental. Además, se valorará su competencia en la realización de evaluaciones psicosociales exhaustivas, la generación de soluciones efectivas y el manejo de emociones intensas durante la intervención. También se considerará su habilidad para establecer relaciones de confianza con las personas en crisis, utilizar técnicas interpersonales clave como la escucha activa y la validación emocional, y vincular a los/as usuarios con recursos comunitarios que proporcionen apoyo a largo plazo. Finalmente, se evaluará su capacidad para reconocer y gestionar el desgaste emocional y la fatiga por compasión, aplicando técnicas de autocuidado y manteniendo una distancia emocional saludable mediante el uso de la empatía.

Las evaluaciones del curso combinarán diferentes métodos para garantizar una valoración integral de las competencias adquiridas y los resultados de aprendizaje esperados. La participación activa en discusiones y simulaciones se valorará entre un 30% y un 40%, fomentando la implicación y colaboración entre los/as participantes en el programa. Se realizarán análisis de casos grupales que representarán un 30% a 40% de la evaluación, donde el estudiantado deberá aplicar sus conocimientos para identificar fases de crisis y desarrollar planes de acción. Asimismo, se requerirá una reflexión individual sobre el rol del/la trabajadora social, constituyendo un 30% de la evaluación final. Las simulaciones de intervenciones en crisis también serán clave,

representando entre un 30% y un 40% del total, permitiendo al alumnado demostrar sus competencias en un entorno controlado. Se evaluará además un plan de autocuidado que el/la estudiante debe desarrollar, lo que representará el 30% de la calificación, así como una autoevaluación que permitirá reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje y desarrollo de habilidades. Este enfoque diverso asegura que las personas participantes no sólo comprendan la teoría, sino que también estén preparadas para aplicar su conocimiento en situaciones reales de crisis.

CONCLUSIÓN

Este programa formativo proporciona al estudiantado de trabajo social las herramientas necesarias para abordar situaciones complejas de manera efectiva, tanto a nivel individual como comunitario. La estructura gradual del contenido, que va desde la comprensión teórica hasta la aplicación práctica, asegura que los/as futuros profesionales del trabajo social desarrollen los conocimientos y las competencias necesarias para enfrentarse a los desafíos emocionales y operativos que surgen en situaciones de crisis.

En primer lugar, se destaca un enfoque integral que combina teoría y práctica, permitiendo al estudiantado no sólo adquirir conocimientos fundamentales sobre las crisis, sino también desarrollar habilidades interpersonales esenciales a través de simulaciones y role-playing. Esto fomenta una formación más dinámica y participativa, donde los/as participantes pueden experimentar situaciones reales y recibir retroalimentación inmediata sobre su desempeño, fortaleciendo así su confianza y competencia en la intervención.

Además, se incorpora el concepto de *ecpatía*, una habilidad que promueve la distancia emocional saludable sin renunciar a la empatía, lo que es crucial para prevenir la fatiga por compasión y el desgaste emocional en profesionales del trabajo social. Este enfoque innovador en el autocuidado garantiza que los/as estudiantes no sólo estén equipados para ayudar a otras personas, sino que también cuenten con herramientas para cuidar de su propio bienestar emocional. Otro aspecto novedoso es la vinculación de recursos comunitarios en las intervenciones, lo que permite al alumnado aprender a conectar a las personas con servicios y redes de apoyo, asegurando un acompañamiento continuo más allá de la intervención inicial.

REFERENCIAS

- Alston, M., Hazeleger, T., y Hargreaves, D. (2019). *Social work and disasters: A handbook for practice*. Routledge.
- Castañer, M.E.C. (2018). *Estudio sobre la prevalencia del desgaste por empatía (compassion fatigue) en los/as trabajadores/as sociales de los Centros de Servicios Sociales de Mallorca* (Tesis doctoral, Universitat de les Illes Balears).

Dal Santo, L.C., Easton, S.D., Coleman, S., y Flinton, K. (2023). The role of field education in preparing social work students for trauma-informed care: A scoping review. *Journal of Social Work Education*, 1-24.

Flannery, R.B. y Everly, G.S. (2000). Crisis intervention: A review. *International Journal of Emergency Mental Health*, 2(2), 119-126.

Ghelani, A. (2022). Knowledge and skills for social workers on mobile crisis intervention teams. *Clinical Social Work Journal*, 50(4), 414-425.

Gleichgerricht, E. y Decety, J. (2013). Empathy in clinical practice: How individual dispositions, gender, and experience moderate the effects of patient outcomes. *Plos One*, 8(4), e61526.

Harms, L. (2007). Working with people in crisis: Research implications for practice. *Australian Social Work*, 60(2), 145-156.

Mirabito, D.M. (2017). Social work theory and practice for crisis, disaster and trauma. En *Social work treatment: Interlocking theoretical approaches* (6ª ed., pp. 117-130).

Moudatsou, M., Stavropoulou, A., Philalithis, A., y Koukouli, S. (2020). The role of empathy in health and social care professionals. *Healthcare*, 8, 26. doi: 10.3390/healthcare8010026

Roberts, A.R. (Ed.). (2005). *Crisis intervention handbook: Assessment, treatment, and research*. Oxford University Press.

Roberts, A.R. y Ottens, A.J. (2005). The seven-stage crisis intervention model: A road map to goal attainment, problem-solving, and crisis resolution. *Brief Treatment and Crisis Intervention*, 5(4), 329-339.

Trowbridge, K. y Mische, L. (2016). Mindfulness-based interventions with social workers and the potential for enhanced patient-centered care: A systematic review of the literature. *Social Work in Health Care*, 55(2), 101-124.

Vaccaro, C., Swauger, M., Morrison, S., y Heckert, A. (2021). Sociological conceptualizations of compassion fatigue: Expanding our understanding. *Sociology Compass*, 15(2), e12844.

Yeager, K.R. y Roberts, A.R. (2023). Bridging past and present to the future of crisis intervention and crisis management. En *Social Work* (pp. 210-216).

CAPÍTULO 35

AUTOEFICACIA ACADÉMICA PERCIBIDA: DIFERENCIAS EN LAS PUNTUACIONES ENTRE PERSONAS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA Y OYENTES Y ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS

NURIA ANTÓN ROS Y GRACIELA ARRAEZ VERA
Universidad de Alicante

INTRODUCCIÓN

La etapa académica que atraviesan los y las estudiantes en la educación secundaria conforman una serie de experiencias que se ven reflejadas en su éxito académico y en la consolidación de una personalidad saludable. Son muchos los factores que interferirán en el desarrollo integral del ser humano, los cuales serán adquiridos de su entorno más próximo como la familia, la escuela o las amistades (Tenempaguay-Solís y Martínez-Yacelga, 2021). Asimismo, Jaramillo (2018) asegura que en la adolescencia se encuentra el punto más álgido de desarrollo en la construcción de la identidad, por lo que se considera relevante incidir en este momento en la educación de las expectativas y percepciones que tenga cada alumno/a de sí mismo/a.

En el ámbito escolar, esta autopercepción se dirige hacia el procedimiento y rendimiento académico, reflejándose en el juicio que un sujeto hace de sí mismo sobre las capacidades que cree tener. González-Benito et al. (2021) explican que, en la motivación educativa, necesaria para el rendimiento académico, se pueden distinguir aspectos personales, en los que prima la necesidad de aprender conocimientos, y los que se dirigen hacia la mejora del “yo”, entendida como la necesidad de alcanzar metas con la finalidad de que trascienda en su estatus y en su autoestima. En línea, Galleguillos y Olmedo (2017) consideran que el constructo propio de la autoestima, conocido como autoeficacia, está en estrecha relación con el desarrollo de habilidades ejecutivas necesarias para regular el propio aprendizaje. Este constructo surge con la teoría cognitiva social de Bandura, el cual definía la autoeficacia como la valoración personal de sus propias capacidades para planificar y ejecutar acciones futuras (Rosales-Ronquillo y Hernández-Jáquez, 2020).

Sin embargo, se encuentra un gran vacío en la literatura científica previa sobre la autoeficacia académica percibida por el alumnado con discapacidad auditiva, de ahí la relevancia del estudio, pues de acuerdo con Pérez (2022) las personas con discapacidad auditiva no sólo requieren tener una adecuada preparación académica, sino también un gran sentido de autoeficacia para poder afrontar esa preparación, y esto solo se podrá lograr si las instituciones están preparadas para ello. En línea,

Berrios (2022) haya que el profesorado de estas instituciones presenta un gran déficit en autoeficacia para afrontar la enseñanza y la inclusión de las personas con discapacidad, lo cual se verá reflejado en este colectivo (Trindall et al., 2016).

Con la finalidad de contribuir en la ampliación del conocimiento sobre la mejora de la calidad educativa en personas con discapacidad auditiva, se espera poder profundizar en los aspectos de la autoeficacia en función de la percepción que tiene el alumnado sordo y oyente. Ante tal fin, como objetivo principal se plantea evaluar las diferencias en las puntuaciones entre personas con discapacidad auditiva y oyentes sobre la autoeficacia académica percibida y aportar estrategias pedagógicas para mejorar este constructo.

En base a la literatura y a la concreción del objetivo, se formula la Hipótesis 1. Se espera que existan diferencias estadísticamente significativas entre los sujetos con puntuaciones altas y bajas en autoeficacia académica percibida, siendo los que más alto puntúen los que tengan mayor autoeficacia académica.

MÉTODO

Participantes

La muestra de participantes se conformó por 62 alumnos/as, 31 con discapacidad auditiva y 31 oyentes, seleccionados por criterio de accesibilidad y al azar, respectivamente, del mismo sexo, edad, curso y grupo. Se encontraban escolarizados en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria cursando los diferentes cursos entre primero y cuarto. Los centros participantes se ubican en la provincia de Alicante (España). Los adolescentes tenían entre los 12 y 15 años ($M= 12,88$; $DT= 1,04$). La distribución por edad fue del 48,5% alumnos/as de 12 años, 27,3% de 13 años, 12,1% de 14 años, y 12,1% de 15 años. Al utilizar la prueba Chi-cuadrado se obtuvo la distribución de sexo por edad, aportando un valor de $\chi^2 = 4.51$ ($p = .22$), y la homogeneidad de la distribución.

Instrumento

La “Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA)” (García-Fernández et al., 2010), cuyo objetivo es evaluar la autoeficacia académica percibida por el alumnado que cursa la Educación Secundaria Obligatoria. Se trata de una escala con una estructura unidimensional de 10 ítems que presenta una adecuada fiabilidad (consistencia interna .89 y fiabilidad test-retest .87). La escala de estimación es de 4 puntos (1 = nunca; 4 = siempre), es decir, a mayor valoración, mayor autoeficacia académica percibida.

Esta escala se aplica individualmente utilizando tan solo 10 minutos. Inicialmente se concretan datos sociodemográficos sobre el o la estudiante y,

seguidamente, se deben responder 10 afirmaciones señalando el punto de valoración más acorde al alumno/a.

Procedimiento

Para llevar a cabo el estudio, en primer lugar, se concertó una reunión con la dirección de las instituciones educativas participantes, con el propósito de presentar la finalidad del estudio y del instrumento, exponer el instrumento para que pudieran leer detenidamente los indicadores e impulsar su colaboración con motivo de la importancia de participar en esta investigación. Tras ello, se les solicitó la autorización para acceder a las aulas, así como el permiso pertinente a los padres o representantes legales de los menores detallando una explicación de la escala y el tiempo estimado que se iba a utilizar de la jornada escolar de sus hijos/as.

En segundo lugar, la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas, se contestó de forma colectiva, voluntaria y anónima en sus aulas, durante el horario de clase, en una única sesión. Los investigadores leyeron las instrucciones en voz alta para resolver cualquier duda surgida antes de su inicio, así como durante la aplicación de la prueba. Estar presente facilitó verificar la correcta cumplimentación de las respuestas. Una vez finalizada la aplicación se realizó la corrección de forma individual mediante ordenador.

Análisis de datos

El análisis de las diferencias estadísticamente significativas se realizó a través de la prueba t de Student para muestras independientes con el fin de hallar las posibles diferencias estadísticamente significativas entre personas con discapacidad auditiva y personas oyentes en las puntuaciones medias para los 10 ítems de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas. Asimismo, se utilizó el índice d de Cohen (1988) para poder interpretar los tamaños del efecto, lo cual permitió concretar la magnitud de las diferencias observadas, teniendo en cuenta que los valores d se posicionan en tamaños del efecto pequeños si oscilan entre 0.20 – 0.49, una magnitud media cuando los valores se comprenden entre 0.50 – 0.79 y grandes si resultan > 0.80. Para el análisis de los datos se utilizó el paquete informático SPSS 26.0.

RESULTADOS

Los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas, un alfa de Cronbach de .772 en todos sus ítems y una magnitud moderada en todos los casos. En la Tabla 1 se observa la existencia de diferencias estadísticamente significativas en los ítems: (I1) Me considero lo suficientemente capacitado para enfrentarme con éxito a cualquier tarea escolar, (I2) Pienso que tengo bastante capacidad para comprender bien y con rapidez un contenido, (I3) Me siento con confianza para abordar

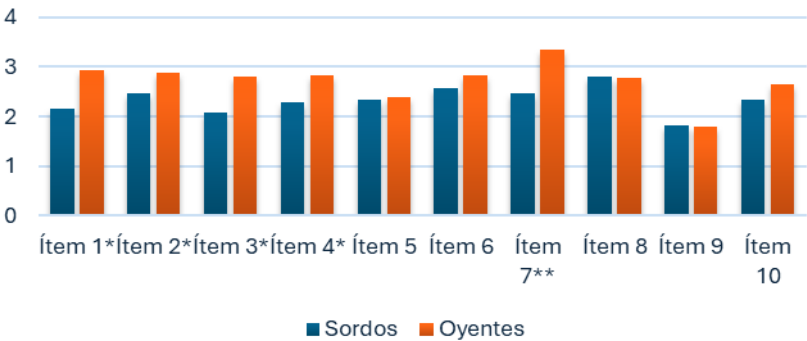
situaciones que ponen a prueba mi capacidad como estudiante, (I4) Tengo la convicción de que me irá excelentemente en las pruebas, e (I7) Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen expediente académico, de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA) (García-Fernández et al., 2010).

Tabla 1. Diferencia de medias y tamaños del efecto para cada ítem de la “Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas”

<i>I</i>	Prueba de Levene		Oyentes (N= 31)		Sordos (N= 31)		Significación Estadística			
	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>t</i>	<i>g.l.</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
I 1	1.62	.207	2.93	.89	2.16	.77	3.64	60	.001	.93
I 2	1.54	.218	2.87	.67	2.48	.72	2.18	60	.033	.85
I 3	.01	.897	2.80	.90	2.09	.97	2.95	60	.004	.76
I 4	5.05	.028	2.83	.89	2.29	.58	2.84	51.75	.006	.72
I 5	.36	.549	2.39	.95	2.35	1.01	.14	60	.883	-
I 6	7.57	.008	2.83	.63	2.58	.84	1.35	55.71	.181	-
I 7	2.98	.089	3.35	.75	2.48	.96	3.96	60	<.001	1.01
I 8	.12	.730	2.77	.84	2.80	.79	-.15	60	.877	-
I 9	.53	.469	1.80	.90	1.83	.89	-.14	60	.889	-
I 10	.04	.839	2.64	.83	2.35	.87	1.33	59.87	.188	-

Asimismo, estas diferencias se perciben en el aumento significativo de las puntuaciones, resultando que las personas oyentes puntúan significativamente más alto en todos los ítems estadísticamente significativos de la autoeficacia académica (Figura 1). En el resto de los ítems no se dan diferencias estadísticamente significativas.

Figura 1. Diferencias estadísticamente significativas entre sordos y oyentes



Nota: * $p<.05$; ** $p<.001$

Ante estos hallazgos y la necesidad de que el profesorado tenga herramientas para fomentar y desarrollar la autoeficacia en el alumnado con discapacidad auditiva, a continuación, se detallan una serie de estrategias pedagógicas con la finalidad de facilitar esta mejora en la calidad educativa del colectivo sordo. Pues de acuerdo con otros estudios (Abellán et al., 2019; Tindall et al., 2016), la autoeficacia del profesorado hacia la inclusión del alumnado se reflejará en la planificación y preparación previa que tenga el docente para poder aceptar a un estudiante en sus aulas y realizar abiertamente las adaptaciones requeridas para satisfacer todas las necesidades que se planteen en este proceso y, en consecuencia, saber trabajar la autoeficacia académica percibida del alumnado.

- Estrategia 1. Establecimiento de Metas específicas (Smart Goals). Ayuda a los estudiantes a definir metas que sean específicas, medibles, alcanzables, relevantes y con un tiempo definido. Esto les proporciona claridad y dirección (Jaramillo et al., 2013).

- Estrategia 2. Modelado y ejemplos. A través de historias de éxito se comparten ejemplos de estudiantes que han superado dificultades. Esto puede inspirar a otros y mostrar que el esfuerzo y la perseverancia llevan a resultados positivos (Antón-Ros et al., 2024; Ita, 2020).

- Estrategia 3. Refuerzo positivo. Elogios y reconocimiento. Ofrece retroalimentación positiva y celebra los logros, incluso los pequeños. Esto refuerza la creencia de que sus esfuerzos pueden conducir al éxito (Pereyra et al., 2020).

- Estrategia 4. Feedback constructivo. Proporcionar retroalimentación específica y útil para que los estudiantes comprendan sus fortalezas y áreas de mejora (Rodríguez, 2019).

- Estrategia 5. Descomposición de tareas. Dividir y conquistar. Ayuda a los estudiantes a descomponer tareas grandes en pasos más manejables. Esto reduce la sensación de abrumo y permite ver el progreso y aumentar la motivación.

- Estrategia 6. Técnicas de autorreflexión. Diarios de aprendizaje. Fomenta la escritura reflexiva sobre sus logros y desafíos. Esto les permite identificar patrones, reconocer sus capacidades y ajustar sus estrategias.

- Estrategia 7. Enseñanza de estrategias de aprendizaje. Técnicas de estudio. Proporcionan herramientas como la organización del tiempo, el uso de mapas conceptuales o técnicas de memorización que les permitan sentirse más competentes en su aprendizaje (Velásquez, 2018).

- Estrategia 8. Enseñanza de estrategias metacognitivas. Instruir a los estudiantes en técnicas de planificación, monitoreo y evaluación de su propio aprendizaje (Holguin-Álvarez y Carcheri, 2023).

- Estrategia 9. Apoyo entre pares. Grupos de estudio. Fomenta la creación de grupos de estudio donde los estudiantes se ayuden mutuamente. Esto no solo mejora el aprendizaje, sino que también fortalece la confianza en sus habilidades.

- Estrategia 10. Simulación de éxito. Prácticas y Role-playing. Crea situaciones sociales en las que los estudiantes puedan practicar habilidades y experimentar nuevos roles individuales en un entorno seguro, aumentando su confianza en situaciones reales.

- Estrategia 11. Mentoría. Mentores y tutores. Conectar a los estudiantes con mentores que pueden guiarlos y apoyarlos en su proceso de aprendizaje (Paniagua y Casillas, 2024).

- Estrategia 12. Fomento de la autonomía. Elección y responsabilidad. Permite que los estudiantes tomen decisiones sobre su aprendizaje, lo que puede aumentar su sentido de control y responsabilidad (Oriol-Granado et al., 2017).

- Estrategia 13. Aprendizaje cooperativo. Fomentar la colaboración entre estudiantes para trabajar tareas y proyectos en grupo (Río et al., 2023).

- Estrategia 14. Enseñanza diferenciada. Adaptar las lecciones y tareas a las diferentes necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes.

- Estrategia 15. Técnicas de visualización. Utilizar la visualización para ayudar a los estudiantes a imaginar su éxito y los pasos necesarios para lograrlo.

- Estrategia 16. Autoevaluación y reflexión. Fomentar la autoevaluación para que los estudiantes reflexionen sobre su propio desempeño y aprendizajes (Alegre, 2016).

- Estrategia 17. Establecimiento de rutinas y hábitos. Promover la creación de rutinas de estudio y hábitos de trabajo que faciliten el aprendizaje (Umerenkova y Flores, 2017).

- Estrategia 18. Práctica deliberada. Fomentar la práctica intencional y concentrada en habilidades específicas, en lugar de una práctica más general.

- Estrategia 19. Entrenamiento en habilidades socioemocionales. Enseñar habilidades socioemocionales que mejoren la resiliencia y la gestión emocional de los estudiantes (Suárez y Castro, 2022).

- Estrategia 20. Gamificación. Integrar elementos de juego en el aprendizaje para aumentar la motivación y el compromiso de los estudiantes.

- Estrategia 21. Técnicas de relajación y manejo del estrés. Enseñar a los estudiantes técnicas para manejar la ansiedad y el estrés antes de evaluaciones (Pereyra et al., 2021).

- Estrategia 22. Enfoque en el proceso en lugar del resultado. Fomentar una mentalidad que valore el aprendizaje y el esfuerzo por encima de las calificaciones.

DISCUSIÓN

El presente estudio tuvo como objetivo general evaluar las diferencias en las puntuaciones entre personas con discapacidad auditiva y oyentes sobre la autoeficacia académica percibida; así como recabar estrategias pedagógicas para mejorar este constructo. En primer lugar, los hallazgos muestran diferencias estadísticamente significativas entre los sujetos, resultando que las personas oyentes puntúan más alto que las personas con discapacidad auditiva, por lo que se afirma que han desarrollado mayor autoeficacia académica que las personas sordas. De esta forma, la hipótesis 1 se cumple. De acuerdo con Rosales-Ronquillo y Hernández Jácquez (2020) quienes obtuvieron niveles altos de autoeficacia académica en el alumnado, y mostraron sentimientos de capacidad hacia la realización de las actividades académicas. En línea, los resultados de Tenempaguay-Solís y Martínez-Yacelga (2021) indicaron niveles de autoeficacia por encima de la media y alcanzaron el nivel de aprendizaje requerido; por lo que, el logro académico se relaciona con las creencias de autoeficacia (González-Benito et al., 2021), porque obtienen que este factor es el único que afecta positivamente en el éxito de la evaluación. De la misma forma, (Arreola et al., 2018) constatan que la autoeficacia académica se relaciona con el alto desempeño académico, porque favorece la tolerancia a la frustración por los fallos en las tareas escolares.

Sin embargo, otros autores extrajeron niveles medios de autoeficacia académica (Jacquez, 2018); y es que el autor explica que sobre este constructo inciden otros elementos que la alteran como la seguridad económica para los estudios, el gusto o deseo por lo que se estudia, no aprobar las asignaturas o las bajas calificaciones. Por ello, Pérez (2022) considera que debe haber un equilibrio entre la preparación académica y desarrollo de la autoeficacia, porque entre los resultados de su estudio obtuvo que el alumnado con discapacidad auditiva confiaba más en sus habilidades cognitivas que en las afectivas; aunque Berrios (2022) no ha encontrado diferencias significativas entre el sentido de autoeficacia y esta preparación. Por su parte, Tenempaguay-Solís y Martínez-Yacelga (2021) destacaron relevante el papel de la comunicación-interacción de los padres con sus hijos/as, influyente en la autoeficacia académica percibida.

Respecto a los recursos pedagógicos requeridos para desarrollar la autoeficacia académica percibida, se han aportado una gran variedad, aunque existen muchas más actividades y formas de autorreflexionar sobre nuestro propio ser para favorecer la autoconfianza y autoestima en el alumnado y, por ende, la autoeficacia; porque de acuerdo con Cifuentes y Bautista (2021) la discapacidad no define la capacidad del ser humano, ni hay que contemplarla como una limitación, al contrario, pueden ser altamente productivos, igual que el resto. Quizás sea el entorno quien deba dejar de lado los prejuicios y valorar también a este colectivo para que crean sus palabras y

valoren también sus propias capacidades y tengan las mismas posibilidades que los demás (Aulivola et al., 2021). En este sentido, es necesario hacer hincapié en la relevancia de las prácticas educativas, en proporcionar accesibilidad y las adecuaciones necesarias a cada sujeto (Luque et al., 2019), así como fomentar a través de éstas no solo conocimientos, sino también actitudes de afecto y aceptación hacia uno mismo/a y hacia los demás, para que todos desarrollen aspectos esenciales del ámbito socioemocional (Apolo y Vera, 2019) y se cree un clima favorable y de bienestar.

CONCLUSIONES

A partir de los hallazgos obtenidos, la presente investigación constituye una contribución significativa para el entendimiento de la percepción de las diferencias en la autoeficacia académica del estudiantado con discapacidad auditiva y oyente. Este análisis podría facilitar el diseño y/o la implementación de estrategias de prevención y desarrollo como las proporcionadas en el estudio. Del mismo modo, el aumento de conocimientos en este ámbito promoverá una mayor sensibilización hacia las personas con discapacidad auditiva y su inclusión. Los datos obtenidos sugieren la necesidad de intervenir en aquellos sujetos que mostraron bajas autoevaluaciones, en particular, es crucial implementar propuestas pedagógicas renovadas e innovadoras en los centros educativos para mejorar la autoeficacia y, en consecuencia, el aprendizaje de conocimientos, el rendimiento académico, las tareas ejecutivas, la motivación, la confianza y la autoestima, entre otros aspectos que resultan en un notable crecimiento del alumnado.

Finalmente, los hallazgos sugieren líneas de intervención orientadas a mejorar el éxito académico, por ello, es fundamental que las programaciones fomenten el desarrollo emocional para afrontar efectivamente las demandas competenciales. Asimismo, como futuras líneas de investigación, se propone indagar sobre el efecto de la autoeficacia académica en otros constructos o sobre otras variables psicológicas que podrían influir en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

REFERENCIAS

- Abellán, J., Sáez-Gallego, N.M., Reina, R., Ferriz, R., y Navarro-Patón, R. (2019). Percepción de la autoeficacia hacia la inclusión en futuros maestros de educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 28(1), 143–156. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10637/10895>
- Alegre, A.A.B. (2016). *Relación entre la reflexión en el aprendizaje, la autoeficacia académica y la autorregulación del aprendizaje con la procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Antón-Ros, N., Arráez, G.V., y González, C. (2024). Actitudes hacia la discapacidad y la inclusión: diferencias en las puntuaciones entre personas sordas y oyentes. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1–15. doi:10.31637/epsir-2024-659

Apolo, J.F.M. y Vera, L.Y.M. (2019). Impacto de la competencia parental afectiva en la educación de niños con discapacidad. *Conrado*, 15(67), 269–273. Recuperado de <https://shre.ink/DoXt>

Arreola, D.I.C., Sierra, M.D.V., Cuervo, A.A.V., y Quintana, J. T. (2018). Diferencias en autoeficacia académica, bienestar psicológico y motivación al logro en estudiantes universitarios con alto y bajo desempeño académico. *Psicología desde el Caribe*, 35(1), 7–17. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/213/21359522001/html/#B47>

Aulivola, B., Mitchell, E.L., Rowe, V.L., Smeds, M.R., Abramowitz, S., Amankwah, K.S., Chen, H., Dittman, J.M., Erben, Y., Humphries, M.D., Lahiri, J.A., Pascarella, L., Quiroga, E., Singh, T.M., Wang, L.J., y Eidt, J.F. (2021). Ensuring equity, diversity, and inclusion in the Society for Vascular Surgery: a report of the Society for Vascular Surgery Task Force on Equity, Diversity, and Inclusion. *Journal of Vascular Surgery*, 73(3), 745–756. doi:10.1016/j.jvs.2020.11.049

Berrios, R. (2022). Autoeficacia del Docente de Educación Física General y la Inclusión de Estudiantes con Necesidades Especiales [Self-efficacy of the General Physical Education Teacher and the Inclusion of Students with Special Needs]. (Tesis doctoral). Nova Southeastern University. Recuperado de https://nsuworks.nova.edu/fse_etd/353

Cifuentes, A.F.E. y Bautista, M.D.C. (2021). Inclusión laboral en las empresas privadas en Colombia para personas en situación de discapacidad. (Tesis doctoral). Unidad Central del Valle del Cauca. Colombia.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Erlbaum.

Fernández-García, J.M., Inglés, C.J., Torregrosa, M.S., Ruiz-Esteban, C., Díaz-Herrero, A., Pérez-Fernández, E., y Martínez-Monteagudo, M. C. (2010). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 61–74. doi:10.1989/ejep.v3i1.46

Galleguillos, P. y Olmedo, E. (2017). Autoeficacia académica y rendimiento escolar: un estudio metodológico y correlacional en escolares. *REIDOCREA*, 14(6), 156–169. doi:10.30827/Digibug.45469

González-Benito, A., López-Martín, E., Expósito-Casas, E., y Moreno-González, E. (2021). Motivación académica y autoeficacia percibida y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes universitarios de la enseñanza a distancia. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, 27(2), 1–15. doi:10.30827/relieve.v27i2.21909

Holguín-Álvarez, J. y Carcheri, M.S.H. (2023). Habilidades metacognitivas y autoeficacia académica: planteamiento relacional en el contexto pregradual. *Fides et Ratio*, 26(26), 19–47. doi:10.55739/fer.26i26.134

Ita, C.B.D.S. (2020). Video testimonial para fomentar una reflexión sobre la invisibilidad social hacia las personas con discapacidad visual. (Tesis doctoral). Repositorio Institucional Universidad San Ignacio de Loyola.

Jáquez, L.F. H. (2018). Perfil sociodemográfico y académico en estudiantes universitarios respecto a su autoeficacia académica percibida. *Psicogente*, 21(39), 35–49. doi:10.17081/psico.21.39.2820

Jaramillo, J. (2018). Estilos de crianza y la personalidad en adolescentes. (Bachelor Thesis). Machala: Universidad Técnica de Machala. Recuperado de <http://repositorio.utmachala.edu.ec/handle/48000/12467>

Jaramillo, L.M.J., Castrillón, L.T.D., y López, L.B.C. (2013). Teaching Learners to set Smart Goals to increase their Self-Efficacy. (Master's thesis). Universidad de La Sabana.

Luque, D.J.P., Luque, M.J.R., Elósegui, E.B., Casquero, D.A., y Ilizástigui, L.M.P. (2019). Docencia universitaria y estudiantes con discapacidad: Cuestiones sobre accesibilidad y adaptación en el estudio. *Summa Psicológica UST*, 16(1), 60–67. doi:10.18774/0719-448x.2019.16.430

Oriol-Granado, X., Mendoza-Lira, M., Covarrubias-Apablaza, C.G., y Molina-López, V.M. (2017). Emociones positivas, apoyo a la autonomía y rendimiento de estudiantes universitarios: el papel mediador del compromiso académico y la autoeficacia. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 45–53. doi:10.1016/S1136-1034(17)30043-6

Paniagua, D.K.B. y Casillas, D.C.M. (2024). La mentoría para mujeres en STEM, un recurso hacia la autoeficacia profesional. *Espacio I+D, Innovación más desarrollo*, 13(36), 154–161. doi:10.31644/IMASD.36.2024.a18

Pereyra, C., Vargas, N.P., Mur, J., Libonatti, M.S., Rivas, A., y Trueba, D. (2020). Autoeficacia, ansiedad y motivación académica. Un estudio en estudiantes universitarios. *Anuario de Investigación USAL*, (7), 177–178. Recuperado de <http://p3.usal.edu.ar/index.php/anuarioinvestigacion/article/view/5214/6932>

Pereyra, C., Vargas, N.P., y Mur, J.A. (2021). Autoeficacia para el afrontamiento del estrés, Ansiedad ante exámenes y sintomatología del estrés físico y psicoemocional en contexto de pandemia. Un estudio en estudiantes universitarios. En *XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVIII Jornadas de Investigación. XVII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. III Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. III Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires*.

Pérez, G.E. (2022). *Utilidad de los programas de adaptación para personas con discapacidad auditiva en la universidad*. (Trabajo de fin de grado). Universidad de La Laguna. Recuperado de <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/28398>

Río, F.J.F., Cecchini, J.A.E., Lopes, J., Silva, H., y Leite, A. (2023). Autoeficacia, autorregulación y aprendizaje cooperativo en estudiantes españoles y portugueses de Educación Secundaria. *Educación XXI*, 26(1), 117–139. doi:10.5944/educxx1.33339

Rodríguez, L.A.S. (2019). *Efecto de la retroalimentación automática sobre el logro académico y la autoeficacia de acuerdo con el género, en actividades de escucha en inglés en línea*. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <http://hdl.handle.net/20.500.12209/10719>

Rosales-Ronquillo, C.A. y Hernández-Jáquez, L.F. (2020). Autoeficacia académica y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de nutrición. *Revista Electrónica Educare*, 24(3), 1–17. doi:10.15359/ree.24-3.7

Suárez, X.C. y Castro, N.M. (2022). Efectividad de un programa de estimulación de habilidades socioemocionales en estudiantes universitarios de primer año. *Revista Cubana de Educación Superior*, 41(2). Recuperado de <https://xjournals.com/collections/articles/Article?qt=7PzIpVggCvea+kXIRpdERxECSUuJo5fLNYrhS/YuWMo=>

Tenempaguay-Solís, J.A. y Martínez-Yacelga, A.D.R. (2021). Estilos de crianza y autoeficacia académica percibida en adolescentes escolarizados. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 6(5), 426–440. doi:10.23857/pc.v6i5.2669

Tindall, D., Culhane, M., y Foley, J.T. (2016). Pre-service teachers' self-efficacy towards children with disabilities: An Irish perspective. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 9(1), 27–39. doi:10.5507/euj.2016.003

Umerenkova, A.G. y Flores, J.G. (2017). El papel de la procrastinación académica como factor de la deserción universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 307–324. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/49682/50135>

Velásquez, P.K.G. (2018). *Hábitos, técnicas de estudio y creencias de autoeficacia académica en estudiantes de primeros semestres de la Universidad de Cundinamarca extensión Chía, un aporte a la deserción universitaria*. (Tesis doctoral). Universidad de Cundinamarca.

CAPÍTULO 36

TELEFISIOLOGÍA PRESENTA “LA ISLA DE LAS REACCIONES”, UN PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE PARA EL ENTRETENIMIENTO Y EL APRENDIZAJE

LAURA ÁVILA CABEZA DE VACA*, ALBA MIER PERULERO*,
MANUEL COSTILLA MACÍAS**, ANDREA GONZÁLEZ MARISCAL*,
CRISTINA CASALS VÁZQUEZ*, Y JUAN CORRAL PÉREZ*

**Universidad de Cádiz; **Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Cádiz*

INTRODUCCIÓN

Situación actual del estado de la cuestión (estado del arte) y del propio tema o asignatura para la que se plantea el proyecto

La brecha generacional entre los docentes y los estudiantes se ha acentuado en los últimos años, lo que se refleja en un creciente desinterés por parte del alumnado en acudir a clases magistrales tradicionales (Bolkan y Griffin, 2018). Este tipo de enseñanza, centrado en la exposición unidireccional del contenido, con frecuencia no logra captar la atención de los estudiantes (Martínez, 2013). Estos seres humanos totalmente digitales, habituados a la inmediatez y a la interacción constante, tienen unas expectativas educativas distintas a las de hace una década (Rubio, 2007). Como resultado, prefieren enfoques educativos más dinámicos e interactivos, que se conecten mejor con sus experiencias cotidianas y que utilicen formatos audiovisuales o digitales, más afines a su contexto sociocultural (Yuste, 2020).

Además, la falta de conexión entre los contenidos académicos y los intereses personales de los estudiantes contribuye a su desmotivación (Olanco, 2011). Este desinterés puede afectar no solo la participación en clase, sino también la retención del conocimiento y el rendimiento académico (González, Vázquez, y Zavala, 2021). Por lo tanto, se hace evidente la necesidad de adaptar las metodologías docentes para hacerlas más atractivas y relevantes en la formación de los estudiantes.

La enseñanza de Fisiología del Ejercicio I en el Grado de Ciencias del Actividad Física y del Deporte en la Universidad de Cádiz, proporciona los fundamentos necesarios para comprender cómo responde el cuerpo humano ante la actividad física, pero resulta ser descritas por el alumnado entre las más dificultosas durante su formación universitaria. Esta asignatura presenta grandes desafíos para adaptarse a un método de enseñanza dinámico y participativo sobre todo en las clases teóricas. La complejidad de los conceptos fisiológicos, sumada a la necesidad de integrar estos conocimientos en un contexto práctico, convierte la enseñanza de esta materia en un reto para los docentes en la motivación de los estudiantes.

Los estudiantes a menudo se sienten abrumados por la cantidad de información y la profundidad técnica de los temas tratados, lo que puede conducir a una falta de motivación y, en algunos casos, a una menor retención del conocimiento. Investigaciones indican que la utilización de métodos de enseñanza activos, que promueven la participación del alumnado, puede ser crucial para mejorar la comprensión y el interés en asignaturas de este tipo (Real et al., 2021). Estrategias como el aprendizaje basado en proyectos, la gamificación y el uso de recursos digitales han demostrado ser efectivas en la enseñanza de contenidos complejos, facilitando una mayor conexión con el aprendizaje (Fernández y Abellán, 2011). Además, el uso de referencias culturales y de humor puede permitir una mejora en la enseñanza, el humor en el aula no solo es capaz de crear un ambiente de aprendizaje más ameno, sino que también mejora la atención y retención de la información entre los estudiantes (Rodríguez y León, 2011).

En este sentido, es fundamental que los educadores reflexionen sobre sus métodos de enseñanza y consideren la implementación de enfoques más contemporáneos. La utilización de plataformas digitales interactivas y la creación de entornos colaborativos en el aula pueden fomentar una participación más activa del alumnado, transformando la experiencia educativa en una oportunidad de aprendizaje enriquecedora y estimulante.

Descripción detallada del proyecto y de los objetivos que se pretenden conseguir

El proyecto de innovación docente "La Isla de las Reacciones" surgió como una respuesta a los desafíos que enfrentaba la enseñanza teórica universitaria, buscando superar los métodos tradicionales. Este proyecto se presentó como una alternativa innovadora que buscaba transformar la forma en que se impartían las clases teóricas, utilizando el entretenimiento televisivo para generar una mayor motivación en el estudiantado. Se crearon conexiones entre el contenido científico y la cultura mediática del programa televisivo La Isla de las Tentaciones, un programa consumido por el 33,7% de los jóvenes entre 16 y 34 años (Medianoche, 2024). A través de actividades lúdicas y dinámicas, se pretendía involucrar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, haciendo que los conceptos científicos fueran más accesibles y atractivos. El proyecto representaba una opción innovadora para transformar las clases de contenido teórico, fomentando un aprendizaje significativo y la participación activa del alumnado. El proyecto representaba una opción innovadora para transformar las clases de contenido teórico.

El proyecto docente se implementó en dos partes:

I) Impartición de las clases teóricas en la asignatura de Fisiología del Ejercicio I, donde los personajes y situaciones del programa televisivo se utilizaron para explicar conceptos clave del sistema respiratorio.

II) Creación de trabajos grupales en los que los estudiantes debieron desarrollar un material audiovisual sobre una reacción fisiológica específica, utilizando un formato similar al de La Isla de las Tentaciones u otro contenido viral o recreativo que les resultara interesante. Estos vídeos se publicaron en un canal de YouTube previamente creado para la asignatura.

Objetivos del proyecto: Objetivos generales. Justificación del interés y viabilidad del proyecto

El objetivo general del proyecto fue innovar en la forma en que se impartía la docencia teórica en la asignatura de Fisiología del Ejercicio I, implementando metodologías novedosas que acercaran los contenidos a los intereses y experiencias cotidianas del alumnado. La idea de hacer un símil entre el programa televisivo La Isla de las Reacciones y los temas de fisiología permitía establecer una conexión más atractiva y amena con los estudiantes, facilitando la comprensión de conceptos complejos. Esta iniciativa buscaba captar la atención de los estudiantes y hacer que el aprendizaje fuera más interactivo y participativo, rompiendo con los esquemas tradicionales de enseñanza teórica. Se esperaba que esta metodología no solo mejorara los resultados académicos, sino que también fomentara una actitud crítica y reflexiva hacia los contenidos, lo que justificaba su interés desde el punto de vista pedagógico.

El segundo objetivo del proyecto consistió en la difusión de contenido de la asignatura a través de material audiovisual creado por los propios estudiantes, añadiendo un componente creativo y lúdico al proceso de aprendizaje. Al permitir que el alumnado desarrollara trabajos grupales con un fuerte componente de humor y creatividad, se buscó fomentar la autonomía y el trabajo colaborativo, dos habilidades clave en el ámbito educativo. Esta metodología no solo reforzó los contenidos de la asignatura, sino que también favoreció el desarrollo de competencias transversales, como la capacidad de comunicación, el pensamiento crítico y la resolución de problemas de manera creativa. Además, el uso de formatos audiovisuales con un enfoque humorístico facilitó la asimilación de los contenidos de manera más relajada y accesible, contribuyendo a una experiencia de aprendizaje más positiva.

En cuanto a la viabilidad del proyecto, este contó con recursos tecnológicos y humanos suficientes para llevarse a cabo. La universidad disponía de plataformas y herramientas digitales que permitían la creación y difusión de contenido audiovisual de calidad, lo que aseguraba que los objetivos planteados eran alcanzables. Además, el proyecto contó con el apoyo del profesorado y del alumnado de doctorado del departamento, quienes se involucraron activamente en su desarrollo. Esto garantizó una evaluación continua de la propuesta y la posibilidad de realizar ajustes en función de los resultados obtenidos, lo que reforzó aún más su viabilidad y éxito a largo plazo.

Asimismo, este proyecto contó con el apoyo y aprobación tanto del Departamento de Didáctica de Educación Física, Plástica y Musical de la Universidad de Cádiz como de la propia universidad, siendo aprobado en los Proyectos de Innovación y Mejora Docente durante el curso académico 2023/2024 (Resolución UCA/R049REC/2023), con el código sol-202300257136-tra y con la profesora Dra. Cristina Casals Vázquez como responsable principal.

METODOLOGÍA

Descripción del material y la metodología que guio el aprendizaje. Actividades programadas

La metodología implementada en el proyecto "La Isla de las Reacciones" estuvo centrada en la creación de un entorno de aprendizaje dinámico y humorístico para la enseñanza de Fisiología del Ejercicio I. Se partió de la estructura teórica habitual del tema Respiratorio, pero el contenido fue adaptado haciendo un símil con el popular programa televisivo "La Isla de las Tentaciones", muy conocido entre los estudiantes. El objetivo fue conectar los conceptos complejos de fisiología con elementos de la cultura popular, buscando un mayor nivel de motivación y comprensión por parte del alumnado. El principal recurso pedagógico fue una serie de clases teóricas en las que se explicaron los conceptos de la fisiología del ejercicio a través de metáforas basadas en el programa televisivo. Por ejemplo, la curva de disociación de la hemoglobina se explicó como una relación entre la hemoglobina y el oxígeno, utilizando a los "tentadores" de la isla (CO₂, 2,3-DPG, el calor y la acidez) para ilustrar cómo se produce la disociación del oxígeno en el músculo durante el ejercicio.

Además, se promovió la creación de material audiovisual por parte de los estudiantes, en el que debían representar una reacción fisiológica utilizando formatos inspirados en la televisión o redes sociales. Estos vídeos se publicaron en el canal de Youtube de la asignatura, permitiendo que los estudiantes se involucraran de manera activa y creativa en la difusión del conocimiento.

Justificación de la metodología desde el punto de vista de la adecuación a los objetivos a conseguir

La metodología aplicada resultó ser adecuada para los objetivos planteados en el proyecto. En primer lugar, permitió innovar en la forma de impartir la docencia teórica, lo que favoreció una mayor implicación por parte de los estudiantes. El uso del humor y de referencias culturales populares fue clave para captar la atención del alumnado y hacer más accesibles los contenidos complejos de la asignatura.

Asimismo, la elaboración de material audiovisual por parte de los estudiantes reforzó su comprensión al permitirles aplicar los conceptos aprendidos en una actividad creativa y colaborativa. Esta dinámica facilitó la adquisición de

competencias como la comunicación efectiva, el trabajo en equipo y la divulgación científica, fundamentales para su futuro profesional en el ámbito de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

Adecuación de los materiales y metodología a cada uno de los tipos de actividad

Los materiales y la metodología se adecuaron correctamente a las actividades planteadas. Para las clases teóricas, se utilizaron presentaciones que combinaban los conceptos tradicionales de fisiología con referencias al programa de televisión, lo que permitió un aprendizaje más entretenido y accesible. Las diapositivas también incluyeron gráficos, tablas y ejemplos prácticos, adaptados a la nueva narrativa creada para facilitar el aprendizaje. Por otro lado, los trabajos grupales de los estudiantes consistieron en la creación de vídeos, para los cuales se les ofreció apoyo técnico y acceso a plataformas digitales para la edición y publicación de contenidos. Este enfoque multimedia fomentó la participación activa del alumnado, y se comprobó que la utilización de recursos visuales y audiovisuales mejoró la comprensión de los temas tratados.

Recursos disponibles (TIC, Centro, Departamento, otros...) y su adecuación al proyecto

El proyecto se benefició de los recursos tecnológicos disponibles en la Universidad de Cádiz, así como del uso de plataformas en línea como Youtube e Instagram para la difusión del material audiovisual. El canal de Youtube de la asignatura ya existía gracias a un proyecto anterior, lo que facilitó la publicación y accesibilidad del contenido generado por los estudiantes. Además, se utilizaron herramientas digitales como Google Meet para las reuniones entre el profesorado y los estudiantes, y WhatsApp para la coordinación y discusión de ideas. La Facultad de Ciencias de la Educación proporcionó los espacios y los recursos necesarios para las sesiones presenciales y virtuales. Esta combinación de recursos TIC y herramientas convencionales resultó adecuada y efectiva para alcanzar los objetivos del proyecto.

Indicadores y modo de evaluación

La evaluación del proyecto se realizó a través de dos indicadores principales: el grado de satisfacción del alumnado y del profesorado, y la mejora en los resultados académicos. Se utilizaron encuestas tipo Likert para medir la satisfacción, tanto del profesorado como del alumnado. El profesorado valoró con un 5 sobre 5 la metodología aplicada, mientras que los estudiantes otorgaron una puntuación de 4,8 sobre 5, lo que demuestra una alta aceptación del proyecto.

En cuanto a los resultados académicos, se compararon las tasas de éxito en las preguntas de examen relacionadas con los contenidos impartidos a través de la

metodología de "La Isla de las Reacciones". Se observó una mejora en los resultados en comparación con años anteriores, lo que indica que el enfoque adoptado favoreció una mayor comprensión de los contenidos.

Finalmente, se tuvo en cuenta la participación activa de los estudiantes en la elaboración de los vídeos, considerando no solo su calidad técnica, sino también su creatividad y precisión en la representación de los conceptos fisiológicos. Los vídeos fueron evaluados como parte del trabajo grupal, lo que también incentivó la colaboración y la aplicación práctica de los conocimientos.

RESULTADOS ENCONTRADOS O ESPERADOS DEL PROYECTO

Aspectos evaluados o a evaluar una vez concluido éste

El proyecto de innovación docente "La Isla de las Reacciones" ha generado resultados prometedores en términos de comprensión de los contenidos y motivación estudiantil. Los resultados obtenidos tras su realización mostraron una mejora significativa en la percepción de los estudiantes respecto a la dificultad de los contenidos, con una valoración inicial que se redujo notablemente al finalizar el proyecto. Este descenso refleja que, a medida que avanzaba el proyecto, los estudiantes encontraron más accesibles y comprensibles los conceptos de la asignatura.

Uno de los principales aspectos evaluados fue el grado en que el uso de metodologías innovadoras favoreció la comprensión de los contenidos y la adquisición de competencias. En este sentido, el 96% de los estudiantes se mostraron "muy de acuerdo" o "completamente de acuerdo" en que la innovación aplicada en el proyecto mejoró su aprendizaje, alcanzando una puntuación media de 4,81 sobre 5. Esta valoración subraya la efectividad del proyecto no solo en la comprensión teórica, sino también en el desarrollo de habilidades clave, como la comunicación y la capacidad de aplicar conocimientos científicos a situaciones cotidianas.

Además, otro aspecto evaluado fue el impacto del trabajo en equipo y el uso de formatos audiovisuales como parte del proceso de aprendizaje. Los estudiantes debían desarrollar materiales audiovisuales sobre reacciones fisiológicas, utilizando un enfoque creativo y recreativo, lo que fomentó la participación activa y la autonomía en el aprendizaje. La creación de estos materiales, que se compartieron a través de plataformas digitales, permitió no solo que los estudiantes profundizaran en los contenidos de manera lúdica, sino también que adquirieran competencias transversales como la colaboración, el pensamiento crítico y la capacidad de síntesis.

CONCLUSIÓN

El proyecto "La Isla de las Reacciones" ha demostrado ser una intervención innovadora y efectiva en la enseñanza de la Fisiología del Ejercicio I, abordando los retos contemporáneos que enfrentan tanto estudiantes como docentes en el ámbito universitario. La implementación de metodologías activas y el uso de elementos de la cultura popular han permitido transformar un contenido teórico complejo en una experiencia de aprendizaje más accesible y motivadora. Los resultados obtenidos evidencian una notable mejora en la comprensión y retención de los conceptos, así como en la satisfacción general del alumnado con la metodología aplicada.

El enfoque del proyecto ha subrayado la importancia de adaptar las estrategias docentes a las necesidades y preferencias de los estudiantes, quienes se benefician de un aprendizaje que combina los conceptos académicos con la creatividad y el humor.

Finalmente, es esencial agradecer a la Universidad de Cádiz por su respaldo en los Proyectos de Innovación y Mejora Docente, que ha hecho posible que iniciativas como "La Isla de las Reacciones" se materialicen y contribuyan a la formación integral de los estudiantes en el Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

REFERENCIAS

Bolkan, S. y Griffin, D.J. (2018). Catch and Hold: Instructional Interventions and Their Differential Impact on Student Interest, Attention, and Autonomous Motivation. *Communication Education*, 67(3), 269–86. doi: 10.1080/03634523.2018.1465193

Fernández, C.I. y Abellán, L. (2011). *Aprendizaje basado en proyectos y gamificación como metodología docente en docencia universitaria*. Recuperado de: https://www.investigacion.biblioteca.uvigo.es/xmlui/bitstream/handle/11093/5623/2022_fernandez_aprendizaje_proyectos_gamificaci%C3%B3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y

González, I., Vázquez, M.A., y Zavala, M.A. (2021). La Desmotivación y Su Relación Con Factores Académicos y Psicosociales de Estudiantes Universitarios. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 15(2), e1392. doi: 10.19083/ridu.2021.1392

Martínez, A. (2013). Change Emergencies: Between the Traditional Pedagogical Model and the Necessity of Significant Learnings. *Praxis*, 9, 73–82.

Medianoche, M. (2024). La otra alegría de Telecinco con 'La isla de las tentaciones': lidera las audiencias en diferido. *El Español Bluper*. Recuperado de: https://www.elespanol.com/bluper/20240319/alegria-telecinco-isla-tentaciones-lidera-audiencias-diferido/841166409_0.html

Olanco, A. (2011). La motivación en los estudiantes universitarios. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5(2). doi: 10.15517/AIE.V5I2.9157

Real, G., Mora, A.M., Sánchez, M.A., Daza, S.K., y Zúñiga, D.I. (2021). *Estrategias y metodologías de enseñanza para el aprendizaje activo en la educación superior*. Editorial Tecnocientífica Americana.

Rodríguez, C.I. y León, A.P. (2011). El humor como estrategia pedagógica para el aprendizaje significativo de tipología de textos: descriptivo-argumentativa, en estudiantes de grado 11° de educación media. *Sinapsis*, 3(3), 137–61.

Rubio, A. (2007). Generación Digital: Patrones de Consumo de Internet, Cultura Juvenil y Cambio Social. *Revista de Estudios de Juventud*, 88, 201–21.

Yuste, B. (2020). Las nuevas formas de consumir información de los jóvenes. *Revista de Estudios de Juventud*, 108, 179–91.

CAPÍTULO 37

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ASIMILACIÓN DE VALORES CÍVICOS EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA MEDIANTE EL ANÁLISIS ESTILÍSTICO Y CONTEXTUAL DE LA MÚSICA ACTUAL

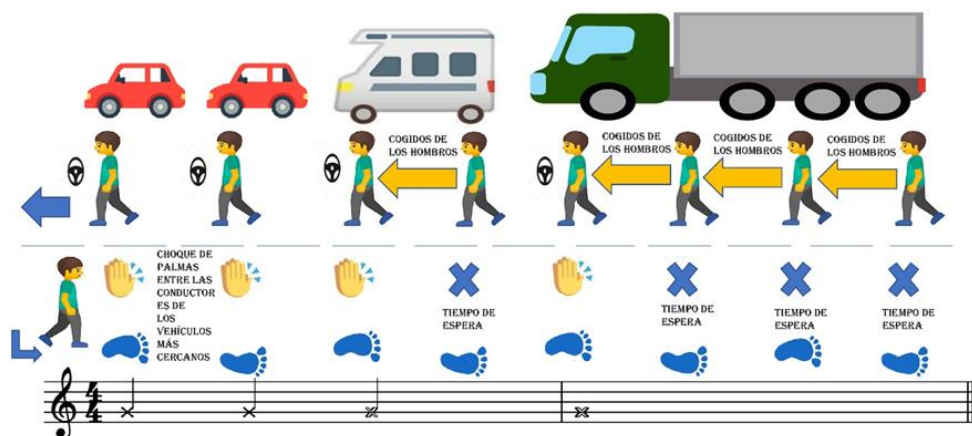
MANUEL ESTEVE MORA

Máster en Educación Secundaria

INTRODUCCIÓN

Las actividades propuestas están distribuidas en dos partes. La primera parte se compone de cinco actividades planteadas para la adquisición de los valores rítmicos establecidos en el currículo y su puesta en práctica. Éstas adaptan los conceptos rítmicos de la nomenclatura musical tradicional a una nueva grafía basada en la señalización propia de la seguridad vial, con el objetivo de alcanzar un aprendizaje más práctico y transversal (Romero-Naranjo, 2020).

Figura 1. Ilustración de la nueva grafía y su comparación con la nomenclatura musical



Nota: Esta ilustración muestra cómo deberían desarrollarse las actividades propuestas. Ilustración de elaboración propia

La segunda parte consta de seis actividades que pretenden transmitir valores cívicos a las/os alumnas/os, para que logren ser personas más integradas y respetuosas (Millán y Serrano, 2018; Pellegrino, 2010). Éstas están orientadas a que los/as alumnos/as lleguen de forma inductiva a la conclusión de que la naturaleza del ser humano es tan adaptativa como musical, por lo que la evolución de la producción

musical consiste en una infinidad de variaciones de los patrones sonoros, en la que se toma como referencia la herencia musical precedente, más las ventajas o situaciones del contexto sociocultural pertinente (Blacking, 1967). No por ello se puede hablar de un progreso estético, sino más bien de la adaptación de dicha producción, a las posibilidades y emociones de una sociedad en constante metamorfosis cultural (Guillén, 2016).

METODOLOGÍA

Al estructurarse las actividades del proyecto en dos partes, la metodología de la primera parte difiere ligeramente de la segunda. La metodología de ABP -presente en ambas partes- está dirigida a la adquisición plena de los conocimientos que se quieren transmitir (Larmer et al., 2015; Trujillo, 2012; Cremades, 2008; Al-Balushi y Al-Aamri, 2014). Para tal fin, se promueve lo alternativo a lo convencional abarcando las facetas: metodológicas, estructurales y organizativas del paradigma educativo vigente (Carbonell, 2015).

En las actividades correspondientes a la segunda parte, la metodología empleada está fuertemente influenciada por el método musical de Willems, ya que se abarcan los cuatro grados que secuenció para una formación musical más completa, en los que trata de hacer más humana y lúdica la educación musical.

SESIONES DE TRABAJO

Actividad 1. ¡Agárrate, que vienen curvas!

Secuencia 1.1. Se procederá a la confección de un circuito básico. El primer circuito consiste en un semicírculo que simulará la curva de una calzada de dos carriles en direcciones opuestas. En uno de los carriles de la calzada, el alumnado se posicionará en hilera detrás de una línea discontinua imaginaria o trazada en el suelo, enfocado siempre hacia la dirección del carril y sin moverse, simulando estar situado en un atasco. Cada alumno/a o grupo de alumnos/as adquiere el rol de una figura musical a su elección. Dependiendo de qué figura hayan escogido representar, se distribuirán en grupos de dos, de cuatro o en solitario.

Secuencia 1.2. Se establecen los valores predeterminados a cada uno de los vehículos implicados en la actividad, partiendo de que la unidad de tiempo le corresponde al coche, que en este caso sustituye a la negra. Cada vehículo será representado por uno/a o varios/as alumnos/as. Todo el alumnado portará un rasgo distintivo que le asociará a una figura musical determinada. En el caso de las notas de larga duración -como la blanca o la redonda- el colectivo de alumnos/as asociados/as a un vehículo se sujetarán de los hombros entre ellos/as para su identificación en la actividad.

Secuencia 1.3. Se introduce el alumnado al factor de que las actividades se desarrollarán en dos planos: el plano vertical y el horizontal. El plano vertical o

bidimensional -correspondiente al itinerario de la carretera- hace referencia a los tiempos de las figuras musicales -equivalentes a la longitud de los vehículos- y el plano horizontal o tridimensional, al número de notas que tienen cabida en cada tiempo -los vehículos que pueden circular por un mismo carril-.

Para la inserción de grupos irregulares en la práctica -visibles en el plano horizontal- circularán por un mismo carril tantos vehículos como notas musicales se precisen en el mismo.

Tabla 1. Nueva grafía de figuras musicales basada en vehículos de transporte

Figuras Musicales	Vehículos Asociados	Número de alumnos/as	Percusión Corporal	Utensilio asociado
Redonda	Camión - equivalente a 4 coches o tiempos-	4 en el plano vertical a la dirección de la calzada	4 choques de palmas entre compañeros/as - uno por cada alumno/a alcanzado/a-	Funda de volante sujeta por el/la alumno/a designado/a conductor/a y los/as 3 compañeros/as restantes, acoplados formando una cadena al cogerse de los hombros y enfocados en la dirección de su carril atascado
Blanca	Furgoneta - equivalente a 2 coches o tiempos-	2 en el plano vertical a la dirección de la calzada	2 choques de palmas entre compañeros/as - uno por cada alumno/a alcanzado/a-	Funda de volante sujeta por el/la alumno/a designado/a conductor/a y el/la compañero/a restante, acoplado formando una cadena al cogerse de los hombros y enfocados en la dirección del carril atascado
Negra	Coche -unidad de tiempo-	1 en el plano vertical a la dirección de la calzada	1 choque de palmas entre compañeros/as - uno por cada alumno/a alcanzado/a-	Funda de volante sujeta por el/la alumno/a, enfocado a la dirección del carril atascado
Corchea	Moto - equivalente a medio coche o tiempo-	2 en el plano horizontal a la dirección de la calzada	1 choque de palmas entre compañeros/as + pectoral -un movimiento por cada alumno/a posicionado en la fila horizontal-	Guantes puestos por los/as alumnos/as, enfocados a la dirección del carril atascado
Semi-Corchea	Bicicleta - equivalente a la cuarta parte de un coche o tiempo -	2 en el plano horizontal a la dirección de la calzada	1 choque de palmas entre compañeros/as + golpe en pectoral + palmada + golpe en pectoral -un movimiento por cada alumno/a posicionado en la fila horizontal-	Chalecos Reflectantes puestos por los/as alumnos/as, enfocados a la dirección del carril atascado

Nota: Esta tabla muestra los vehículos que sustituyen a las figuras musicales, el número de alumnos/as que intervienen en la representación de cada figura musical, la percusión corporal a realizar por cada vehículo alcanzado y el rasgo distintivo que debe portar el alumnado para ser identificado como un vehículo u otro. Tabla de elaboración propia

Actividad 2. Somos como conducimos

Introducción: La segunda actividad se centra en el plano vertical. El/la primer/a alumno/la de la fila gira y se desplaza por el carril del sentido contrario. Cada paso que realiza dicho/a alumno/a en sentido contrario, se corresponde con la pulsación de la interpretación rítmica que va ejecutando. A su vez, a cada paso, debe posicionarse a la altura de cada uno de los/as alumnos/as con los que se vaya cruzando. Dependiendo del rol figurativo que haya adquirido cada uno de sus compañeros/as del sentido contrario, chocará su mano con la de ellos/as. Al finalizar su paso por el carril contrario, se reincorporaría nuevamente como vehículo atascado. En el caso de pertenecer al grupo de una figura de larga duración, esperaría a sus demás compañeros/as para reintegrarse de nuevo en el atasco. Luego, se le cedería el turno nuevamente al/a la primero/a del atasco para realizar la interpretación y así sucesivamente con todo el alumnado. Mientras, cada uno/a de los/as alumnos/as que esperan su turno en el atasco, interpretarán junto al/a la compañero/a que circula a solas en su sentido contrario, la misma serie de percusión corporal cuando se posicione a su altura en la calzada.

Secuencia 2.1. La primera ruta se centra en establecer la pulsación. Consiste en circular por turnos por el carril contrario y chocar la mano con todos/as los/as alumnos/as atascados, es decir, con todos los coches o figuras de negra.

Secuencia 2.2. La segunda ruta consiste en una distribución aleatoria de figuras de blancas y redondas. En esta serie, el/la sujeto que se desplaza en dirección opuesta, chocará su mano con -todos/as los/as compañeros/as que simulen ser los/as conductores/as y portadores/as de la funda del volante-. Sin embargo, a los grupos que ostenten el perfil de blancas o redondas, tan solo les chocará su mano al primero de cada grupo -el/la que porte la mencionada funda-. Tras ello, siguen avanzando sus pasos a una velocidad constante -relativos a las pulsaciones- posicionándose a la altura de los/as demás compañeros/as que conforman el mencionado grupo a cada paso, pero sin chocarles la mano. Por ejemplo, al toparse el/la alumno/a ejecutante con un camión -redonda-, éste está forzado a respetar los 3 tiempos restantes de la figura, que traducidos a la nueva grafía, equivaldrían a 3 coches que, junto al/a la conductor/a, miden la distancia de un camión.

Secuencia 2.3. La tercera ruta está basada en una distribución aleatoria de figuras de negras, blancas y redondas.

Actividad 3: Atasco en la vuelta ciclista

Introducción. En primer lugar, tras un pequeño recordatorio de la actividad anterior, se planificará la distribución de los nuevos vehículos que se unirán para la realización de una nueva ruta. En ésta, se incorporará como novedad el plano horizontal a la trayectoria de la calzada, pues entran en el atasco las figuras más

pequeñas, siempre completando la unidad de medición -el coche o la negra-, como lo son: 2 corcheas -equivalentes a las motocicletas- y los grupos horizontales de 4 semicorcheas -equivalentes a las bicicletas-. En otras palabras, al tratarse de vehículos/figuras pequeñas, dentro de un mismo carril, pueden circular 2 motos o 4 bicicletas.

El trato relativo a las nuevas figuras de corta duración será el siguiente: el alumnado posicionado en el atasco que interprete 2 motocicletas/corcheas o 4 bicicletas/semicorcheas, se colocará en fila y detrás de la línea discontinua de modo horizontal a la trayectoria de la calzada, pero siempre enfocado hacia la dirección de su carril. Uno/a de ellos/as, chocará su mano con el realizador de la actividad, es decir, el/la alumno/a que circule en el sentido contrario. Éste/a alumno/a únicamente chocará la mano con el/la "representante" de las figuras mencionadas, es decir, el/la que se halla más próximo/a a la línea discontinua.

Al tratarse de dos motos o figuras de corcheas unidas que circulan por un mismo carril, quien circule en el carril opuesto a la obstrucción, realizará la siguiente serie de percusión corporal: chocará su mano y se golpeará con la misma mano el pectoral. En el caso de introducirse un tresillo de corcheas -tres motos que circulan por el mismo carril-, la serie de percusión corporal será de: choque de palmas, golpe en pectoral y palmada.

En cuanto al trato percusivo con las bicicletas o semicorcheas: el/la ejecutante chocará su mano con el/la "representante", se golpeará el pectoral, hará una palmada, volverá a golpearse el pectoral y pasará a la siguiente figura.

Secuencia 3.1. Establecer la pulsación. Circular por el carril contrario y chocar la mano con todos/as los/as alumnos/as atascados para prefijar la pulsación -con ayuda o no de un metrónomo-.

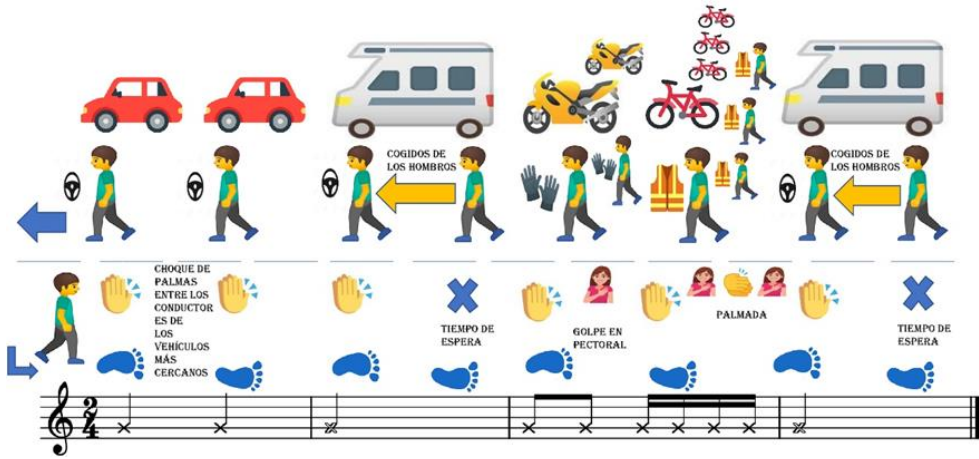
Secuencia 3.2. Diseño de una ruta recordatoria. Realizar una ruta basada en una distribución aleatoria de figuras de negra, blanca y redonda a modo de recordatorio.

Secuencia 3.3. Introducción de las motocicletas. Realizar una ruta basada en una distribución aleatoria de figuras de negra, blanca y redonda, a la que se añadirán las motocicletas o corcheas.

Secuencia 3.4. Introducción de las bicicletas. Realizar una ruta basada en una distribución aleatoria de figuras de corchea, negra, blanca y redonda, a la que se añadirán las bicicletas o semicorcheas.

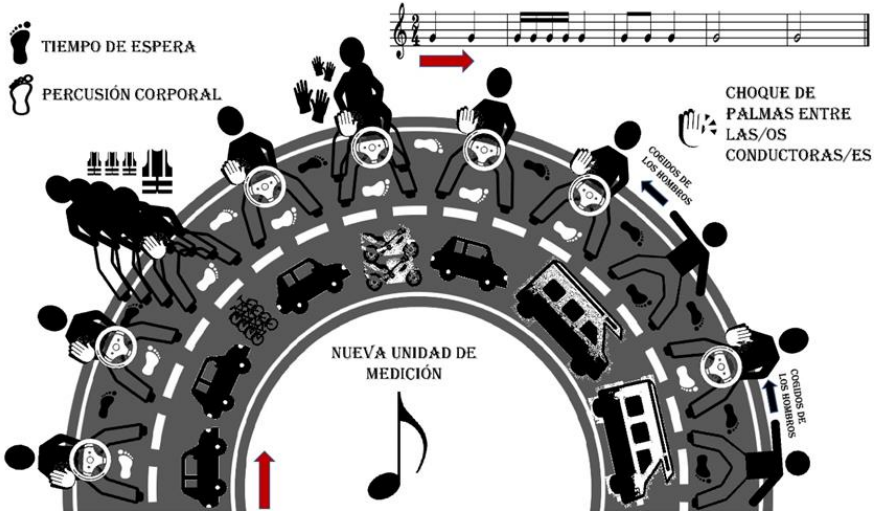
Secuencia 3.5. Sé tú el profe. Distribución de los vehículos a selección del alumnado para la elaboración de un circuito personalizado.

Figura 2. Ilustración de la nueva grafía con motocicletas/corcheas y bicicletas/semicorcheas



Nota: Esta ilustración muestra cómo deberían desarrollarse las actividades propuestas. Ilustración de elaboración propia

Figura 3. Ilustración de la nueva grafía y su comparación con la nomenclatura musical



Nota: Esta ilustración muestra cómo debería desarrollarse la actividad propuesta. Ilustración de elaboración propia

Actividad 4. Universo, dame una señal

Introducción. Esta actividad tiene el objetivo de fijar señales de tráfico a lo largo del trazado de la calzada con objeto de que el alumnado lo interprete como

indicadores de velocidad, de matices, entre otros. A medida que el/la alumno/a realice una secuencia, éste/a debe de respetar las mencionadas indicaciones.

Secuencia 4.1. Trazado de la ruta. El alumnado realiza una ruta aleatoria con indicaciones de tráfico distribuidas por el circuito.

Secuencia 4.2. Poner música a la ruta. Tras haber terminado todos/as los/as alumnos/as de circular por el carril contrario y de haber respetado las indicaciones, se les propondrá incorporar una estructura rítmica en base a una pieza musical.

Secuencia 4.3. Canon. Mientras uno/a de los/as compañeros/as haya comenzado su circulación por el sentido contrario, el/la siguiente en la lista comienza su interpretación antes de que el/la primero/a haya acabado. Como consecuencia, surge un canon entre dos o más alumnos/as. El profesorado le indicará al alumnado que debe avanzar a la misma pulsación que sus compañero/as anteriores o posteriores y que cada uno/a debe de respetar las indicaciones en la señalización correspondiente al trazado del carril por el que circulan.

Secuencia 4.4. Mencionar los vehículos. Para empezar, los/as alumnos/as que circulan por el carril contrario, mencionarán en voz alta cada uno de los vehículos que vayan alcanzando -tanto en el plano vertical como en el horizontal-.

Secuencia 4.5. Cambio de nombre. Luego, se le asignará a cada uno de los vehículos una palabra preseleccionada por ellos/as en clase, que sustituirá sus nombres genéricos.

Tabla 2. Nueva grafía de matices y articulaciones musicales basada en la señalización vial

Señales de Tráfico	Nomenclatura Musical
Señales de limitación a 60,70,80km/h	Indicadores de velocidad Aprox.
Stop	Calderón
Ceda el paso	Ritardando
Señal Pendiente 10% ascendente	Regulador Ascendente
Señal Pendiente 10% descendente	Regulador Descendente
Resalto	Acento
Prohibida la circulación de Camiones	Silencios de Redonda
Prohibida la circulación de Turismos	Silencios de Negra
Prohibida la circulación de Motocicletas	Silencios de Corchea
Prohibida la circulación de Bicicletas	Silencios de Semicorchea
Obligatorio tocar el Claxon	Fuerte
Prohibido tocar el Claxon	Piano
Atención: nieve	Staccatto
Atención: viento	Legatto

Nota: Esta tabla muestra las señales de tráfico que sustituyen a los matices y a las articulaciones musicales propuestas para la actividad. Tabla de elaboración propia

Secuencia 4.6. Adición del texto. Para finalizar, cada alumno/a compondrá un texto que se adapte a una formulación rítmica acordada entre todos/as con anterioridad.

Actividad 5. Doble o nada

Introducción. En esta actividad se le muestra a los/as alumnos/as que, cuando se desplazaban por los circuitos llevados a cabo con anterioridad, lo hacían como coches -con valor de negra-. Ahora, deben ejecutarlo como motocicletas -con valor de corchea-, por lo que las distancias a recorrer a la hora de rebasar los vehículos, suponen el doble de pasos/pulsaciones en comparación con las actividades previas. En otros términos, la unidad de tiempo pasa de figura de negra/coche a figura de corchea/motocicleta.

Para ello, los/as alumnos/as se posicionan sentados en semicírculo, de cara a la línea discontinua y con las piernas abiertas y extendidas en el suelo, invadiendo el carril contrario, de modo que queden dos espacios entre cada alumno/a.

El/la alumno/a que circule por el carril del sentido contrario, debe caminar sobre los huecos disponibles entre las piernas extendidas de sus compañeros/as. Ahora, el alumnado debe realizar las mismas actividades, solo que reconfigurando el número de figuras que caben en cada uno de sus pasos/pulsaciones, consolidando la motocicleta/corchea, como la nueva unidad de tiempo.

Secuencia 5.1. Fijar la métrica. Establecer la pulsación con coches/figuras de negra.

Secuencia 5.2. Marcar la ruta. Realizar una ruta con figuras de negra/coche, blanca/furgoneta y redonda/camión.

Secuencia 5.3. Ampliar el número de vehículos. Realizar ruta con figuras de negra/coche, blanca/furgoneta, redonda/camión, corcheas/motocicletas y semicorcheas/bicicletas.

Secuencia 5.4. Añadir todos los vehículos. Realizar una ruta con todas las figuras con la adición de señales de tráfico.

Secuencia 5.5. Canon. Realizar la secuencia anterior en canon.

Secuencia 5.6. Mencionar los vehículos. Realizar la secuencia anterior mencionando el nombre de los vehículos alcanzados.

Secuencia 5.7. Cambiar el nombre de los vehículos. Realizar la secuencia anterior, pero cambiando el nombre genérico de los vehículos por palabras alternativas.

Secuencia 5.8. Añadir el texto. Realizar la secuencia anterior, pero con un texto elaborado por el alumnado, que encaje en una formulación rítmica acordada entre todos/as con anterioridad.

Secuencia 5.9. Sé tú el profe. Distribución de los vehículos y la señalización a selección del alumnado, para la elaboración de un circuito personalizado.

Actividad 6. Quien no conozca su historia está condenada/o a repetirla

Introducción. Se propondrá al alumnado que confeccione tres listas: una en la que registre las tres canciones o piezas musicales favoritas de sus padres o tutores/as, otra las de sus antecesores más remotos –abuelos/as o bisabuelos/as-, además de una tercera lista que contenga las suyas propias, es decir, la confección de tres listas con las tres canciones aportadas por cada generación mencionada. Aparte de la elaboración de los listados, se efectuará una pequeña entrevista destinada a los familiares citados, que consistirá en una serie de preguntas vinculadas a cada una de las canciones que hayan seleccionado, las cuales también deberán ser contestadas por el/la realizador/a del proyecto, a modo de autorreflexión de las propias piezas presentadas. Las preguntas son las siguientes:

- ¿Por qué escogiste esta canción?
- ¿Cuándo solías/sueles escucharla?
- ¿Qué ha supuesto para ti descubrir esta canción?
- ¿Te sientes identificado de alguna forma con los/as músicos/as o con el mensaje que crees que intentan transmitir? De ser así, intenta describirlo con tus propias palabras.

Actividad 7. ¡Sobre gustos no hay nada escrito!

Introducción. De cada listado, el alumnado tendrá que seleccionar la pieza musical que más considere oportuna. Estas piezas serán sometidas a unas breves sesiones analíticas de su estética y a una clasificación estilística en base a los conocimientos musicales previos del alumnado.

Secuencia 7.1. Visionado. Se procederá a la exposición de las tres piezas musicales seleccionadas por cada alumno/a. El desarrollo de la exposición de las canciones se llevará a cabo por generaciones, mediante la reproducción audio-visual de las piezas musicales en el sitio web de you tube, en la que se incluirá, como refuerzo estético, el visionado de los video-clips oficiales de cada una de éstas.

Secuencia 7.2. Festival. A continuación, y con ayuda del profesorado, se realiza una comparativa estilística global y de participación conjunta de todas las piezas musicales presentadas por el alumnado y su valoración a través de un concurso que se desarrollará hasta el final del proyecto denominado “Inter-Generations Music Fest”. El alumnado votará las tres canciones que más les hayan gustado y se les exhortará a adjuntar una escueta justificación anónima que reflexione acerca del motivo de su selección, de al menos cinco líneas por escrito junto al voto. En el recuento se leerán las justificaciones en voz alta y se debatirá en clase el motivo de los resultados.

Actividad 8. Divide, produce y vencerás

Introducción. El alumnado es dividido en tres grupos. A cada grupo le corresponde interpretar una de las canciones ganadoras. Cada alumno/a seleccionará el grupo al que desee pertenecer.

Secuencia 8.1. Interpretación. Se interpretarán las piezas ganadoras en clase, las cuales serán adaptadas y simplificadas por el/la profesor/a, para facilitar su interpretación haciendo uso de las nuevas grafías empleadas en actividades anteriores, hasta llegar a la musical convencional. Estas grafías serán elaboradas y simplificadas por el/la profesor/a y serán interpretadas haciendo uso de los instrumentos al alcance del alumnado, como lo es la voz o los instrumentos musicales específicos para la enseñanza de la música.

Secuencia 8.2. Improvisación. El alumnado preparará e improvisará las oportunas modificaciones que desee introducir en las piezas ganadoras en base a sus conocimientos, ya sea cambiando el acompañamiento, introduciendo nuevos timbres o efectos, versionando o traduciendo el texto de las letras de las canciones.

Actividad 9. Reflexión filosófica

Introducción. Partiendo del visionado de imágenes que muestren la evolución anatómica y musical del ser humano, se formularán una serie de preguntas a los/as alumnos/as, para que debatan de forma conjunta en clase al respecto e identifiquen y cuestionen los posibles prejuicios que se puedan tener acerca de sus antepasados y su herencia musical. Con ello, el alumnado deducirá de forma inductiva los valores musicales intrínsecos a la especie humana en todas sus facetas evolutivas y las múltiples adaptaciones de su producción musical a los diversos contextos socio-culturales que fueron aconteciéndose a lo largo de la evolución humana, absorbidos por las demás artes y situaciones del pasado, que sirvieron de inspiración para su desarrollo. Para reforzar el hallazgo de deducciones al respecto, se plantearán las cuestiones presentes en la figura 4.

Secuencia 9.1. Todo este proceso será llevado de igual modo a la actualidad, tomando de referencia a las generaciones precedentes al alumnado, como ejemplos más próximos y presentes de otros contextos sociales coexistentes con los del alumnado y con sus correspondientes adaptaciones culturales. Para alcanzar determinado objetivo, se planteará la formulación de las siguientes preguntas:

- ¿Crees que la música ha cambiado desde la época de tus antepasados hasta la actualidad? En tal caso, ¿Qué es lo que crees que ha cambiado?

- Tomando como referencia la evolución anatómica de la especie humana ¿Consideras que la música que escuchas en la actualidad ha progresado/mejorado de alguna forma respecto a la música que escuchaban tus antepasados? En caso afirmativo, ¿Qué es lo que crees que ha progresado/mejorado?

- ¿Es muy diferente el significado del mensaje que transmiten las letras de las canciones que escuchaban tus antepasados a las actuales? Compáralas e intenta sacar tus propias conclusiones.

Figura 4. Ilustración de la imagen sobre la cual se llevará a cabo una reflexión y un debate



Nota: Esta ilustración muestra cómo debería desarrollarse la actividad propuesta. Combinación de ilustraciones de elaboración propia

Ejercicio 10. Los logros de una buena organización son los resultados del esfuerzo combinado de todos los individuos

Introducción. El profesorado menciona unas pautas a cada grupo para que planifiquen la elaboración de un videoclip alternativo a los de las piezas musicales que escogieron en el concurso.

Secuencia 10.1. Consenso en los objetivos. Como si de la simulación de una empresa de la industria musical se tratase, cada uno/a de los/as alumnos/as que conforman un grupo, desempeña un rol asociado a una determinada tarea en específico. El alumnado podrá incluir en su creación y sin ningún tipo de arbitrariedad, cualquier modificación que se acuerde por consenso entre todos los miembros del grupo.

Secuencia 10.2. Distribución de tareas. Toda la clase debe participar en la producción musical y en la representación del vídeo, pero quienes se ofrezcan voluntarios/as para realizar determinadas labores de tipo complementarias, que serán remuneradas con puntuación adicional, además ostentarán los siguientes roles:

- Diseñadores/as de escenarios: encargados/as de escoger o elaborar los planos donde se realizarán las tomas.

- Estilistas: responsables de la elección y/o confección del vestuario, que escogerán acorde a sus posibilidades económicas o creativas y a la temática del vídeo que vayan a desarrollar. Además, se encargarán de conseguir los bártulos que puedan aparecer en el vídeo.

- Técnico/a de grabación de imagen y sonido. Al igual que en los videoclips, se recomendará al alumnado que realice la grabación de audio de forma disociada al del vídeo, para que luego puedan solapar ambas partes. Para ello, el profesorado establecerá las pautas a seguir en base al procedimiento más adecuado.

- Técnicos/as en Edición y Postproducción. Mediante las aplicaciones web de edición musical mencionadas en las sesiones anteriores, este equipo se encarga de recopilar el trabajo realizado por los/as técnicos/as de grabación.

Actividad 11. Gala de clausura del festival

Secuencia 11.1. Las producciones resultantes, serán expuestas en las aulas de promociones anteriores al alumnado que realiza el proyecto, en coordinación con el profesorado del mismo ámbito artístico/literario. Un reducido grupo voluntarioso del alumnado de la promoción anterior, ejercerá de tribunal representativo de las nuevas generaciones respecto a los/as realizadores/as del proyecto.

Secuencia 11.2. Tras el recuento de los votos del jurado, se celebrará el acto de clausura del festival intergeneracional, que consistirá en una gala de entrega de premios, los cuales consisten en un trofeo, un diploma conmemorativo y una bonificación extraordinaria en la evaluación final del proyecto.

CONCLUSIONES

Se desea presentar las diferentes conclusiones derivadas de las distintas actividades que se han propuesto y desarrollado a lo largo de la presente memoria. Para ello, dividiremos las conclusiones en varias partes que serán de orden conceptual, metodológico y docentes.

a) Resultados Conceptuales. Gracias a la realización del proyecto se ha obtenido, compilado y difundido modelos orientados a alcanzar un aprendizaje más práctico y transversal y a transmitir valores éticos y morales mediante la música, que a su vez promueven el criterio estético del alumnado.

b) Resultados Metodológicos. En relación a la metodología empleada en las cuestiones conceptuales, se han recopilado datos de artículos electrónicos publicados por investigadores y libros que documentaban acerca de otros trabajos y proyectos publicados.

c) Resultados Docentes. Gracias a la labor efectuada en las anteriores partes, se ha ampliado el inventario de los ABP disponibles. Esta labor es precisa, puesto que un crecimiento en número de proyectos garantiza una aproximación cada vez mayor

hacia el cuidado dirigido a la diversidad en las aulas. Además, se han aportado datos para futuros proyectos de innovación, los cuales pueden proporcionar a otras/os pedagogas/os la capacidad de servirse de la metodología general y estructural de este trabajo, a modo de modelo o como una iniciativa para realizar el mismo proyecto.

REFERENCIAS

Al-Balushi, S.M. y Al-Aamri, S.S. (2014). The effect of environmental science projects on students' environmental knowledge and science attitudes. *International Research in Geographical & Environmental Education*, 23(3), 213-227.

Blacking, J. (1967). *Venda children's songs*. Chicago: The University Chicago Press.

Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del S.XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Cremades, R. (2008). *Conocimiento y preferencias sobre los estilos musicales en los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en la ciudad autónoma de Melilla*. Responsorio de la Universidad de Melilla, España.

Guillén, J.C. (2016). Aprendizaje basado en proyectos desde la neuroeducación. *Wordpress*. Recuperado de: <https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2016/12/04/aprendizaje-basado-en-proyectos-desde-la-neuroeducacion/>

Larmer, J., Mergendoller, J., y Boss, S. (2015). *Setting the standard for project based in learning: a proven approach to rigorous classroom instruction*. Alexandria: ASCD.

Millán, S. y Serrano, R.M. (2018). *La educación en valores a través de un proyecto interdisciplinar y cooperativo de creación y representación de una zarzuela*. Responsorio de la Universidad de Zaragoza, España.

Pellegrino, A.M., Lee, C.D., Luongo III, B.J., y Zakaria, O.A. (2010). Music as a tool for 21st-century civic education. *Action in Teacher Education*, 32(4), 83-95.

Romero-Naranjo, F.J. (2020). Percusión Corporal y "Solfeo Cognitivo". Recursos pedagógicos según el Método BAPNE. *Pensamiento Actual*, 20, 105-121. doi: 10.15517/PA.V20I35.44398

Trujillo, F. (2012). Enseñanza Basada en Proyectos: Una propuesta eficaz para el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas. *Eufonía. Didáctica de la Educación Musical*, 55, 7-15. Recuperado de: https://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2012/09/articulo_Eufonia_final.pdf

CAPÍTULO 38

HAND CLAPPING GAMES AS AN EDUCATIONAL TOOL: AN APPROACH TO THEIR STUDY

INÉS DÍAZ GARCÍA* Y FRANCISCO JAVIER ROMERO-NARANJO**

**CEIP La Condomina; **Universidad de Alicante*

INTRODUCTION

Hand clapping games are part of many cultures and have been passed down orally from generation to generation. They serve as a great socializing element, allowing the development of essential skills through play. This makes them an interesting resource for the holistic development of children. Through this publication, we aim to highlight the importance of 'hand clapping games' or 'hand clapping songs.' With their melodies and coordination, these games are vital for the physical, cognitive, social, and emotional development of children, as they contribute to:

Development of motor skills: These games require precise and coordinated movements of the hands, fingers, and other body parts, working on fine motor skills, hand-eye coordination, laterality, and a sense of rhythm.

Cognitive stimulation: Memorizing lyrics and sequences of movements exercises cognitive and executive functions, such as language, praxia, inhibition, planning, etc.

Encouraging social interaction: Usually performed in groups, these games create opportunities for social interaction, cooperation, and communication skills development.

Learning musical aspects: Music and rhythm allow children to engage with musical concepts in a playful and practical way.

Preservation of cultural tradition: The oral transmission of hand clapping games contributes to preserving cultural heritage and strengthens a sense of identity and belonging.

There are very few high-impact publications on hand clapping games, and no bibliometric study or systematic review exists to parse the literature on this subject. The only systematic analysis available is a final thesis by Danielle Toney at the University of Oulu in Finland (Toney, 2020).

The key objectives of this publication are as follows:

1. To provide a brief state-of-the-question review and a global classification of existing publications related to hand clapping games.

2. To offer a table detailing the contributions of hand clapping games to the development of motor skills.

3. To explore hand clapping games as a musical and pedagogical resource for students' holistic development.

State of the question

The bibliographic search on this topic is surprising, as very few publications appear in high-impact search engines (WOS/SCOPUS). Only 8 results appear with the keywords "Handclapping songs," 39 with "Hand clapping songs," 13 with "Handclapping games," and 48 with "Hand clapping games." This is without screening the last ten years or filtering out publications unrelated to the research topic. In secondary search engines, the volume of publications is much higher, mainly due to digests. Without filtering by year or subject matter, Dialnet provides 367 results for "hand clapping games" and 57 for "hand clapping songs." In JSTOR, there are 620 publications with the keywords "Handclapping songs." There are several compilations of hand clapping songs, rhymes, and games from various countries (Carbajo-Martínez, 2009; Curtis, 2004; Gaunt, 2006; Hemsy, 1996; Hubbard, 1982; Janot, 2007; Merrill-Mirsky, 1986; Murillo, 1986).

From the initial readings, we note that hand clapping games have been related to thematic areas (Figure 1).

Figure 1. Diagram of hand clapping games and their relationship to different fields



Source: Own elaboration

Upon reviewing the information, we found publications considering hand clapping games as pedagogical and anthropological elements (Batchelor, 2012; Gómez et al., 2004; Hwang y Song, 2016; Karmila, 2020; Kern, 2018; Riera-Martínez y Casals-Ibáñez, 2021). We also reviewed the contributions they can make to the educational field. Some publications analyse the contributions of hand clapping games to motor, cognitive, and neurological development (Brodsky y Sulkin, 2011; Andreu-

Cabrera et al., 2024; Romero-Naranjo, 2013; Romero-Naranjo et al., 2022; Romero-Naranjo et al., 2023; Schmidt, 2011). Other publications establish relationships between hand clapping games and gender (Casals-Ibáñez y Riera-Martínez, 2015; Green, 2001; Romero-Naranjo y Romero-Naranjo, 2013; Torres, 1998). Some also analyse hand clapping games from a social point of view, considering the spelling and literature of the accompanying texts (Coberly, 2020).

In the musical field, hand clapping games have been considered a tool for working on aspects such as improvisation (Harwood, 1998), and the different sounds produced by clapping hands have been analysed (Peltola, 2004; Peltola et al., 2007; Sethares, 2015). An interesting relationship has also been established between hand clapping games and robotics (Chellali, 2018; Fitter et al., 2016, 2018, 2020; Kheddar, 2017; Yi et al., 2017) to bring robots closer to human praxes.

METHOD

Hand clapping games and the development of motor skills

As Andreu-Cabrera (2010) argues, the execution of complex rhythmic sequences in hand clapping games requires exceptional motor coordination. Finger independence and synchronization, hand-eye coordination, the integration of body movements, and adaptation to an external rhythm all promote manual dexterity, fine motor precision, and global coordination. These skills, fundamental for executing everyday tasks, body expression, and sports practice, lay the foundations for global motor skills and body awareness (Romero-Naranjo y Andreu-Cabrera, 2023).

The execution of complex rhythmic sequences, intrinsic to hand clapping games, requires exceptional finger coordination. The independence and synchronisation of the fingers, necessary to follow intricate patterns and often accompanied by songs or rhymes, promote manual dexterity and fine motor accuracy. Hand clapping games promote bilateral coordination, laterality, and the development of gross and fine motor skills (Andreu-Cabrera, 2010). The integration of movements with both hands, the differentiation between the dominant and non-dominant sides, and the execution of precise, coordinated movements contribute to essential skills for personal autonomy, learning, and adaptation to the environment. As such, these skills are even being applied in the field of robotics to make robot movements more precise and human-like, allowing robots to play hand clapping games and thus expand the possibilities of grasping, touching, hitting or handling different objects.

In this article, we analysed the contributions of hand clapping games to basic motor skills, physical skills and body schema. Following the contributions to these fields published by Andreu-Cabrera and Romero-Naranjo (Andreu-Cabrera y Romero-Naranjo, 2021; Andreu-Cabrera y Romero-Naranjo, 2023a, 2023b, 2023c;

Andreu-Cabrera et al., 2024; Romero-Naranjo et al., 2024) we classify them as follows (Table 1).

Table 1. Motor aspects

Motor Aspects		
Basic motor skills	Physical skills	Body schema
Displacements	Strength	Attitude
Turns	Speed	Postural control
Jumps	Endurance	Spatial structuring
Throws	Agility	Temporal structuring
Receptions		Balance
		Coordination

Source: own elaboration

There are many hands clapping games with variations, as they are transmitted orally and are adapted and modified according to region, time, language, or culture (Bishop, 2016). Despite this, they often share common elements, such as gestures or melodies. The motor aspects linked to hand clapping games are listed in Table 2:

Table 2. Motor aspects linked to hand clapping games

Motor Aspects		
Basic motor skills	Physical skills	Body schema
Displacements		Attitude
Turns	Speed	Postural control
Jumps	Agility	Spatial structuring
		Temporal structuring
		Balance
		Coordination

Source: own elaboration

We have also analysed and classified some of the best-known hand clapping games in Spain (Table 3). While we acknowledge that there are many hands clapping games in Anglo-Saxon and other cultures, these are not the subject of this research.

Table 3. Motor aspects worked with some hand clapping games

Motor aspects worked with some hand clapping games			
Hand clapping game	Basic motor skills	Physical skills	Body schema
			Attitude
			Postural control
Las vocales (Con la A ...)	Displacements	Speed	Spatial-temporal structuring
	Turns	Agility	Balance
			Coordination
			Attitude
			Postural control
Don Federico	Displacements	Speed	Spatial-temporal structuring
	Turns	Agility	Balance
			Coordination

Table 3. Motor aspects worked with some hand clapping games (continuation)

Motor aspects worked with some hand clapping games			
Hand clapping game	Basic motor skills	Physical skills	Body schema
Milikituli		Speed Agility	Attitude Postural control Spatial-temporal structuring Coordination
Chocolate		Speed Agility	Attitude Postural control Spatial-temporal structuring Coordination
En la calle 24		Speed Agility	Attitude Postural control Spatial-temporal structuring Balance Coordination
Capricornio	Displacements Turns Jumps	Speed Agility	Attitude Postural control Spatial-temporal structuring Balance Coordination
En la calle de la oca		Speed Agility	Attitude Postural control Spatial-temporal structuring Balance Coordination
Mary One		Speed Agility	Attitude Postural control Spatial-temporal structuring Balance Coordination
Pikachu		Speed Agility	Attitude Postural control Spatial-temporal structuring Coordination
Indio Apache	Displacements Turns	Speed Agility	Attitude Postural control Spatial-temporal structuring Balance Coordination
Doctor Jano		Speed Agility	Attitude Postural control Spatial-temporal structuring Balance Coordination

Hand clapping games in education: a musical, pedagogical and inclusive resource.

In an increasingly digitalized world, schools offer an ideal context for continuing the traditional transmission of hand clapping games (Veblen, 2018). These games

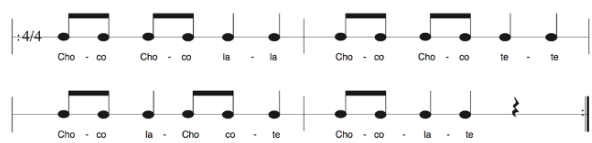
should not be limited to playtime but can be valuable tools in subjects such as music, physical education, or language learning. They can even serve as interdisciplinary resources that promote body expression, oral language stimulation, attention, coordination, and memory. Games that combine words and music can aid students with language acquisition difficulties (Bhide, 2013).

Hand clapping games foster collaborative learning, as participation requires others. Players must follow instructions, adapt to collective rhythms, and solve challenges together, promoting communication skills, turn-taking, empathy, cooperation, and integration in a playful context. These social skills are crucial for developing healthy interpersonal relationships and adapting to diverse social environments, laying the foundation for responsible, committed citizenship. Intrinsic motivation is always present in these games.

The pedagogical value of hand clapping games also lies in their flexibility: they can be modified and deconstructed by adding foot movements, displacements, and more, transforming them into instruments for working on neuromotor skills. The BAPNE Method explores children's coordination games to adapt them for teaching neuromotor skills (Alonso-Marco y Romero-Naranjo, 2022; Andreu-Cabrera y Romero-Naranjo, 2021; Arnau-Mollá y Romero-Naranjo, 2022a, 2022b, 2024a, 2024b; Romero-Naranjo, 2013, 2020, 2022, 2024).

Hand clapping is usually accompanied by rhymes, which are either spoken or sung. The melodies are typically simple and repetitive, using major scales. In terms of rhythm, there is a predominance of 2/4 and 4/4 time signatures (Figure 2).

Figure 2. Chocolate
CHOCOLATE



Oral transmission without written scores allows children to perform complex musical rhythms with apparent ease. La calle 24 starts in anacruse and it uses dotted quaver and semiquaver rhythms (Figure 3).

Figure 3. En la calle 24



Milikituli also starts in anacruse, and it contains quaver triplets and quavers and semiquavers (Figure 4).

Figure 4. Milikituli

MILIKITULI



Imitation and memory make it easy to alternate between binary and ternary rhythms or explain something as complex as anacruses (Figure 5).

Figure 5. Oh, minuplé



Precise explanations of how some musical concepts are worked on in hand clapping games are detailed in Table 4.

Table 4. Musical aspects worked on with some hand clapping games

Musical aspects worked on with some hand clapping games				
Musical Concept	Description	How to work it with hand clapping games	Explanation	Example
Pulse	Regular beat that sets the fundamental rhythm of the music.	It is established and maintained by regular clapping, chest or thigh slaps or body movement.	Clapping to the beat of a song, tapping your feet while singing.	Don Federico ...
Time/beat	Organisation of the pulse in regular groups, creating a rhythmic structure.	The pulse is divided into groups of 2 (binary time signature), 3 (ternary time signature), 4 (quaternary time signature) by means of accents or variations in the sounds.	Hand clapping games with rhythmic patterns repeated every 2, 3 or 4 beats.	Las vocales Doctor Jano Milikituli ...
Tempo	Pulse rate that determines the speed or slowness of the music.	The speed of the hand clapping or tapping is adjusted to create slower (slow tempo) or faster (fast tempo) games.	Sing a song at different speeds, from a slow, relaxed tempo to a fast, energetic tempo	Milikituli Indio Apache ...
Division and subdivision	Separation of each pulse into equal parts, generating more complex rhythms.	Each pulse is divided into 2 (eighth notes), 3 (triplets), 4 (sixteenth notes), etc., by hand clapping or faster and more precise strokes.	Hand clapping games including rhythmic patterns with quavers, triplets, sixteenth notes, and even some more advanced fusas or semifusas.	Las Vocales En la calle 24 ...
Anacrusis	Note or notes that precede the first strong beat of the measure, creating an anticipatory effect.	One or more clapping or tapping is introduced before the first strong beat of the bar, generating a rhythmic impulse towards the beginning of the main pattern.	Hand clapping games starting with one or two hand claps before the main rhythmic pattern.	Las vocales En la calle 24 ...
Accent	Emphasis on a specific pulse or note, creating rhythmic contrasts and hierarchies within the measure.	A pulse or note is emphasised by a louder hand clapping or tapping, a different sound or a change in dynamics, making it stand out from the others.	Hand clapping games that mark the first beat of each bar with a louder clap or a chest thump.	Pikachu

Table 4. Musical aspects worked on with some hand clapping games (continuation)

Musical aspects worked on with some hand clapping games				
Musical Concept	Description	How to work it with hand clapping games	Explanation	Example
Dynamics	Variations in the intensity of the sound, adding expressiveness and nuance to the music.	Different intensities of clapping or tapping are played with creating dynamic and emotional contrasts.	Hand clapping games that alternate sections with soft clapping and sections with loud clapping, or that include crescendos and diminuendos.	Las Vocales Doctor Jano ...
Form	Structure the piece of music, organising the different sections and creating a musical narrative.	Sections with contrasting or repetitive rhythmic patterns are established, which follow each other or alternate to create a coherent musical structure.	Hand clapping games that have linear or alternating sections with different rhythmic patterns.	A: Las vocales, Chocolate... AB: Pikachu, Indio Apache... ABA'CA''DA''': Mary One

Source: own elaboration

We have also tried to analyse and classify some of the most popular hand clapping games in Spain from a musical perspective (Table 5).

Table 5. An approach to the musical analysis of some clapping games

Musical aspects worked on with some hand clapping games			
Hand clapping game	Time/beat	Anacruses	Highlights (subdivision, dynamics, agology...)
Las vocales (Con la A...)	2/4	Yes	<i>Crescendo, diminuendo</i>
Don Federico	4/4	No	Ties
Milikituli	2/4	Yes	Triplets Syncopations
Chocolate	4/4	No	-
En la calle 24	2/4	Yes	Dots
Capricornio	4/4	No	Dots
En la calle de la oca	4/4	Yes	Dots
Mary One	4/4	Yes	Dots, ties
Pikachu	2/4	No	-
Indio Apache	4/4	Yes	-
Doctor Jano	4/4	Yes	<i>Ritardando</i> <i>Crescendo, diminuendo</i>

Source: own elaboration

A clap is a sound produced by striking the concave part of the hand (the palm) against another surface, often another hand. The sound of a clap varies depending on the surface that receives the blow. In hand clapping games, one hand is usually clapped against the other hand, whether one's own or that of the partner. Depending

on how the hands are positioned, the sound produced will differ. In most hand clapping games, bright claps and the slapping of palms (sometimes in supination and pronation) are used. However, the variety of clapping textures in hand clapping games is vast. Variations include deaf claps, fist claps, knuckle claps, and claps against other body parts. Some games also incorporate gestures or sounds, which may or may not allude to the accompanying text, and movements such as turning around or crouching.

We have made a table to classify the types of sounds and variants of hand clapping that can be used in hand clapping games (Table 6).

Table 6. Types of sounds and variants of hand clapping

Sound type	Description	Hand clapping variations
Basic hand clapping	Sound produced when the palms of the hands clap against each other.	- Hand clapping with cupped hands (deeper sound)
		- Flat hand clapping (higher pitched sound)
		- Hand clapping at different intensities (<i>piano, forte</i>)
Body blows	Sound produced by striking different parts of the body with the hands.	- Chest blows
		- Thigh blows
		- Shoulder blows
Clicks	Sound produced by mouth or fingers.	- Cheeks blows (higher pitched sound)
		- Tongue clicks
		- Finger clicks
Whistles	Sound produced by blowing air through the lips.	- Lip clicks
		- Short and long whistles
		- High and low-pitched whistles
Other vocal sounds	Sounds produced by the voice.	- Vocal percussions (imitating drums)
		- Elongated or short vowels
		- Guttural sounds
Other body sounds	Sounds produced by other parts of the body	- Stomps
		- Knuckle blows
		- Hand rubbings

Source: own elaboration

CONCLUSIONS

Far from being merely a recreational activity, hand clapping games represent a playful tradition with profound implications for the holistic development of children. Their motor, cognitive, social, and emotional benefits make them an invaluable educational resource. Incorporating them into both formal and informal learning contexts can significantly enrich children’s learning experiences and help them develop into autonomous individuals.

Hand clapping games orchestrate a multisensory symphony, where hand movements, verbal rhythms, and sometimes body movements combine in a coordinated dance. This integration of visual, auditory, and kinesthetic stimuli enhances hand-eye coordination, auditory perception, kinesthetic memory, and

anticipatory abilities. These skills are foundational for gross motor skills, body expression, and fluency in complex tasks, contributing to global motor skills and body awareness. The blend of rhythm, melody, movement, and coordination makes hand clapping games a fun and enriching activity that fosters holistic development and should be preserved.

We must not forget the connections hand clapping games have with fields as diverse as anthropology, literature, and even robotics. It would be interesting to study how hand clapping games contribute to cognitive functions through language praxis, memory, social cognition, the attentional network, inhibition, and decision-making. Moreover, the necessity of following rhythms and anticipating movements promotes cognitive skills, such as movement planning, problem-solving, and cognitive flexibility.

REFERENCES

Alonso-Marco, M., y Romero-Naranjo, F. J. (2022). Introducción al análisis cinemático de los movimientos básicos de la percusión corporal según el Método BAPNE [Introduction to kinematic analysis of basic body percussion movements according to the BAPNE Method]. *Retos*, 46, 950–971.

Andreu-Cabrera, E. (2010). *¿Juego o deporte?: análisis psicopedagógico de la riqueza motriz de los juegos tradicionales infantiles*. Wanceulen Editorial.

Andreu-Cabrera, E., y Romero-Naranjo, F. J. (2021). Neuromotricidad, psicomotricidad y motricidad: Nuevas aproximaciones metodológicas [Neuromotricity, psychomotricity and motor skills: New methodological approaches]. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 42, 924–938.

Andreu-Cabrera, E., Romero-Naranjo, F. J., y Lorenzo Lledó, A. (2024). Motor skills and neuromotricity: Theoretical-practical justification through the BAPNE method. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 52, 338–349.

Arnau-Mollá, A. F., y Romero-Naranjo, F. J. (2022a). A bibliometric study on body percussion based on high impact search engines. *Retos*, 45, 679–692.

Arnau-Mollá, A. F., y Romero-Naranjo, F. J. (2022b). Body percussion as a pedagogical resource: Bibliometric study on body percussion based exclusively on secondary search engines. *Retos*, 46, 809–825.

Arnau-Mollá, A. F., y Romero-Naranjo, F. J. (2024a). Evolución bibliométrica de la percusión corporal: Impacto y género en las publicaciones científico-académicas. *Retos*, 51, 1025–1054.

Arnau-Mollá, A. F., y Romero-Naranjo, F. J. (2024b). Effect of the BAPNE neuromotricity method on anxiety levels in university students considering gender differences. *Journal of Physical Education and Sport*, 24(7).

Arnau-Mollá, A. F., Romero-Naranjo, F. J., y Andreu-Cabrera, E. (2024). Comparing the impact of neuromotricity BAPNE method and traditional methodology on selective attention and concentration among future teachers: A gender-based comparative study. *Journal of Physical Education and Sport*, 24(5), Art. 140, 1212–1229.

Batchelor, K. E., y Bintz, W. P. (2012). Hand-clap songs across the curriculum. *The Reading Teacher*, 65(5), 341–345.

Bhide, A., Power, A., y Goswami, U. (2013). A rhythmic musical intervention for poor readers: A comparison of efficacy with a letter-based intervention. *Mind, Brain, and Education*, 7(2), 113–123.

Bishop, J. C. (2016). That's how the whole hand-clap thing passes on: Online/offline transmission and multimodal variation in a children's clapping game. En Bishop, J. C. (Ed.), *Children's Games in the New Media Age* (pp. 53–84). Routledge.

Brodsky, W., y Sulkin, I. (2011). Handclapping songs: A spontaneous platform for child development among 5–10-year-old children. *Early Child Development and Care*, 181(8), 1111–1136.

Carbajo-Martínez, C. (2009). *Cancionero infantil de la región de Murcia*. EDITUM.

Casals-Ibáñez, A., y Riera-Martínez, J. (2015). We are gunslinging girls: Gender and place in playground clapping games. *Atlantis: Critical Studies in Gender, Culture y Social Justice*, 37(1), 54–69.

Chellali, R. (2018). Predicting arm movements: A multi-variate LSTM-based approach for human-robot hand clapping games. En IEEE (Ed.), *2018 27th IEEE International Symposium on Robot and Human Interactive Communication (RO-MAN)* (pp. 1137–1142).

Coberly, G. (2020). "Say, say, my playmate": Music and language socialization in children's clapping games.

Curtis, M. (2004). A sailor went to sea: Theme and variations. *Folk Music Journal*, 8(4), 421–437.

Fitter, N. T., y Kuchenbecker, K. J. (2016). Qualitative user reactions to a handclapping humanoid robot. En Springer (Ed.), *Social Robotics: 8th International Conference, ICSR 2016, Kansas City, MO, USA, November 1–3, 2016 Proceedings* (pp. 317–327).

Fitter, N. T., y Kuchenbecker, K. J. (2018). Teaching a robot bimanual hand-clapping games via wrist-worn IMUs. *Frontiers in Robotics and AI*, 5, 85.

Fitter, N. T., y Kuchenbecker, K. J. (2020). How does it feel to clap hands with a robot? *International Journal of Social Robotics*, 12(1), 113–127.

Gaunt, K. (2006). *The games black girls play: Learning the ropes from double-dutch to hip-hop*. Nueva York: NYU Press.

Gómez, J. G., Lorenzo, M. T. C., Manzanares, A., Pérez, M. D. L. R. N., y Robaina, J. R. S. (2004). El juego de las letras en las adivinanzas en Las Palmas de Gran Canaria como vehículo de diversión y aprendizaje. *Analecta Malacitana (AnMal Electrónica)*, (16), 5.

Green, L. (2001). *Música, género y educación*. Gilberto Pérez del Blanco.

Harwood, E. (1998). Go on girl! Improvisation in African-American girls' singing games. En *In the Course of Performance: Studies in the World of Musical Improvisation* (pp. 113–125).

Hemsey de Gainza, V. (1996). *Juego de manos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Guadalupe.

Hubbard, J. A. (1982). Children's traditional games from Birdseedge: Clapping songs and their notation. *Folk Music Journal*, 246–264.

Hwang, K., y Song, M. (2016). The effect of applying a hand game program to young children's physical expression activities. *12*(4), 53–75.

- Janot, J. B. (2007). *Juegos motrices cooperativos*. Editorial Paidotribo.
- Karmila, E. (2020). Word clap game to enhance students' vocabulary mastery. *Inspiring: English Education Journal*, 3(1), 58–67.
- Kern, F. (2018). Clapping hands with the teacher: What synchronization reveals about learning. *Journal of Pragmatics*, 125, 28–42.
- Kheddar, A., Yoshida, E., Ge, S. S., Suzuki, K., Cabibihan, J. J., Eyssel, F., y He, H. (Eds.). (2017). *Social Robotics: 9th International Conference, ICSR 2017, Tsukuba, Japan, November 22–24, 2017, Proceedings* (Vol. 10652). Springer.
- Merrill-Mirsky, C. (1986). Girls' handclapping games in three Los Angeles schools. *Yearbook for Traditional Music*, 18, 47–59.
- Murillo, C. V. J. (1986). Recopilación y análisis de "juegos de palmadas." *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 12(1), 103–121.
- Peltola, L. (2004). Analysis, parametric synthesis, and control of hand clapping sounds. *Master of Science Thesis, Helsinki University of Technology*.
- Peltola, L., Erkut, C., Cook, P. R., y Valimaki, V. (2007). Synthesis of hand clapping sounds. *IEEE Transactions on Audio, Speech, and Language Processing*, 15(3), 1021–1029.
- Riera-Martínez, J., y Casals-Ibáñez, A. (2021). ¡Coreografía, música... acción! Caracterización y patrones gestuales de los juegos de manos en castellano. *Revista Musical Chilena*, 75(235), 101–131.
- Romero-Naranjo, F. J. (2013). Science y art of body percussion: A review. *Journal of Human Sport y Exercise*, 8(2), 442–457.
- Romero-Naranjo, F. J. (2020). Body percussion in the physical education and sports sciences: An approach to its systematization according to the BAPNE method. *International Journal of Innovation and Research in Educational Sciences*, 7, 421–431.
- Romero-Naranjo, F. J. (2022). BAPNE FIT: Neuromotricity and body percussion in physical activity and sport sciences. *The Educational Review, USA*, 6(2), 37–44.
- Romero-Naranjo, F. J. (2024). Neuromyths about movement and the brain: Debunking misconceptions. *Journal of Physical Education and Sport*, 24(7), 1707–1715.
- Romero-Naranjo, F. J., y Andreu-Cabrera, E. (2023a). Condición física y neuromotricidad: Justificación teórico-práctica según el método BAPNE. *Retos*, 50, 215–227.
- Romero-Naranjo, F. J., y Andreu-Cabrera, E. (2023b). Neuromotricidad como recurso interdisciplinar: Justificación teórico-práctica a través del método BAPNE. *Retos*, 49, 350–364.
- Romero-Naranjo, F. J., y Andreu-Cabrera, E. (2023c). The ten pillars of neuromotricity: Theoretical-practical justification according to the BAPNE method. *Retos*, 50, 357–370.
- Romero-Naranjo, F. J., y Romero-Naranjo, A. A. (2013). Handclapping songs and gender: An approach using the BAPNE method.
- Romero-Naranjo, F. J., y Romero-Naranjo, A. A. (2022). Percusión corporal y salud: Una breve aproximación al estado de la cuestión. *Eufonía: Didáctica de la Música*, 93, 16–23.
- Romero-Naranjo, F. J., Andreu-Cabrera, E., y Arnau-Mollá, A. F. (2024). Neuromotricity in early childhood education: Development tables as an interdisciplinary proposal according to the BAPNE method. *Retos*, 53, 162–177.

Romero-Naranjo, F. J., Andreu-Cabrera, E., y Arnau-Mollá, A. F. (2023). Neuromotricity and body schema: Bases for the use of body percussion in the sciences of physical education and sport. *Retos*, 47, 615–627.

Romero-Naranjo, F. J., Pujalte-Cantó, F. J., y Arnau-Mollá, A. F. (2023). Body percussion and selective attention: Interdisciplinary quantitative study through neuromotricity activities BAPNE method based on the dual task in primary education. *Retos*, 48, 844–860.

Romero-Naranjo, F. J., Sayago-Martínez, R., Jiménez-Molina, J. B., y Arnau-Mollá, A. F. (2023). Pilot study of the assessment of anxiety and attention through body percussion and neuromotricity in secondary school students in physical education, music, and visual arts classes. *Retos*, 47, 573–588.

Schmidt, R. C., Fitzpatrick, P., Caron, R., y Mergeche, J. (2011). Understanding social motor coordination. *Human Movement Science*, 30(5), 834–845.

Sethares, W. A., y Toussaint, G. T. (2015). Expressive timbre and timing in rhythmic performance: Analysis of Steve Reich's Clapping Music. *Journal of New Music Research*, 44(1), 11–24.

Toney, D. (2020). Clapping games for child development: Systematic review and meta-analysis (Bachelor's thesis, D. Toney).

Torres, M. M. (Ed.). (1998). *Música y mujeres: Género y poder*. Horas y Horas.

Veblen, K. K., Kruse, N. B., Messenger, S. J., y Letain, M. (2018). Children's clapping games on the virtual playground. *International Journal of Music Education*, 36(4), 547–559.

Yi, Y., Chu, J., y Chellali, R. (2017). Motor actions prediction and control for the Nao robot.

CAPÍTULO 39

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN: PUENTES ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA DOCENTE A TRAVÉS DEL TFM

JORGE POZUELO-MUÑOZ, ESTHER CASCAROSA SALILLAS, Y
EVA MARÍA TERRADO SIESO
Universidad de Zaragoza

INTRODUCCIÓN

En el contexto del Máster de Profesorado, los estudiantes culminan su formación con un Trabajo Fin de Máster (TFM), un componente académico fundamental que varía entre universidades y tiene como objetivo reflejar y consolidar los aprendizajes adquiridos a lo largo del programa. Este trabajo se convierte en una oportunidad crucial para que los futuros docentes integren y apliquen los conocimientos teóricos y prácticos obtenidos durante su formación, contribuyendo así a su desarrollo profesional y personal. En la Universidad de Zaragoza, la modalidad de investigación, conocida como línea B, se centra especialmente en la investigación educativa, permitiendo a los estudiantes explorar y profundizar en cuestiones relevantes del ámbito educativo.

La investigación educativa y el rol del profesorado como investigadores han sido temas centrales en las políticas educativas en España desde la reforma de la Ley General de Educación de 1970. Este periodo marcó un cambio significativo, donde la investigación en acción y el desarrollo curricular emergieron como enfoques críticos, promoviendo una reflexión sobre las decisiones educativas (Sancho y Hernández, 2004). Aunque la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 intentó impulsar la investigación docente, el reconocimiento del profesorado como investigador ha sido limitado. Según Sancho y Hernández (2004), esto se debe al control gubernamental sobre los contenidos educativos y la desconfianza hacia los docentes, lo que ha mantenido el papel de la investigación en las políticas educativas de forma restringida (Perines, 2020).

A pesar de que la formación inicial docente promueve competencias en "reflexión, observación y análisis de datos", muchos docentes carecen de habilidades para implementar la investigación en su práctica. Cain y Allan (2017) indican que la investigación realizada por los maestros es a menudo "invisible" y desconectada de su práctica cotidiana, quedando atrapada en un marco de políticas educativas. Las problemáticas identificadas son, por un lado, el escaso apoyo legislativo para la investigación educativa (Jover y Villamor, 2014) y, por otro, la falta de alineación de

la investigación educativa con las necesidades de los docentes y sus aulas (Palencia et al., 2022; Rivas, 2020).

En la formación inicial docente, aunque se abordan competencias relacionadas con la investigación, no hay claridad sobre cómo adquirirlas y evaluarlas. Un estudio de Gros et al. (2020) revela que los estudiantes sienten que no desarrollan habilidades en investigación durante sus estudios, lo que resalta la necesidad de revisar los planes de estudio.

MÉTODO

Objetivos

El presente estudio tiene como objetivo principal analizar la percepción del alumnado del Máster de Profesorado sobre la posibilidad de llevar a cabo un Trabajo Fin de Máster (TFM) en la modalidad de investigación, específicamente en la especialidad de Física y Química. Esta modalidad busca no solo facilitar la integración de los futuros docentes en el ámbito de la investigación educativa, sino también fomentar una reflexión crítica sobre los métodos de enseñanza y aprendizaje empleados en sus prácticas pedagógicas.

El primer objetivo específico se centra en explorar cómo los estudiantes del máster valoran la opción de realizar un TFM orientado a la investigación. Esto incluye examinar sus expectativas respecto a esta modalidad, las barreras que perciben y los beneficios que consideran que podrían derivarse de su participación en esta línea de trabajo. La intención es comprender cómo esta experiencia podría impactar su desarrollo profesional y su futura práctica docente, así como identificar si sienten que esta formación se alinea con sus intereses y necesidades educativas.

El segundo objetivo es analizar de qué manera las propuestas de investigación planteadas en los TFM pueden contribuir a la formación del profesorado. Esto implica evaluar cómo estas propuestas pueden ser una herramienta útil para mejorar la calidad de la enseñanza en las aulas y, al mismo tiempo, cómo pueden fomentar la investigación como una práctica habitual entre los futuros docentes. Se busca entender si las investigaciones realizadas en el contexto del TFM responden a problemas reales en el aula y cómo pueden influir en la mejora del sistema educativo en general.

Además, se pretende identificar buenas prácticas y ejemplos de trabajos anteriores que hayan tenido un impacto significativo en la formación del profesorado, a fin de proporcionar recomendaciones que faciliten la implementación de esta modalidad de TFM en futuras ediciones del máster. Esto incluirá la identificación de áreas de mejora tanto en la estructura del máster como en la orientación que se ofrece a los estudiantes durante el desarrollo de sus TFM.

Metodología

Para llevar a cabo esta investigación, se empleará un enfoque cualitativo que permita profundizar en la percepción y experiencias de los estudiantes respecto a la modalidad de investigación del TFM. La metodología se basará principalmente en el análisis de documentos, con un enfoque específico en las tutorías realizadas con el alumnado que ha llevado a cabo el TFM y con aquellos que han expresado interés en su realización.

En primer lugar, se recopilarán y analizarán los documentos relativos a las tutorías, incluyendo actas de reuniones, informes de progreso y evaluaciones realizadas por los tutores y los estudiantes. Este análisis proporcionará una visión detallada de las interacciones entre los tutores y los estudiantes, así como de las inquietudes, logros y desafíos que han enfrentado a lo largo del proceso de elaboración de sus TFM. A través de este análisis, se buscará identificar patrones comunes en las percepciones de los estudiantes, así como las estrategias que han resultado efectivas para superar las dificultades encontradas.

Asimismo, se llevarán a cabo entrevistas semiestructuradas con una muestra representativa de estudiantes que han realizado el TFM y de aquellos que están interesados en esta modalidad. Estas entrevistas permitirán obtener información más profunda sobre sus experiencias, expectativas y valoraciones respecto a la investigación educativa en el marco del máster. Las entrevistas serán grabadas, transcritas y analizadas mediante un enfoque de análisis temático, lo que permitirá identificar los temas recurrentes y las percepciones más relevantes en relación con los objetivos planteados.

Finalmente, se elaborará un informe que sintetice los hallazgos del análisis documental y de las entrevistas. Este informe no solo buscará responder a las preguntas de investigación planteadas, sino que también incluirá recomendaciones prácticas para mejorar la formación del profesorado en el contexto de los TFM de investigación. Se espera que los resultados de este estudio proporcionen insights valiosos tanto para la mejora continua del máster como para el desarrollo de una cultura de investigación entre los futuros docentes.

RESULTADOS

Análisis de Resultados

Durante el curso académico 2023-2024, se ofrecieron dos Trabajos Fin de Máster (TFM) en la modalidad de investigación, centrados en la enseñanza de la física de partículas en educación secundaria y bachillerato. Ambos proyectos fueron completados, pero con resultados que variaron significativamente entre ellos. A continuación, se detalla el análisis de cada uno.

TFM con Resultados Excelentes

El primer TFM se destacó por su enfoque riguroso y la calidad de su investigación. El estudiante llevó a cabo un análisis exhaustivo sobre cómo se presenta la física de partículas en los libros de texto, examinando más de 20 títulos utilizados en bachillerato. Para estructurar su investigación, desarrolló una herramienta propia basada en la bibliografía existente, lo que le permitió realizar un estudio comparativo eficaz.

Una de las conclusiones más sorprendentes para el estudiante fue la relevancia de los libros de texto en la enseñanza. A través de su análisis, pudo identificar errores conceptuales significativos en la forma en que se presentaban los contenidos de física de partículas, lo que resaltó la importancia de realizar un examen crítico de los recursos utilizados en el aula. Este hallazgo no solo contribuyó a su desarrollo profesional, sino que también ofrece un punto de partida para futuras investigaciones en el campo.

Además, el estudiante diseñó una secuencia didáctica basada en sus hallazgos y la implementó en su centro educativo. Utilizó una cámara de niebla y materiales sencillos, siguiendo las indicaciones de Pozuelo-Muñoz y Rodríguez-Casals (2024). La implementación de esta secuencia no solo enriqueció su práctica docente, sino que también permitió obtener datos adicionales para su análisis. El tutor del estudiante destacó la experiencia como enriquecedora y reveladora, ya que el tema de la física de partículas había sido previamente desconocido para él en el contexto de su enseñanza en bachillerato.

La valoración por parte del alumnado del centro educativo también fue muy positiva, lo que sugiere que la investigación y la implementación práctica estaban alineadas con los intereses de los estudiantes. Por su parte, el alumno que realizó el TFM también expresó una satisfacción notable con el proceso, afirmando que la carga de trabajo no era significativamente mayor que la de otros compañeros que optaron por diferentes modalidades de TFM. Sin embargo, destacó que no pudo utilizar trabajos previos de otras asignaturas, lo que podría considerarse una oportunidad para mejorar la experiencia formativa en el futuro. Este estudiante fue evaluado con un 10 y obtuvo matrícula de honor por un tribunal compuesto por tres miembros, lo que refleja la calidad y el impacto de su trabajo.

Además, como resultado de este esfuerzo investigativo, se preparó un artículo basado en su investigación que ha sido enviado para su posible publicación en una revista indexada en Web of Science y Scopus. Esta decisión no solo valida la calidad de la investigación realizada, sino que también abre la puerta a que otros profesionales del ámbito educativo se beneficien de sus hallazgos.

TFM con Resultados Menos Satisfactorios

El segundo TFM presentó desafíos significativos. Aunque el estudiante inició el proyecto con una actitud positiva y un buen conocimiento de los fundamentos de la investigación en didáctica, enfrentó varios obstáculos a lo largo del proceso. Uno de los principales problemas fue la gestión del tiempo y la falta de oportunidades para implementar la secuencia didáctica en su centro educativo. Aunque había diseñado un cuestionario para evaluar el conocimiento del alumnado, no logró aplicarlo debido a limitaciones de tiempo y organización en el centro.

En cuanto a la secuencia de enseñanza prevista, el estudiante se encontró con la dificultad de no disponer de las horas necesarias en los cursos adecuados para su implementación. Esta falta de oportunidades prácticas limitó su capacidad para llevar a cabo su investigación de manera efectiva. En su entrega final, el estudiante combinó las investigaciones realizadas al inicio del TFM con la experiencia adquirida durante su prácticum, lo que resultó en un trabajo que, aunque cohesionado, no alcanzó el mismo nivel de profundidad que el primer TFM.

A pesar de estos retos, el tribunal evaluador calificó su trabajo con un "sobresaliente". Sin embargo, es importante destacar que no se generó ningún resultado publicable a partir de este proyecto. El estudiante indicó que su falta de profundidad en la investigación se debió a la imposibilidad de trabajar en un tema que no pudiera aplicar en su práctica docente. Esta experiencia pone de manifiesto la necesidad de establecer acuerdos previos con los centros educativos para facilitar la implementación de investigaciones que respondan a las necesidades reales de los estudiantes.

Propuestas para el Futuro

A partir de la experiencia de estos dos TFM, se han formulado diversas propuestas para mejorar la experiencia investigativa del alumnado en futuras ediciones del máster. Durante el curso académico 2024-2025, se ha planteado un enfoque diferente. En lugar de que el profesorado ofrezca líneas de investigación predefinidas sin consultar al alumnado, se ha decidido permitir que los propios estudiantes propongan temas de investigación que les interesen en su formación como docentes de física y química.

Este enfoque ha sido bien recibido, con un notable interés por parte del alumnado en explorar diversos temas, tales como la enseñanza de la óptica, la astronomía y la física cuántica. La posibilidad de que los estudiantes elijan sus áreas de investigación no solo aumenta su motivación, sino que también fomenta una mayor relevancia en la aplicación de los conocimientos adquiridos en su futura práctica docente. Al mismo tiempo, el profesorado tendrá la capacidad de proponer temas que considere

relevantes o descartar aquellos que no se alineen con la formación necesaria para el profesorado de secundaria.

Durante esta segunda fase de la investigación, se realizarán entrevistas semiestructuradas con el alumnado para profundizar en su evolución y experiencias en el desarrollo del TFM de investigación. Estas entrevistas proporcionarán datos cualitativos valiosos que ayudarán a comprender mejor las motivaciones, desafíos y logros de los estudiantes a lo largo de su proceso de investigación. Además, la información obtenida permitirá ajustar la formación y el apoyo ofrecido a los estudiantes, asegurando que sus necesidades y expectativas se aborden adecuadamente.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en este análisis subrayan la relevancia de la investigación en la formación del profesorado y la necesidad de adaptar las modalidades de Trabajo Fin de Máster (TFM) a las realidades y necesidades específicas de los estudiantes. En este contexto, la modalidad de investigación en el TFM ofrece una oportunidad valiosa para que los futuros docentes se sumerjan en el trabajo investigativo, particularmente en el ámbito de la didáctica de las ciencias experimentales. Esta inmersión les permite desarrollar no solo competencias profesionales, sino también una comprensión mayor sobre su papel como educadores. Los resultados preliminares indican que esta modalidad puede funcionar como un catalizador para mejorar la formación inicial del profesorado, facilitando un puente entre la teoría y la práctica educativa.

La experiencia del primer TFM revela que un enfoque bien estructurado y relevante en la investigación puede conducir a resultados sobresalientes, tanto en términos de la calidad de la investigación como en la efectividad de la implementación en el aula. La investigación realizada sobre la presentación de la física de partículas en los libros de texto no solo permitió al estudiante identificar errores conceptuales, sino que también generó un impacto positivo en su práctica docente. Además, el diseño y la ejecución de una secuencia didáctica efectiva contribuyeron a una experiencia de aprendizaje enriquecedora para el alumnado en su centro educativo. Este enfoque evidencia cómo la investigación puede alimentar la práctica docente, fomentando un ciclo continuo de mejora y reflexión.

Por el contrario, el segundo TFM, aunque evaluado positivamente, puso de manifiesto la necesidad de proporcionar un apoyo adecuado y establecer condiciones que permitan a los estudiantes llevar a cabo sus investigaciones de manera efectiva. Los desafíos encontrados por el segundo estudiante resaltan la importancia de la planificación y la colaboración con los centros educativos. La imposibilidad de implementar una secuencia didáctica en el aula debido a limitaciones de tiempo y

recursos destaca una barrera que debe ser superada para optimizar el potencial de la modalidad de investigación. Para abordar esta cuestión, es esencial establecer acuerdos previos con los centros educativos que faciliten la realización de investigaciones pertinentes y alineadas con las necesidades de los estudiantes.

A medida que avanzamos hacia el futuro, es fundamental que la formación inicial del profesorado evolucione para incorporar la investigación como una práctica central en la educación. Este enfoque no solo enriquecerá la experiencia educativa de los futuros docentes, sino que también beneficiará a sus estudiantes, quienes se verán afectados positivamente por la enseñanza basada en la evidencia y en la reflexión crítica. La capacidad de los futuros profesores para cuestionar y analizar su práctica docente les permitirá adaptarse a los constantes cambios en el ámbito educativo, lo que es crucial en un entorno tan dinámico y en constante evolución.

La investigación en la formación docente promueve el desarrollo de competencias que permiten a los futuros educadores ser profesionales más críticos, reflexivos y adaptables. Esta capacidad es esencial para contribuir a la mejora de la educación, a través de la aplicación de metodologías basadas en evidencia que, a su vez, impactan en el aprendizaje de los alumnos. La participación activa en proyectos investigativos no solo enriquece la experiencia formativa del alumnado, sino que también los prepara para ser agentes de cambio dentro del sistema educativo.

REFERENCIAS

- Cain, T., y Allan, D. (2017). The invisible impact of educational research. *Oxford Review of Education*, 43(6), 718–732. doi: 10.1080/03054985.2017.1316252
- Cardona, A. (2016). La desconexión entre la formación inicial del profesorado y las necesidades educativas. *Revista de Estudios sobre Educación*, 11(2), 13–29.
- Gros, B., Viader, M., Cornet, A., Martínez, M., Palés, J., y Sancho, M. (2020). The research-teaching nexus and its influence on student learning. *International Journal of Higher Education*, 9(3), 109–119. doi: 10.5430/ijhe.v9n3p109
- Hargreaves, A. (1996). *Reinventing teachers: Supervision in a post-modern era*. Toronto: OISE Press.
- Hemsley-Brown, J., y Sharp, C. (2002). The use of research to improve professional practice: A systematic review of the literature. *Research Papers in Education*, 17(2), 77–92.
- Jover, G., y Villamor, P. (2014). La investigación del docente sobre su propia práctica: Una asignatura pendiente en los sistemas de formación inicial del profesorado en España. *Participación educativa*, 3(5), 85–92.
- Palencia Salas, V. D. C., Villagrà Sobrino, S. L., y Rubia Avi, B. (2022). Lagunas en la formación inicial docente en investigación educativa: Un estudio de caso. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*.
- Perines, H. A. (2020). La formación en investigación educativa de los futuros profesores. *Formación Universitaria*, 13(4), 139–152.

Pozuelo, J., y Rodríguez, C. (2024). *Más allá del átomo. Un acercamiento al conocimiento didáctico del contenido y guía didáctica sobre una implementación experimental en el aula* (No. BOOK-2024-146). Servicio de Publicaciones, Universidad de Zaragoza.

Rivas, I. (2020). La investigación educativa hoy: Del rol forense a la transformación social. *Márgenes*, 1(1), 3–22. doi: 10.24310/mgnmar.v1i1.74

Sancho, J. M. S., y Hernández, F. (2004). ¿Por qué no ha fructificado la propuesta del profesor como investigador? Y algunas propuestas para resistir a un presente nostálgico. *Educación*, 34, 39–51. doi: 10.5565/rev/educar.239

CAPÍTULO 40

DEL PASADO AL PRESENTE: ANÁLISIS DEL USO QUE SE HACÍA EN EL PASADO Y SE PUEDE HACER EN EL PRESENTE DE LOS INSTRUMENTOS CIENTÍFICOS A PARTIR DE SUS MEMORIAS

ESTHER CASCAROSA SALILLAS Y JORGE POZUELO-MUÑOZ

Universidad de Zaragoza

INTRODUCCIÓN

El Instituto Provincial de Enseñanzas medias fue uno de los centros educativos de enseñanza secundaria con carácter histórico de España, fundado en 1845. Desde su creación, ha desempeñado un papel importante en la educación científica, especialmente en la enseñanza de física y química, disciplinas para las cuales se adquirieron numerosos instrumentos científicos durante el siglo XIX. Estos instrumentos, que fueron utilizados para la enseñanza experimental, son testigos de una época en la que la ciencia comenzaba a enseñarse de manera más práctica y experimental, un enfoque que dominó la enseñanza de las ciencias en la educación secundaria durante la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX.

La enseñanza de las ciencias a través de demostraciones experimentales con instrumentos comenzó a desarrollarse en Europa entre los siglos XVIII y XIX (Bertomeu et al., 2011). Muchos de los instrumentos de esa época han permanecido almacenados durante años sin ser utilizados. García-Martínez e Izquierdo (2014) señalan que los instrumentos antiguos que ya no se emplean, ya sea por estar rotos o por falta de piezas, también pierden su identidad y, con ella, su finalidad didáctica. Reutilizarlos representa una valiosa oportunidad para restaurar su papel en la construcción del conocimiento. Investigaciones de autores como Maroto et al. (2008) han demostrado que, al utilizar réplicas de estos instrumentos en la enseñanza de la física, se incrementa la motivación de los estudiantes, además de facilitar un aprendizaje contextualizado.

Como parte de la investigación que los autores han realizado con esta colección de los instrumentos científicos, se hizo una aproximación a la misma y se utilizaron parte de los instrumentos con alumnado (Cascarosa-Salillas et al., 2021). En este trabajo, se especificó el detalle de las características de cómo la colección fue adquirida por el centro educativo, con el foco puesto en los instrumentos adquiridos, sin entrar a analizar el uso que pudo hacerse de ellos (Pozuelo-Muñoz, 2021). En esta investigación, se expone el análisis de los instrumentos a partir de los textos recogidos en las memorias del centro a lo largo de los años. Con este análisis, se pretende

conseguir un vínculo entre pasado y futuro sobre el uso de los instrumentos en los años en los que adquirido y el uso que es posible hacer de los mismos en el presente.

Objetivos

Objetivo principal

El propósito fundamental de esta investigación es realizar un análisis de la colección de instrumentos científico-didácticos del instituto histórico de Zaragoza. Este estudio se centra en comprender no solo la naturaleza y variedad de los instrumentos presentes en la colección, sino también en explorar su historia, contexto y aplicación en el ámbito educativo a lo largo del tiempo. A través de esta aproximación, se busca establecer un vínculo entre el pasado y el presente, resaltando la importancia de estos recursos en la enseñanza de las ciencias.

Objetivos específicos

- Analizar la evolución de la colección de instrumentos y sus funciones didácticas históricas: Este objetivo implica un estudio detallado del desarrollo histórico de la colección, incluyendo el origen de los instrumentos, las etapas de su adquisición y el papel que han desempeñado en el proceso educativo a lo largo de los años. Se examinarán las diferentes funciones didácticas que han tenido, cómo han sido integrados en el currículo escolar, y de qué manera han contribuido a la enseñanza de conceptos científicos fundamentales. Además, se considerará el impacto de los cambios curriculares y pedagógicos en la utilización de estos instrumentos.

- Promover la recuperación de instrumentos para evaluar su valor didáctico actual y su impacto en el aprendizaje de física: Este objetivo se orienta a la identificación y recuperación de aquellos instrumentos que, aunque antiguos y posiblemente olvidados, aún poseen un valor significativo para la enseñanza contemporánea.

MÉTODO

El análisis documental se centra en la colección de instrumentos científico-didácticos del instituto histórico de Zaragoza, un patrimonio educativo que no solo refleja la historia de la enseñanza de las ciencias en esta institución, sino también el desarrollo de la educación en general. Esta colección representa un recurso valioso para la comprensión de los métodos pedagógicos a lo largo del tiempo y su evolución. El análisis incluye una revisión exhaustiva de publicaciones académicas y memorias históricas que documentan la evolución de estos instrumentos, proporcionando un contexto histórico que permite entender su relevancia en el proceso educativo.

Para llevar a cabo esta revisión, se examinaron diversas fuentes que ofrecen información detallada sobre la adquisición, el uso y el impacto de los instrumentos en

el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se prestó especial atención a los principios físicos que subyacen a cada instrumento y su aplicación didáctica. Este enfoque permitió identificar cómo han sido utilizados en el aula para ilustrar conceptos complejos, facilitando así la comprensión de los estudiantes. Por ejemplo, se analizó cómo instrumentos de medición y demostración han contribuido a explicar fenómenos físicos de manera más tangible, acercando la teoría a la práctica.

En una fase adicional del análisis, se comprueba la posibilidad de utilizar los instrumentos con el alumnado actual y cómo pueden ayudar a la educación científica.

RESULTADOS

Análisis de los orígenes de la colección

El contexto de la enseñanza de las ciencias en el siglo XIX

Durante el siglo XIX, la educación secundaria en España experimentó una serie de transformaciones, muchas de ellas influenciadas por las reformas educativas que se estaban llevando a cabo en otros países europeos. Una de las principales características de este período fue la creciente importancia de la enseñanza de las ciencias, en particular la física y la química, que empezaron a incluirse en los planes de estudio de los institutos de enseñanza secundaria. Esta inclusión estuvo acompañada por la necesidad de contar con laboratorios y gabinetes de física y química equipados con instrumentos adecuados para la enseñanza experimental, un método que promovía el aprendizaje a través de la observación y la manipulación directa de los fenómenos científicos.

En el caso del primer centro de enseñanzas medias de Zaragoza, la adquisición de estos instrumentos comenzó poco después de la creación del instituto, en 1845, cuando la enseñanza de las ciencias aún estaba en una fase incipiente en España. Sin embargo, a lo largo de las décadas siguientes, el número de instrumentos aumentó significativamente, reflejando el interés creciente por la enseñanza de la ciencia de forma experimental. Estos instrumentos se utilizaban no solo para demostrar principios físicos y químicos en el aula, sino también para involucrar a los estudiantes en experimentos prácticos, lo que les permitía aprender a través de la manipulación directa de los objetos y el fenómeno que estaban estudiando.

La evolución de la colección de instrumentos científicos

La colección de instrumentos científicos creció a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX y principios del siglo XX, impulsada por diversas reformas educativas y la creciente demanda de una enseñanza más práctica y experimental. El estudio de esta colección revela que los instrumentos estaban clasificados en diferentes disciplinas científicas, con un enfoque especial en áreas como la electricidad, el magnetismo, la hidrostática y la mecánica. Estos campos de la física fueron particularmente

importantes en la enseñanza de la época, ya que representaban los avances más recientes en la ciencia y la tecnología, y permitían a los estudiantes comprender mejor los principios que subyacían a muchos de los fenómenos naturales que observaban en su vida diaria.

La colección de este centro también refleja la evolución de los métodos de enseñanza de las ciencias en España. Al principio, los instrumentos se utilizaban principalmente para demostraciones que los profesores realizaban frente a los estudiantes. Sin embargo, con el tiempo, los estudiantes comenzaron a participar de manera más activa en los experimentos, lo que les permitió adquirir un conocimiento más profundo de los fenómenos científicos. Este cambio en la metodología de enseñanza está documentado en diversas fuentes históricas y refleja una tendencia más amplia en la educación científica a lo largo de Europa, que cada vez más valoraba el aprendizaje a través de la experimentación y la práctica.

A pesar de su importancia histórica y educativa, muchos de los instrumentos de la colección fueron olvidados durante décadas. Guardados en armarios y almacenes sin una organización adecuada, estos objetos quedaron fuera del alcance de los estudiantes y de la investigación académica. No fue hasta las últimas décadas que se empezaron a tomar medidas para recuperar y estudiar esta valiosa colección. En este sentido, el trabajo de profesores y estudiosos ha sido fundamental para volver a poner en valor estos instrumentos y devolverles su lugar en la enseñanza de las ciencias en el instituto.

La importancia de los instrumentos científicos en la enseñanza de las ciencias

Los instrumentos científicos que formaban parte de la colección no solo eran valiosos desde un punto de vista histórico, sino que también tenían una gran relevancia didáctica. En la segunda mitad del siglo XIX, la enseñanza de las ciencias en los institutos de secundaria se basaba en gran medida en la demostración experimental. Este enfoque pedagógico permitía a los estudiantes ver cómo se manifestaban los principios científicos en el mundo real y les ofrecía la oportunidad de interactuar directamente con los fenómenos que estaban estudiando.

Este enfoque experimental tenía varios beneficios. En primer lugar, ayudaba a los estudiantes a comprender mejor los conceptos científicos, ya que podían ver cómo funcionaban en la práctica. En segundo lugar, fomentaba el pensamiento crítico, ya que los estudiantes debían formular hipótesis sobre los resultados de los experimentos y luego verificarlas a través de la observación y la manipulación de los instrumentos. Por último, este método de enseñanza también tenía un componente motivacional importante, ya que los estudiantes se sentían más involucrados en el proceso de aprendizaje cuando podían participar activamente en los experimentos.

A lo largo de los años, la metodología experimental fue evolucionando, y los instrumentos analizados también reflejan esta evolución. Algunos de los instrumentos más antiguos de la colección estaban diseñados para demostraciones relativamente sencillas, como la demostración de principios básicos de la mecánica o la óptica. Sin embargo, con el tiempo, se fueron incorporando instrumentos más complejos, que permitían a los estudiantes realizar experimentos más sofisticados, como el estudio de la electricidad y el magnetismo, que estaban en la vanguardia de la ciencia a finales del siglo XIX y principios del XX.

Comparación con otras colecciones de instrumentos científicos

El estudio de la colección de instrumentos analizada también ha permitido compararla con otras colecciones de instrumentos científicos que se conservan en institutos históricos de España. A lo largo del siglo XIX, muchos institutos adquirieron colecciones similares de instrumentos para la enseñanza de las ciencias, siguiendo las recomendaciones del catálogo modelo desarrollado por el gobierno español en colaboración con científicos y fabricantes de instrumentos en Francia. Este catálogo establecía una serie de instrumentos básicos que todos los institutos debían adquirir para poder enseñar física y química de manera experimental.

Sin embargo, a pesar de las similitudes entre las colecciones de diferentes institutos, también existen diferencias importantes. En nuestro caso, la supresión de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Zaragoza en 1861 permitió al instituto adquirir algunos de los instrumentos científicos que originalmente pertenecían a la universidad. Esto enriqueció la colección del instituto y le dio un carácter único, ya que algunos de los objetos adquiridos no estaban disponibles en otros institutos de la época.

Además, el centro de Zaragoza fue uno de los primeros institutos en adoptar algunos de los instrumentos más avanzados de la época, como aparatos para el estudio de la electricidad y el magnetismo. Estos instrumentos, que representaban los avances más recientes en la ciencia y la tecnología, permitieron a los estudiantes del instituto estar al día con los últimos desarrollos científicos, lo que les dio una ventaja significativa en su educación.

Recuperación y uso parcial por parte del alumnado

El proceso de recuperación de los instrumentos y su uso en la enseñanza actual

En los últimos años, el profesorado del centro actual ha llevado a cabo varias iniciativas para recuperar y restaurar algunos de los instrumentos de su colección científica. Estas iniciativas, lideradas en muchos casos por el departamento de física y química del instituto, han permitido que algunos de estos objetos vuelvan a utilizarse en las clases de ciencias, donde se han convertido en una herramienta valiosa para la

enseñanza de conceptos científicos. Además, estos instrumentos también se han utilizado en ferias de la ciencia organizadas por el instituto, lo que ha permitido a los estudiantes y al público en general redescubrir el valor de estos objetos históricos.

El proceso de recuperación de los instrumentos ha sido complejo, ya que muchos de ellos se encontraban en mal estado debido a décadas de abandono. Sin embargo, gracias al esfuerzo de los profesores y a la colaboración de los estudiantes, se ha logrado restaurar algunos de los instrumentos más emblemáticos de la colección. Entre ellos se encuentran varios aparatos de medición de electricidad y magnetismo, así como instrumentos utilizados para estudiar fenómenos ópticos y mecánicos. Estos objetos, que en su momento fueron fundamentales para la enseñanza de las ciencias en el instituto, han vuelto a ser útiles para la enseñanza de las ciencias en la actualidad, demostrando que su valor no se limita solo a su relevancia histórica, sino que también tienen un papel importante en la educación moderna.

Uno de los aspectos más interesantes de la recuperación de estos instrumentos es el impacto que ha tenido en el aprendizaje de los estudiantes (Cascarosa-Salillas et al., 2021). Al utilizar estos objetos en las clases, los profesores han podido mostrar a los estudiantes cómo se enseñaba la ciencia en el pasado y cómo han evolucionado los métodos de enseñanza a lo largo del tiempo. Además, el uso de estos instrumentos ha permitido a los estudiantes participar en experimentos prácticos, lo que ha mejorado su comprensión de los conceptos científicos y ha incrementado su interés por la ciencia.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

El estudio de la colección de instrumentos científicos del primer centro educativo de enseñanzas medias de Zaragoza, revela su importancia tanto histórica como educativa. Estos objetos no solo fueron fundamentales para la enseñanza de las ciencias en el siglo XIX, sino que también tienen un gran valor en la actualidad, ya que su uso en las clases de ciencias permite a los estudiantes aprender de manera práctica y experimental. A lo largo de los últimos años, los esfuerzos por recuperar y restaurar esta colección han sido esenciales para devolverle su valor, y es fundamental que se continúe trabajando en su conservación y estudio.

La historia de la colección analizada también refleja tendencias más amplias en la educación científica en España durante el siglo XIX, cuando la enseñanza de las ciencias comenzó a adquirir una mayor relevancia en la educación secundaria. Los instrumentos que se adquirieron durante este período son un testimonio de la evolución de los métodos de enseñanza y del creciente interés por el aprendizaje práctico y experimental.

En conclusión, el trabajo realizado en torno a la colección de instrumentos no solo contribuye al estudio de la historia de la educación científica en España, sino que también abre nuevas posibilidades para el uso de estos objetos en la enseñanza actual.

REFERENCIAS

Bertomeu, J. R., Cuenca, M., García-Belmar, A., y Simón, J. (2011). Las colecciones de instrumentos científicos de los institutos de enseñanza secundaria del siglo XIX en España. *Historia de la Educación*, 30, 167–193. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3908470>

Cascarosa-Salillas, E., Pozuelo-Muñoz, J., y Feringán, B. (2021). Old instruments in the physics and chemistry cabinet at Goya Secondary School: Analysis of their didactic use in teaching physics today (Los antiguos instrumentos del gabinete de física y química del IES Goya. Análisis de su uso didáctico en la actual enseñanza de la física). *Culture and Education*, 33(3), 556–572.

García-Martínez, A., y Izquierdo, M. (2014). Contribución de la historia de las ciencias al desarrollo profesional de docentes universitarios. *Enseñanza de las Ciencias*, 32(1), 265–281. doi: 10.5565/rev/ensciencias.758

Maroto, J. A., Quesada-Pérez, M., y Bueno-González Tejero, J. E. (2008). Use of copies of old scientific instruments for physics teaching. En I. V. Eriksson (Ed.), *Science education in the 21st century* (pp. 279–290). Nova Science Publishers.

Pozuelo-Muñoz, J. (2021). *El uso de instrumentos científico-didácticos para la formación en ciencias. La educación secundaria obligatoria en el siglo XIX y principios del siglo XX. El caso del IES Goya de Zaragoza*. ISBN: 978-84-09-35449-8.

CAPÍTULO 41

ARTE, EDUCACIÓN E INCLUSIÓN SOCIAL

ANA BELÉN MARTÍNEZ BLÁZQUEZ
Doctora en Educación

INTRODUCCIÓN

La sociedad actual tiene la necesidad de actividades que luchen por conseguir la inclusión social de todas y cada una de las personas que comprenden la ciudadanía. Podemos observar como en las últimas décadas se han dado en el tiempo diferentes hitos que han dado lugar a ello y cómo el arte se ha visto involucrado en todos esos fenómenos sociales.

Los inicios del arte estaban dirigidos a la mimesis y representación de la sociedad sin dar lugar a la subjetividad ni la creatividad Martínez-Blázquez (2024), pero con la llegada de la fotografía y las primeras vanguardias se produjeron cambios a nivel social que promovieron el cambio a nivel artístico hacia la sociedad, generando que el arte se convirtiese en un instrumento que contribuyese de forma activa a los cambios que se estaban dando a nivel social, dando lugar a que la persona ya no fuese un mero espectador de los acontecimientos que vivían si no que podían participar de forma activa en estos sucesos formando parte del cambio social, siendo protagonistas de los mismos. La actividad creativa y el arte deben de ser para todos y de todos, Callejón-Chinchilla (2015). El arte es un recurso imponderable para la integración social y personal, así como la educación integral beneficia el encuentro, la comunicación, la participación de los usuarios, la reflexión y la interpretación simbólico-crítica. Todo ello genera que el usuario aprecie un crecimiento personal y social.

Cualquier definición que se considere de arte comprenderá dos premisas elementales que ostentan su valor terapéutico: “la capacidad de creación y la necesidad de comunicación del ser humano” (Pérez-Sánchez, 2014, p.2). Asimismo, Eisner (2004, p.38) indica varias funciones cognitivas que redimen las artes y que, según él, impresionan a la conciencia. Dichas funciones estarían concernientes con la sensibilidad, la imaginación y la representación. Según este autor:

Las artes refinan nuestros sentidos para que nuestra capacidad de experimentar el mundo sea más compleja y sutil; estimulan el uso de nuestra imaginación (---); nos ofrecen modelos para que podamos experimentar el mundo de nuevas maneras; y nos proporcionan materiales y ocasiones para que podamos abordar problemas que dependen de formas de pensamiento relacionadas con las artes. También celebran los aspectos consumativos no instrumentales de la experiencia humana y proporcionan medios para poder expresar significados inefables pero que se pueden sentir.

A día de hoy, el arte forma parte de la vida de todas las personas de una forma u otra, tiene la capacidad de crear conocimiento y a través de las prácticas artísticas se ponen en juego valores y criterios para lograr una sociedad más democrática y justa, Martínez (2022). Las prácticas artísticas activan diferentes facetas de la persona tanto de manera individual, a nivel motriz, intelectual y social, como colectiva mediante la socialización con otros sujetos trabajando aspectos como el espacio, los vínculos personales e interpersonales, la entidad de cada usuario, etc. en la realización de dichas actividades.

La relación educación y arte es una valiosa herramienta para el aprendizaje de la persona en cualquier etapa de su vida. Es a raíz de la creación artística que se generan nuevos espacios que dan lugar a la reflexión respondiendo a diferentes planteamientos de la realidad, de forma crítica y autónoma en entornos colectivos, en búsqueda de contextos sociales más equitativos. Según Martínez (2022), desde la creación artística se da respuesta a muchas inquietudes existenciales del ser humano, ya que esa autoexpresión, en la forma de compartir sentimientos, pensamientos o emociones que se residen en el interior de la persona, como conocimiento, en tanto que mediante el proceso creativo inquiere en la manera de corresponder la realidad y el repensar de las cosas.

Atendiendo a esta atribución social hacia el arte que se genera en las prácticas artísticas se hace referencia a la educación artística, la arteterapia y la mediación artística como valiosas herramientas para el aprendizaje social y personal. Ambos modelos de producción artística son esenciales para poder elaborar proyectos dirigidos a la inclusión social en contextos escolares y sociales, haciendo partícipes de su desarrollo personal tanto a usuarios como profesionales que lleven a cabo estas actividades. Es por ello, que esta investigación va dirigida precisamente a ello, al estudio de la inclusión social en centros de personas con diversidad funcional a través de actividades basadas en el arte.

Educación artística, arteterapia y mediación artística

La educación artística no sólo es una asignatura que se imparte en centros de educación formal para el aprendizaje de diversos lenguajes artísticos como pintura, dibujo, escultura, entre otros, para la adquisición de unas competencias educativas que serán evaluadas por un experto en la materia; si no que está estrechamente relacionada con el desarrollo integral de la persona. Durante el periodo en el que se realizan actividades artísticas el individuo pone en juego las habilidades y destrezas artísticas que dispone o está en proceso de adquisición, pero también sus habilidades sociales para con los demás a través de la relación con el otro, la gestión de sentimientos que le genera ese momento con la obra y con los demás durante la realización de la obra. La UNESCO (2006), durante la Conferencia Mundial sobre la

Educación Artística instituyó una Hoja de Ruta con objetivos encaminados a satisfacer las necesidades de creatividad y sensibilización en el siglo XXI, además de los cambios y medidas precisos para el fomento de la educación artística en entornos formales y no formales. Los objetivos que se instauraron en el documento en referencia a la educación artística eran:

- El desarrollo de las capacidades individuales.
- Garantizar el cumplimiento del derecho a la educación y la participación cultural, atendiendo a la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño.
- Optimizar la calidad de la educación.
- Aumentar la expresión de la diversidad cultural.

Posteriormente, en la Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística, la UNESCO (2010), estableció que la Educación Artística puede ayudar de manera directa en la solución de los problemas sociales y culturales que padece el mundo contemporáneo. Para ello se determinaron estrategias, objetivos y medidas, como en la Conferencia de Portugal de 2006, que hacían referencia a la accesibilidad de la Educación Artística como elemento esencial y sostenible de la educación; a programas y actividades de calidad Educación Artística y a la aplicación de los principios y prácticas de la Educación Artística para contribuir a la solución de problemas sociales y culturales del mundo contemporáneo.

Por consiguiente, la Educación Artística se ha de tener en cuenta a la hora de promover proyectos sociales como un proceso integral del individuo que afecta a su desarrollo personal y social y a su vez a la ciudadanía en conjunto. Además, es necesario establecer conexiones entre la Educación Artística y la realidad social en la que vivimos, dando un nuevo significado a las artes en los contextos educativos, Acaso y Megías (2017). Actualmente, las actividades artísticas son ejecutadas por múltiples profesionales, que aunque no sean expertos en materia artística o educación formal, se sirven de ellas como herramientas para la consecución de los objetivos de su trabajo, adaptándose a las necesidades que le impone la realidad social en la que viven bajo la influencia de los cambios sociales, mediante la inserción de las bases conceptuales y procedimentales del arte contemporáneo que optimizan la obtención de habilidades holísticas dirigidas hacia un crecimiento personal y social del individuo. Mesías-Lema (2019) indica que la educación artística contemporánea tiene que ser sensible y humana, haciendo referencia a los problemas de la humanidad, que necesita de la participación de todos y cada uno de los individuos. Defendiendo una práctica educativa y artística que se base en la defensa de la libertad y de los derechos humanos para conseguir una vida digna para todos.

Otra modalidad creativa que se presenta es el Arteterapia, que favorece el desarrollo personal y social de la persona en una intervención controlada por el arteterapeuta en un medio terapéutico. Para la Asociación Profesional Española de Arteterapeutas (Ate) (2021, p.1):

El Arteterapia es una profesión basada en las aplicaciones psicoterapéuticas del proceso artístico y en la importancia de la relación entre persona usuario y arteterapeuta. Utiliza esencialmente los medios propios de las artes visuales para promover cambios significativos y duraderos en las personas, potenciando su desarrollo y evolución como seres individuales y sociales.

Los objetivos que debe cumplir el ejercicio de la arteterapia, según Izuel y Vallés (2012, p.15) son:

- Promover una vivencia emocional integradora.
- Actualizar las capacidades creativas.
- Acompañar en la construcción de nuevas dimensiones personales.
- Otorgar formas de representación, con los soportes de los lenguajes artísticos, de las capacidades, de las dificultades y de sus formulaciones de resolución.
- Desarrollar un lazo creativo a lo social y las funciones comunicativas pertinentes.
- Acompañar el desarrollo de proyectos vitales.

El Arteterapia se puede llevar a cabo en diferentes contextos sociales y colectivos y de forma individual o grupal. Según el contexto en el que se aplique, puede desempeñar una función preventiva, paliativa, terapéutica o de fortalecimiento de la salud, Domínguez-Toscano et al. (2017). Los colectivos objetivo de esta terapia artística son diversos, pudiendo aplicarse en mujer, personas sin hogar, víctimas de malos tratos, reclusas, etc. Dependiendo el colectivo con el que se realice la intervención social, el arteterapeuta elegirá la técnica más idónea atendiendo a las condiciones y situaciones del colectivo con el que se lleve a cabo la actividad.

Y, por último, la mediación artística, un enfoque de intervención social desde el arte contemporáneo, basada en la relación que se crea entre el usuario y el artista a través de las prácticas artísticas, es un derivado de la mediación y el arte que se aplica en proyectos de intervención social mayoritariamente. Moreno y Cortes (2015) definían la mediación artística como la intervención socioeducativa realizada con personas y grupos en exclusión social, en comunidades vulnerables y por la cultura de la paz a través de proyectos artísticos y culturales. El objetivo de la mediación artística no es la creación de obras artísticas ni la adquisición de conocimientos de disciplinas artísticas, la finalidad es contribuir a la mejora de la vida de los individuos que participan en los talleres promoviendo los procesos de inclusión de los mismos, Moreno-González (2016). Un aspecto fundamental de la mediación artística es el acompañamiento del profesional junto al individuo en la intervención social desde un

encuadre educativo cuya finalidad es la mejora de la autonomía y el bienestar de las personas que participan en los proyectos de desarrollo personal y social, empoderamiento e inclusión social de los colectivos más vulnerables y/o en exclusión social, (Maños y Lorente, 2003; Moreno-González, 2010).

Moreno-González (2016) expone que hay tres aspectos determinantes en un programa de mediación artística. Estos son: la planificación de los talleres, en la que se expondrá a los participantes las actividades atendiendo a las capacidades de los mismo, así como las técnicas y materiales que benefician el desarrollo de su proyecto; esta tendrá dos fases, una de producción y otra de reflexión; el desarrollo de los talleres, dispondrá de suficiente tiempo para poder llevar a cabo las dos fases anteriores; la intervención educativa y rol del educador artístico, acompañar al participantes, ayudando si es necesario y; por último, el mediador estimulará a la persona a desarrollar su obra y poner en común aquellos sentimientos, pensamientos que desee.

La conexión entre educación y arte ofrecen una gran variedad de posibilidades a los profesionales que lleven a cabo proyectos en los que la inclusión social sea una finalidad, independientemente de los colectivos con que se trabaje y el contexto en el que se realicen dichas actividades artísticas, la educación artística, la arteterapia y la mediación artística se prestan como grandes opciones para gestionar proyectos de índole social.

Objetivos de la investigación

El objetivo general de esta investigación era analizar las prácticas artísticas realizadas por los profesionales que trabajan en asociaciones de la Región de Murcia para personas con discapacidad intelectual y su influencia en la inclusión social. Para responder a este objetivo se generaron otros objetivos específicos dirigidos a conocer las actividades artísticas, metodología y evaluación de las prácticas artísticas que se llevaban a cabo en estos centros, así como la finalidad de dichas actividades.

MÉTODO

Participantes

La muestra participante de esta investigación es no probabilística y está formada por los profesionales de las asociaciones de personas con discapacidad intelectual de la Región de Murcia que lleven a cabo actividades artísticas con los usuarios de las mismas.

Instrumento

El instrumento de recogida de datos usado fue un cuestionario ad hoc que se envió por email a los profesionales destinatarios que realizan las actividades artísticas

en las distintas asociaciones de personas con discapacidad intelectual. El cuestionario constaba de 26 ítems cerrados que disponen de una escala numérica de cuatro grados (1. Nada, 2. Poco, 3. Bastante y 4. Mucho) y 4 preguntas abiertas a contestar libremente por el profesional.

Procedimiento y análisis de datos

El procedimiento que se llevó a cabo para la recogida de información y posterior análisis de datos está compuesto por tres fases, inicial, desarrollo y final. En la fase inicial, se formularon los ítems necesarios para el inicio de la investigación: revisión de bibliografía, confección del instrumento de recogida y contacto con los profesionales de las actividades artísticas de las asociaciones de discapacidad intelectual de la Región de Murcia. Una vez contactamos con los profesionales de las asociaciones, se inició el envío por correo electrónico del cuestionario con soporte electrónico en Google Docs. En la fase de desarrollo, se hizo una segunda revisión bibliográfica y también se contacto nuevamente con las asociaciones cuyos profesionales estaban pendientes de cumplimentar el cuestionario. Y para finalizar, en la fase final de la investigación, se realizó el análisis de datos mediante el paquete estadístico SPSS versión 24 y la redacción del informe de la investigación.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos en esta investigación hacen referencia a las prácticas artísticas que se llevan a cabo en asociaciones de personas con discapacidad intelectual las cuales están dirigidas mayoritariamente al desarrollo inclusivo, social y lúdico de los usuarios, dirigidas por equipos multidisciplinares de tal formen que pongan en marcha actividades que trabajen diferentes aspectos de la persona, no obstante hemos de subrayar que se observa una dispersión de enfoques ya que no predomina uno en concreto, al igual ocurre con los enfoques artísticos, no se considera que haya distinción entre los profesionales que trabajan educación artística, arteterapia o mediación artística. Así mismo, sí se puede verificar que los colectivos que trabajan estas actividades son personas adultas o mayores, tendiendo un desconocimiento sobre las prácticas artísticas que se llevan a cabo con población infantil o juvenil.

En base al lugar donde se llevan a cabo las actividades artísticas se observa que existe un predominio en la realización de las mismas en las propias asociaciones, pero hay un aumento de estas actividades que se generan en otros espacios, tales como las Universidades o los Museos. Cabe matizar, la falta de red asociativa-cultural existente, ya que las obras realizadas por los usuarios de las actividades podrían ser expuestas y quedar visibles para el resto de los ciudadanos e incluso ser realizadas en otros

centros promoviendo la participación de otros usuarios sin diversidad funcional, dando un valor externo a las obras realizadas por colectivos con discapacidad.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

El trabajo que se está realizando en referencia a la inclusión social de las personas con discapacidad intelectual mediante la ejecución de actividades artísticas es muy importante y está enfocado hacia objetivos concretos que benefician y complementan otros proyectos dirigidos al desarrollo personal y social de las personas con diversidad funcional. No obstante, podemos observar como otras asociaciones llevan a cabo actividades de esta índole en las que sus proyectos quedan en la intimidad del centro para el disfrute de usuarios y familiares, mientras otras asociaciones como ASSIDO apuestan por el trabajo en conjunto con otros centros como la Universidad de Murcia promoviendo la participación de personas sin diversidad funcional.

REFERENCIAS

- Acaso, M. y Megías, C. (2017). *Pensamiento artístico. Cómo el arte puede transformar la educación*. Paidós Educación
- Callejón-Chinchilla, M.D. (2015). El arte como recurso. *Iniciación a la investigación*, 6 (Número extra), 1-6. Recuperado de <https://revistaselectronica.ujaen.es/index.php/ininv/article/view/2556>
- Domínguez-Toscano, P.M., Román-Benticuaga, J.R., y Montero-Domínguez, M.A. (2017). Evaluación del efecto de un programa de arteterapia aplicado a personas con enfermedad de Alzheimer u otras demencias seniles. *Arte, Individuo y Sociedad*, 29. doi:10.5209/ARIS.55013
- Eisner, EW (2004). *El arte y la creación de la mente*. Paidós.
- Izuel, M. y Vallès, J. (2012). Competencias profesionales e investigación en arteterapia. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 7, 13-26. doi:10.5209/rev_ARTE.2012.v7.40758
- Mañón, Q. y Lorente, X. (2003). El acompañamiento al Educador Social. En *L'Educació Social: projectos, perspectives y caminos*. Pleniluni.
- Martínez, S. (2022). La mediación artística en entornos universitarios: lo corporal, lo emocional y lo performático. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 17, 37-48.
- Martínez-Blázquez, A.B. (2024). Prácticas artísticas y su contribución a la inclusión social. *Proyecto de investigación*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10201/139324>
- Mesías-Lema, J.M. (2019). *Educación Artística sensata. Cartografía contemporánea para arteducadores*. Barcelona: Graó.
- Moreno, A. y Cortés, F. (2015). Inclusión social y mediación artística. *Valores*, 9, 20-21.
- Moreno-González, A. (2010). La mediación artística: un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52 (2), 1-9. doi:10.35362/rie5221797
- Moreno-González, A. (2016). *La mediación artística: Arte para la transformación social, la inclusión social y el desarrollo comunitario*. Octaedro.

Pérez-Sánchez, P. (2014). Terapia ocupacional y arte en salud mental: una perspectiva creativa. *Revista electrónica de terapia ocupacional Galicia, TOG*, 6, 160-175.

Recuperado de <https://arteterapia.org.es/que-es-arteterapia/>

Unesco y Ministerio de Cultura, Deportes y Turismo de Corea. (2010). *Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística. La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística*. Unesco.

Unesco. (2006). *Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI. Hoja de Ruta para la Educación Artística*. Lisboa: Unesco.

CAPÍTULO 42

THE SOCIO-EMOTIONAL COMPETENCIES OF HOSPITAL TEACHERS: AN ESSENTIAL COMPONENT FOR THE COMPREHENSIVE CARE OF HOSPITALISED CHILDREN

MARTA RUIZ REVERT, NURIA ANDREU ATO, Y MÓNICA BELDA TORRIJOS
Universidad CEU Cardenal Herrera

INTRODUCTION

A total of 2,621,450 children and young people aged 0-24 years were hospitalised in Spain in 2022 (INE, 2024). When children are admitted to hospital for a medium or long stay, the reference hospitals in Spain offer them the possibility of attending the Hospital Pedagogy Units. These units are mostly located on paediatric wards and are staffed by education professionals who develop their professional careers in a context in which the absence of health is the keynote of daily life.

The work of hospital teachers can be extremely demanding and often stressful due to the context in which they work. Therefore, socio-emotional competences play a vital role in this scenario, not only for the students but also for the professionals themselves. These competences include skills such as empathy, emotional management, effective communication and conflict resolution.

According to Lozano-Peña, Sáez-Delgado, & López-Angulo (2022, p.1), "teachers' socioemotional competences have a positive impact on the teacher-student relationship, as well as on classroom management and climate; in turn, they influence students' academic results and socioemotional competences". It should be noted that socioemotional competences allow hospital teachers to recognise and regulate their own emotions, which improves their well-being and contributes to the adequate management of emotionally intense situations.

Hypothesis

The starting hypothesis of our research focuses on the importance of socio-emotional competences for professional practice in Hospital Pedagogy Units, since their development contributes to a more positive and resilient environment.

Objectives

- The objectives guiding our research are summarised along the following lines:
- To identify the consequences and alterations derived from the hospitalisation of children.
 - Describe the functions of the hospital teacher.

- To analyse the socioemotional competences necessary for professional practice in Hospital Pedagogy Units.

METHODOLOGY

In order to achieve the objectives, set out, a qualitative methodology has been followed based on a literature review which has provided us with an update of the contributions made to the field of Hospital Pedagogy. More specifically, the socio-emotional competences of hospital teachers necessary for professional practice in an exceptional learning context. To locate the bibliographic documents, several documentary sources were used, such as Academic Search Complete, Dialnet, Scopus, Web os Ciencia, Google Scholar, JStor, using the following descriptors: hospital pedagogy, inclusive educational care, hospital teacher training, socioemotional competences, hospital classrooms. We selected those documents that reported on the aspects covered by our research, establishing as inclusion criteria those that ensured the relevance, quality and validity of the study. Some of the main inclusion criteria we followed were thematic relevance (the article directly addressed the research topic or hypothesis), date of publication and the link to the achievement of the research objectives.

RESULTS

As results of our research, we present the most relevant studies focused on the alterations derived from pediatric hospitalisation, the functions of hospital teachers and how both variables determine the need for the development of socio-emotional competences on the part of education professionals who develop their professional careers in the hospital context.

Consequences and disturbances resulting from hospitalisation of children

As Ruiz (2016) states in agreement with González-Gil & Jenaro (2007, p.238) "the hospitalisation of a child entails a radical change in their living conditions and those of their family" and this implies the uprooting of the child from their reference contexts: school and home. This brings with it a series of consequences that can result in the appearance of emotional, behavioural and cognitive alterations that have repercussions on the well-being of the children and their families.

In recent decades, many authors have been interested in investigating both the consequences of hospitalisation and the appropriate approach to the alterations that derive from it. Spitz (cited in Serradas, 2008) already pointed out the detrimental effects of hospitalisation on children's mental health. One of the main consequences of paediatric hospitalisation is the separation that children suffer from their parents when they have to undergo certain medical tests and the fears associated with them,

the stay in an unfamiliar environment, the lack of intimacy and privacy, depersonalisation, changes in schedules and routines, loss of independence, lack of school attendance and lack of freedom (Angulo, 2009; Hernández & Rabadán, 2013; López, 2011; Ortigosa, Quiles, & Méndez, 2003; Ruiz, 2020; Serradas, 2008; Serrano & Prendes, 2011; Violant, Cardone, Monsalve, & Márquez, 2012).

The aforementioned consequences may result in the appearance of emotional, behavioural and cognitive alterations that have repercussions on the well-being of children and their families. In short, as Polaino (1996, p.37) points out, "illness places the sufferer in a situation of helplessness" and when it appears, personal projects may be truncated, totally or partially, and therefore "the vital freedom that had been enjoyed until that moment is broken", and the process of falling ill may be perceived as the cause of a reduction in the quality of life (González-Gil & Jenaro, 2007).

Focusing at this point on emotional disturbances, numerous studies conclude that around 35% of paediatric patients show anxiety during their stay in hospital (Martínez, 2006). When the admission involves undergoing surgery, the percentage rises to 50-70% of children (Gutiérrez et al., 2008).

Authors such as Fernández & López (2006), Guillén & Mejía (2002), Hernández (2009), Lizasoáin (2003), Muñoz (2013), Ortigosa, Quiles, & Méndez (2003) and Ortiz (2001) agree that hospitalisation also entails the appearance of stress, anguish, fears, loss of self-esteem, depression and apathy, irritability, demotivation, sadness and loss of self-control.

Regarding the alterations or behavioural changes derived from hospital admission, we refer to the studies of Del Pozo & Polaino (1999, p.187) who state that "the alteration of the child's behaviour, habits and rhythm of life due to the illness and subsequent hospitalisation give rise to significant behavioural changes which, due to their intensity, can be considered pathological and with sufficient power to generate maladaptive behaviours in the future". For their part, Fernández & López (2006), Hernández (2009), Herrera (2016), Lizasoáin & Ochoa (2003), Lizasoáin (2003), López (2011) and Sierrasesúmaga (1996) consider that paediatric illness causes alterations in the child's appetite and sleep or reactive effects such as: emotional and behavioural regression, mutism, oppositional behaviour, affective dependence, resistance to treatment and avoidance responses. All of these factors have a strong psychological impact which is usually manifested through cognitive alterations, such as attention deficit or difficulties in concentrating (Fernández & López, 2006; Lizasoáin, 2003; Lizasoáin & Ochoa, 2003) or incomprehension of the situation (Pedroche, Quiles, Méndez, & Ortigosa, 1998).

Duties of the hospital teacher

Teachers working in hospital classrooms "have exchanged the school playground for the hospital corridors" (Ruiz, 2016, p.142). The atmosphere in which they move on a daily basis differs from the laughter, games and commotion that are the norm in a school, and this is replaced at many times of the day by an environment of white coats, stretchers and sometimes "silence, a hard and tense silence" (Urmenteta, 2011, p.11).

In this context, the functions of hospital teachers focus on attending to the psycho-educational needs of their pupils, approaching educational action from a totally personalised and inclusive perspective. Collaboration between the reference centres and hospital classrooms, the adaptation of activities, routines, evaluations, everything is considered from the point of view of prioritising the pupils' state of health. Coordination between reference centres and hospital classrooms, as well as the adaptation of activities, routines and assessments, is always carried out taking into account the priority of the students' state of health. Grau & Ortiz (2001) point out the importance of compensating for the possible academic delay of children, as well as strengthening their emotional and psychological stability, which can be compromised by anxiety and fear.

Doval & Estévez (2001) stress that the hospital teacher must integrate the work of the various professionals who interact with the child, as well as develop clearly structured pedagogical intervention programmes. According to these authors, the hospital teacher has a key role in the child's academic progress, designing specific work plans, strengthening the link with the child's reference school, and coordinating with the tutor to facilitate the child's reincorporation into the school environment. In addition, the teacher should keep in touch with the child's family and inform the school about the child's progress. Fernández (2000) highlights the importance of the work of teachers in hospitals, underlining the normalisation of the child's life, the maintenance of contact with his or her school, the mitigation of hospitalisation syndrome and the promotion of interactions with other children in similar situations.

Professor Ochoa (2003) makes an important contribution by defining the functions of the hospital teacher, proposing that Hospital Pedagogical Units should have at least one teacher and one pedagogue or psycho-pedagogue. It also establishes the responsibilities that each must assume in this educational context, as well as the methods and techniques necessary to carry out their work properly. This teacher is key in the promotion and development of activities that allow the child to continue learning, avoiding the curricular gap and the loss of the study habit. The main role of the teacher in the hospital setting is, according to Ochoa, (2003, p.206) "to create continuity with the school environment and process", facilitating the child's reintegration into his or her school of reference. This includes planning activities that

anticipate the possible negative effects of the illness and adapting the educational response to the needs.

Socio-emotional competencies for professional practice in Hospital Pedagogy Units

To work with hospitalised children, it is essential to have a special sensitivity, which can be developed both through adequate psychological preparation obtained through academic training and through direct experience with the children. In this sense, the importance of combining both theory and practice is emphasised in order to achieve a comprehensive training. In addition, hospital teachers must meet training criteria that ensure a balance between their professional and emotional preparation (Guillén & Mejía, 2002).

Haller, Talbert & Dombro (1978) cited in Fernández (2000) emphasise that the hospital teacher must have considerable experience, which may have been developed in settings such as classrooms or playgrounds. In addition, they must have the ability to simultaneously manage children of different ages, personalities and educational levels, and be willing to cope with adverse conditions. According to the authors and in line with the contributions of Guillén & Mejía (2002), the hospital teacher should not lack a special sensitivity to understand the educational and emotional needs of the child, as well as tolerance and the ability to cope with illness and death (Lizasoáin & Liutenant, 2002). The hospital teacher must have the ability to master oral and written communication, non- verbal language and active listening. Similarly, they must have an optimal emotional education that allows them to manage feelings (Molina & Violant, 2009). Socioemotional competences are necessary for the professional development of any teacher and authors such as Pertegal, Castejón, & Martínez (2011) and Bisquerra (2005) defend the importance of working on them from university education with the aim of facilitating not only incorporation into the labour market, but also as a requirement for successfully carrying out their professional work.

To these contributions we must add those offered by Pla (2006) who stresses that educators in the hospital context must have a strong sensitivity that allows them to detect the different moods that a child goes through during hospitalisation. According to Ruiz (2016), the hospital teacher must be able to adjust his or her daily work to the specific circumstances of each moment, always remaining available to both children and their families. This requires them to be flexible, patient and proactive. Likewise, your enthusiasm must be constant, yet adapted to the particular situations in front of you. Creativity is essential, as resources, both in terms of space and materials, will not always be ideal for the needs of the hospital classroom. Last but not least, the teacher's communication skills are key, as his or her ability to

actively listen and communicate will significantly influence the interaction with families and the medical staff. This skill goes hand in hand with a positive attitude, which can be decisive for parents or professionals to ask for support.

To conclude with the results of our research, we summarise the contributions of Vaello & Vaello (2018) who, starting from the assertion that the socioemotional competences of teachers have an important weight in the educational process, offer a classification of these competences into emotional competences and social competences. Among the emotional competences, they highlight healthy involvement, understood as "the predisposition to assume one's responsibilities and functions with the maximum commitment, both in the actions and in the preparation of these" (p.97), clarity in the mission, justified from the perspective that "for involvement to translate into teaching effectiveness, it must be at the service of a clearly defined educational purpose shared with the educational community", calm and self-control, centred on "the ability to inhibit or delay behaviours, thoughts or emotions that may generate later damage, which implies stopping, thinking and evaluating before acting, when the occasion requires it, to avoid aggravating the problem or generating undesirable future consequences" (p.99) and proactivity, as it is the "capacity to inhibit or delay behaviours, thoughts or emotions that may generate later damage, which implies stopping, thinking and evaluating before acting, when the occasion requires it, to avoid aggravating the problem or generating undesirable future consequences" (p. 99).) and proactivity, since "the proactive attitude sees every problem as an opportunity to intervene, understanding that the time spent on making a complaint could be used to think about or look for a solution, making individual or collective work time profitable" (p.99). With regard to social competences, the authors highlight assertiveness and empathy as key competences in teaching, adding influence, confluence and cooperation. All of these are key socio-emotional competences for professional practice in hospital classrooms.

DISCUSION/CONCLUSION

In education, social-emotional competences have emerged as an essential component for the holistic development of students and their relevance is amplified in the hospital context where educators face unique challenges.

Educating is a complex task that requires multiple professional and personal competences that include theoretical and pedagogical training, as well as a series of socio-emotional competences that serve as a substrate for the teaching-learning process, especially if the context in which the educational act must take place is an exceptional learning context.

In our research we have analysed the alterations that derive from the hospitalisation of children and the functions that hospital teachers carry out in the

Hospital Pedagogy Units, concluding that these have a positive impact on both the well-being and the recovery of students facing adverse health situations. As Alonso, García, & Romero (2006) argue, the hospital environment is aversive for any person, especially for those of school age.

The teaching task in hospitality pedagogy focuses on recognising the interests and motivations of each student, in order to develop and implement educational strategies that are based on self-concept and the reaffirmation of their identity as children and young people. This drives the development of socio-emotional competencies, which are essential to then address metacognitive processes (Salgado, 2020).

Hospital teachers play a crucial role not only in academic teaching, but also in the emotional and social support of students. The ability to create a positive learning environment, adapt to students' emotional needs and foster resilience are key competences that contribute to the educational process in hospital settings (Ruiz, 2024).

The development of socio-emotional competences not only improves interaction with students and their families, but also reduces stress and burnout, which is especially relevant in high-pressure environments such as hospitals.

In conclusion, we underline the importance of socioemotional competencies in the professional practice of hospital teachers, suggesting that their development should be a priority in educational and health policies in order to improve the educational experience of hospitalised students. In line with Morales-Iturio, Cruz-Pimienta, Rovira-Rubio, & Andrade-Parra (2024), the significant impact generated by an event such as hospitalisation requires attention that not only focuses on the physical needs of the child and their family, but also encompasses care for their emotional well-being. It is essential to implement actions that promote the integral wellbeing of individuals, transforming adversity into an opportunity for personal development. It is also crucial to establish an emotionally supportive connection with the child, for which the socio-emotional competencies of hospital teachers play an essential role.

REFERENCES

- Alonso, L., García, D., & Romero, K. (2006). Una experiencia de pedagogía hospitalaria con niños en edad preescolar. *Educere*, 10(34), 455-462.
- Angulo, P. (2009). *El juego infantil en las aulas hospitalarias. Propuestas de acciones lúdicas*. Granada, España: Copyplanet.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114.
- Del Pozo, A. & Polaino, A. (1999). El impacto del niño con cáncer en el funcionamiento familiar. *Acta Pediátrica Española*, 57(4), 185-192.

Doval, M.I. (2001). Formación para la consecución de competencias en pedagogía hospitalaria: La propuesta de la Universidad de Vigo desde el prácticum y las prácticas de Educación y Hospital. En M.Á. Zabalza, M.L. Iglesias, M. Raposo & A. Cid (Coords.), *El Prácticum y las prácticas en empresas en la formación universitaria: Desarrollo de competencias personales y profesionales en el prácticum*. España: Ediciones Xerais.

Fernández, A. & López, I. (2006). Transmisión de emociones, miedo y estrés por hospitalización. *Internacional Journal Clinical Health Psychology*, 6(3), 631-645.

Fernández, M. (2000). La Pedagogía Hospitalaria y el Pedagogo Hospitalario. *Tabanque*, 15, 139-149.

González-Gil, F. & Jenaro, C. (2007). Impacto de la hospitalización en la calidad de vida infantil. *Educación y Diversidad: Revista Interuniversitaria de Investigación sobre Discapacidad e Interculturalidad*, 1, 237-256.

Grau, C. & Ortiz, C. (2001). *La Pedagogía Hospitalaria en el marco de una educación inclusiva*. Málaga, España: Aljibe.

Guillén, M. & Mejía, A. (2002). *Actuaciones educativas en Aulas Hospitalarias: Atención escolar al niño enfermo*. Madrid, España: Narcea.

Gutiérrez, M.A., Ortigosa, J.M., Vallejo, R., Ruiz, R., Sánchez, J., Guirao, M.J., ... & Cárceles, M.D. (2008). Evaluación del efecto de la actuación de los payasos de hospital sobre la ansiedad en los niños sometidos a una intervención quirúrgica. *Cirugía Pediátrica*, 21(4), 195-198.

Hernández, E. & Rabadán, J.A. (2013). La hospitalización: un paréntesis en la vida del niño. Atención educativa en población infantil hospitalizada. *Perspectiva Educativa*, 52(1), 167-181.

Hernández, E. (2009). La ansiedad infantil frente a la hospitalización y la cirugía. *Famiped: Revista Electrónica de Información para Padres de la Asociación Española de Pediatría de Atención Primaria*, 2(2).

Herrera, T. (2016). Ansiedad en la hospitalización del paciente pediátrico. *Revista Enfermería en Salud Mental*, (4), 15-21.

Lizasoáin, O. & Lieutenant, C. (2002). La pedagogía hospitalaria frente a un niño con pronóstico fatal: Reflexiones en torno a la necesidad de una formación profesional específica. *Estudios Sobre Educación*, (2), 157-165.

Lizasoáin, O. & Ochoa, B. (2003). Repercusiones de la hospitalización pediátrica en el niño enfermo. *Osasunaz*, (5), 75-85.

Lizasoáin, O. (2003). La pedagogía hospitalaria en una sociedad en cambio. En B. Ochoa & O. Lizasoáin (Eds.), *Intervención psicopedagógica en el desajuste del niño enfermo crónico hospitalizado* (pp. 19-38). Pamplona, España: Eunsa.

López, I. (2011). *Alteraciones emocionales en la hospitalización infantil: Análisis psicoevolutivo* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada, España.

Lozano-Peña, J., Sáez-Delgado, J., & López-Angulo, Y. (2022). Competencias socioemocionales en docentes de primaria y secundaria: Una revisión sistemática. *Páginas de Educación*, 15(1), 1-22.

Martínez, R. (2006). Atención a la diversidad y biblioterapia o terapia a través de la lectura: la literatura infantil como instrumento de salud en el ámbito de la Pedagogía Hospitalaria y la Educación Inclusiva. *Polibea*, (81), 31-38.

Molina, M.C. & Violant, V. (2009). *La formación de los profesionales implicados en la Pedagogía Hospitalaria*. Universidad de Barcelona.

Morales-Iturio, A., Cruz-Pimienta, J.M., Rovira-Rubio, J.F., & Andrade-Parra, A. (2024). Respuesta emocional de niños con larga estadía hospitalaria. *Revista Ciencias Médicas*, 28, 1-8.

Ochoa, B. (2003). La Unidad Psicopedagógica en el contexto hospitalario: una propuesta de intervención. En B. Ochoa & O. Lizasoáin (Eds.), *Intervención Psicopédagógica en el desajuste del niño enfermo crónico hospitalizado* (pp. 199-216). Pamplona, España: Eunsa.

Origosa, J.M., Quiles, M.J., & Méndez, X. (2003). *Manual de Psicología de la Salud con niños y adolescentes y familia*. Madrid, España: Pirámide.

Pedroche, S., Quiles, M.J., Méndez, F.X., & Ortigosa, J.M. (1998). Influencia del tipo de hospitalización en la ansiedad infantil ante la intervención quirúrgica. En *IV Congreso Internacional sobre Conductismo y Ciencias de la Conducta*. España.

Pertegal, M.L., Castejón, J.L., & Martínez, M.A. (2011). Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro. *Educación XXI*, 14(2), 237-260.

Plá, N. (2006). Un acompañamiento a medida. En S. Riquelme (Presidencia). *Aulas Hospitalarias: Reflexiones sobre la VIII Jornada de Pedagogía Hospitalaria*. Fundación Carolina Labra Riquelme, Chile.

Polaino, A. (1996). La discontinuidad. Un estudio desde diversos enfoques. En O. Lizasoáin & B. Ochoa (Eds.), *Pedagogía Hospitalaria. La discontinuidad en la vida del niño enfermo y hospitalizado. Una respuesta desde la Pedagogía Hospitalaria* (pp. 35-48). Pamplona, España: Newbook Ediciones.

Ruiz, M. (2016). *Pedagogía Hospitalaria: Hacia el diseño de una propuesta de competencias específicas para la formación docente* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Valencia, Valencia, España.

Ruiz, M. (2024). El derecho a la educación dentro del marco normativo europeo: Design Thinking al servicio de los niños y niñas hospitalizados. En B. Kloss (Ed.), *El factor humano y la salud*. Peter Lang.

Ruiz, M., García, L., & Ochoa, B. (2020). Necesidades de formación en pedagogía hospitalaria: Valoración de expertos en materia de competencias docentes específicas. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(3), 223-245.

Salgado, C. (2020). Miradas de la pedagogía hospitalaria: Reflexiones encarnadas de un docente hospitalario. *Infancias Imágenes*, 19(1), 100-107.

Serradas, M. (2008). Los derechos de los niños hospitalizados: Un compromiso ineludible. *Archivos Venezolanos de Puericultura y Pediatría*, 71(2), 59-66.

Serrano, J.L. & Prendes, M.P. (2011). Mejora educativa en las aulas hospitalarias: Proyecto ALTER. En *Congreso Internacional EDUTEC 2011*. Pachuca, México.

Sierrasesúмага, L. (1996). La discontinuidad del paciente oncológico: Información a los padres y/o pacientes oncológicos. En O. Lizasoáin & B. Ochoa (Eds.), *La discontinuidad en la vida del niño enfermo y hospitalizado: Una respuesta desde la Pedagogía Hospitalaria. Actas del Seminario Europeo de Pedagogía Hospitalaria* (pp.49-66). Pamplona, España: Newbook Ediciones.

Urmeneta, M. (2011). Aulas hospitalarias: Una educación singular. *Aula de Innovación Educativa*, (202), 10-14.

Vaello, J. & Vaello, O. (2018). Competencias socioemocionales del profesorado. *Participación Educativa*, 5(8), 95-104.

Violant, V., Cardone, P., Monsalve, C., & Márquez, L. (2012). Multidimensionalidad de la pedagogía hospitalaria desde la transdisciplinariedad: Análisis de necesidades en los itinerarios formativos. En M.A. Pujol, N. Lorenzo & V. Violant (Coords.), *Innovación y creatividad: Adversidad y Escuelas creativas*. Barcelona, España: GIAD-UB.

CAPÍTULO 43

EFICACIA DE KAHOOT! COMO HERRAMIENTA DE GAMIFICACIÓN EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO: UNA EXPERIENCIA EN PSICOLOGÍA SOCIAL

JOSÉ MARÍA LEÓN PÉREZ, ÁNGELA FERNÁNDEZ CANSECO,
JOSÉ MARÍA LEÓN RUBIO, FRANCISCO JAVIER CANTERO SÁNCHEZ,
ALFONSO CÁRDENAS DE LA MIYAR, Y VICTORIA GONZÁLEZ CAPARROZ
Universidad de Sevilla

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la gamificación ha emergido como una estrategia educativa innovadora que ha captado el interés de investigadores, docentes y profesionales de la educación. La gamificación, definida como el uso de elementos propios de los juegos en contextos no lúdicos (Deterding, Dixon, Khaled, y Nacke, 2011), se ha popularizado particularmente en el ámbito educativo debido a su capacidad para transformar la experiencia de aprendizaje. Esta metodología ha demostrado ser eficaz en la potenciación de la motivación, el compromiso y el rendimiento académico de los estudiantes (Huang et al., 2020; Sailer y Homner, 2020). A través de la inclusión de mecánicas de juego como puntos, premios, clasificaciones y competencias, se busca transformar las dinámicas tradicionales de enseñanza, convirtiéndolas en experiencias más interactivas y atractivas para los estudiantes (Werbach y Hunter, 2012, 2015).

El concepto de gamificación se ha expandido rápidamente en distintos sectores, desde el marketing hasta la salud, pero es en el campo de la educación donde ha encontrado un terreno fértil para su desarrollo. La educación universitaria, en particular, presenta desafíos únicos en términos de involucrar y motivar a los estudiantes. En un entorno académico, donde tradicionalmente se ha visto la enseñanza como un proceso unidireccional, la gamificación permite la creación de experiencias de aprendizaje más dinámicas, interactivas y orientadas al alumno. Al aplicar elementos de diseño de juegos, como la competencia, la retroalimentación instantánea y los objetivos claros, se fomenta la participación activa de los estudiantes, lo que puede llevar a un aprendizaje más profundo y significativo. Además, la gamificación también favorece la práctica de habilidades blandas como la comunicación, el trabajo en equipo y la resolución de problemas, aspectos que son cruciales para el desarrollo integral del estudiante en la educación superior.

En este sentido, plataformas digitales como Kahoot! han cobrado especial relevancia en entornos académicos, proporcionando una herramienta de gamificación accesible, dinámica y efectiva para fomentar la participación y el aprendizaje. Kahoot!

es una plataforma en línea que permite a los docentes crear cuestionarios interactivos, los cuales los estudiantes responden en tiempo real utilizando sus dispositivos electrónicos, como teléfonos móviles, tablets o computadoras portátiles. A través de juegos de preguntas y respuestas, los estudiantes compiten entre sí para responder correctamente y acumular puntos, lo que introduce un elemento lúdico en la dinámica de la clase.

La accesibilidad y la facilidad de uso de Kahoot! son algunas de sus mayores ventajas. A diferencia de otras plataformas de aprendizaje en línea que pueden requerir una instalación compleja o habilidades técnicas avanzadas, Kahoot! se puede utilizar fácilmente sin necesidad de formación previa. Los docentes pueden crear cuestionarios personalizados para adaptarse a sus objetivos de enseñanza específicos y los estudiantes solo necesitan un código de juego para unirse a la actividad. Esta simplicidad ha permitido que Kahoot! se convierta en una herramienta versátil y adaptable que se puede emplear en una variedad de contextos educativos, desde la educación primaria hasta la universitaria.

Otro aspecto destacado de Kahoot! es su capacidad para fomentar el aprendizaje colaborativo. Al permitir que los estudiantes participen en actividades de aprendizaje de manera conjunta, se promueve la interacción entre compañeros, lo que fortalece las relaciones sociales dentro del aula. Además, el aspecto competitivo del juego motiva a los estudiantes a superarse y a mejorar continuamente, mientras que los incentivos, como premios o reconocimientos, pueden ayudar a mantener el interés y la participación durante las sesiones.

Esta herramienta se ha consolidado como una opción popular en diversos niveles educativos debido a su capacidad para generar entornos de aprendizaje más atractivos y dinámicos, lo que se ha asociado con la mejora en el rendimiento académico, el incremento en la motivación y el fortalecimiento de la interacción social en el aula (Fuster-Guilló et al., 2019; Wang y Tahir, 2020). De hecho, los estudios sugieren que los entornos de aprendizaje gamificados pueden reducir el estrés y la ansiedad, mejorar la retención de la información y fomentar un mayor compromiso de los estudiantes durante las actividades educativas (Zainuddin, Chu, Shujahat, y Perera, 2020). En cuanto al diseño de las intervenciones gamificadas, Wang y Tahir (2020) han identificado que Kahoot! tiene un impacto positivo en múltiples áreas del aprendizaje, incluyendo la motivación, la dinámica de clase y la reducción de la ansiedad. A través de una revisión de 93 estudios sobre el uso de Kahoot!, los autores concluyen que esta herramienta no solo mejora el rendimiento académico, sino que también fomenta un ambiente más colaborativo y participativo en el aula.

En este capítulo de libro mostramos los resultados de un estudio asociado a un proyecto de innovación docente financiado por y ejecutado en la Universidad de Sevilla (IIIPPD-2019-22717), que tiene como objetivo explorar la efectividad de la introducción de Kahoot! como metodología de gamificación en una asignatura universitaria: Psicología Social del grado de Psicología. En concreto, el objetivo principal de este estudio fue evaluar si la implementación de Kahoot! como herramienta de apoyo pedagógico tenía un impacto significativo en la motivación y satisfacción de los estudiantes.

MÉTODO

Se siguió un diseño cuasiexperimental con un grupo de comparación. Este tipo de diseño permite observar el impacto de una intervención específica en un grupo experimental (i.e., grupo de intervención), mientras se compara con otro grupo que no ha recibido la intervención.

De esta forma, la intervención, en este caso la introducción de la herramienta Kahoot! en la metodología docente, se llevó a cabo en el alumnado de un grupo de la asignatura Psicología Social, del grado de Psicología. Para evaluar la efectividad de esta herramienta de aprendizaje lúdico se consideraron las evaluaciones realizadas por el alumnado en las encuestas de satisfacción llevadas a cabo al finalizar el curso académico. Como grupo de comparación se escogió al alumnado que asistió al mismo grupo de la asignatura, con el mismo profesor, durante el curso académico anterior, en el cual no se había implementado la plataforma Kahoot! En concreto, se compararon las puntuaciones obtenidas en la encuesta de satisfacción del alumnado en las preguntas referentes a las dinámicas de clase, la motivación y la satisfacción de los estudiantes con la docencia impartida y la metodología de enseñanza-aprendizaje seguida. El resto de las preguntas que componen la encuesta no se tuvieron en cuenta debido a su escasa relación con la metodología docente (por ejemplo, puntualidad y cumplimiento de horarios, accesibilidad de los contenidos y la bibliografía de la asignatura, etc.).

En total, el curso 2018-2019, previo a la implementación del proyecto de ludificación mediante Kahoot!, se obtuvieron 37 encuestas válidas, mientras que durante el curso 2019-2020, después de haber implementado el proyecto, se obtuvieron 36 encuestas válidas. Estas encuestas son completamente anónimas y confidenciales, siendo realizadas por la propia Universidad de Sevilla con el propósito de obtener elementos objetivos para evaluar la calidad de la enseñanza. Por este motivo no se disponen de los datos sociodemográficos de los participantes, quienes son estudiantes de primer curso del grado de Psicología. Se trata de unos estudios donde el alumnado es mayoritariamente del sexo femenino (ver Anuario de la Universidad de Sevilla).

Respecto a la intervención, ésta consistió en incluir una encuesta de repaso interactiva mediante Kahoot! (i.e., quizz) de 15 preguntas al final de cada tema (en 10 sesiones de las 15 presenciales que tienen). Estos cuestionarios sirven para medir el conocimiento y habilidades adquiridas por los estudiantes, permitiéndoles enfrentar preguntas que requieren reflexión y aplicación de lo aprendido. Tanto al ganador de cada encuesta como a los tres primeros de la clasificación general final se les daba un pequeño incentivo (pulsera y bonos de copistería). Una vez dadas las respuestas y puntuada la encuesta, se repasaban y se explicaban las preguntas y sus respuestas correctas. Esta intervención busca incluir los principales elementos de ludificación, como son: (a) cuestionarios interactivos que representan un desafío o reto, característico de los juegos; (b) con una mecánica competitiva, ya que los estudiantes compiten para obtener la mayor cantidad de puntos al responder las preguntas; (c) con incentivos y recompensas, que deben actuar como motivadores extrínsecos o refuerzos positivos, incentivando a los estudiantes a participar activamente y a esforzarse más para obtener buenos resultados; y (d) un componente de feedback inmediato, ya que después de puntuar las respuestas, donde los estudiantes ven su progreso en comparación con sus compañeros, se repasaban y explicaban las preguntas y las respuestas correctas con el objetivo de que los estudiantes puedan aprender de sus errores y entender mejor las soluciones correctas, lo que facilita el proceso de aprendizaje.

Respecto al análisis de datos, se efectuaron comparaciones de medias mediante análisis de la varianza (ANOVA) de un factor con el software SPSS en su versión 26.0 (IBM). Esto permitió determinar si había diferencias significativas entre los grupos en términos de motivación, participación y satisfacción general.

RESULTADOS

Para comprobar si la introducción de la herramienta Kahoot! tuvo impacto en las percepciones del alumnado sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Psicología Social de primer curso del Grado de Psicología de la Universidad de Sevilla, se compararon las puntuaciones en la encuesta de satisfacción del alumnado en función de dos grupos: el grupo intervención (donde se implementó Kahoot!) y el grupo de comparación (el curso anterior o cohorte previa, donde no se había implementado Kahoot!).

Como se aprecia tanto en la Tabla 1 como de forma más gráfica en la Figura 1, los resultados mostraron que la implementación del proyecto de ludificación mediante Kahoot! aumentó de forma significativa las puntuaciones obtenidas en “motivación” (pregunta 14 de la encuesta) y la “media” general de la evaluación de la docencia por parte del alumnado (media de las 18 preguntas que componen la encuesta).

De forma similar, a pesar de no ser estadísticamente significativo ($p = .07$), se puede apreciar también una tendencia a la mejora en el “clima de trabajo y participación” del alumnado (pregunta 13) y en la “satisfacción general” con la docencia (pregunta 18).

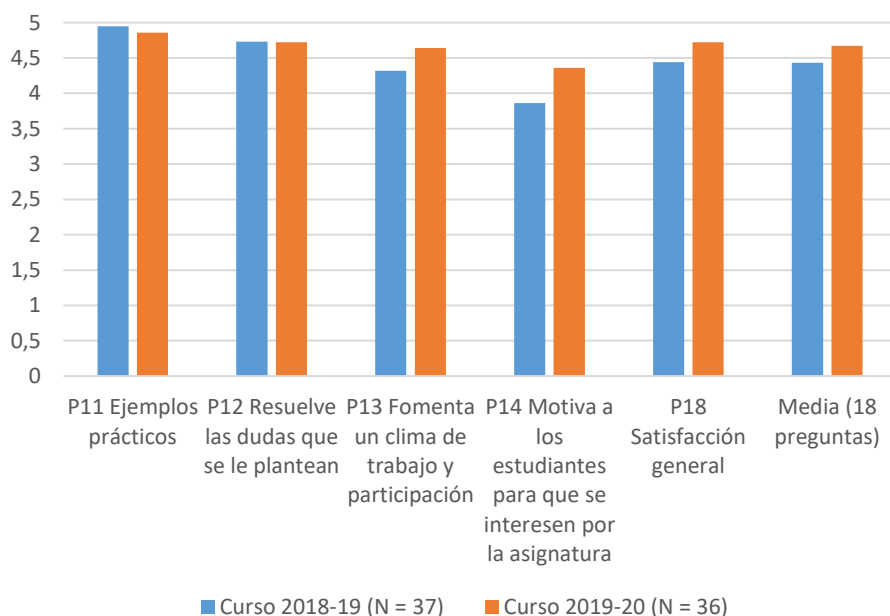
Por el contrario, no hubo mejoras en aspectos concretos de la docencia como “poner ejemplos prácticos del contenido de la asignatura” (pregunta 11) o “resolver las dudas que se plantean” (pregunta 12).

Tabla 1. Comparación de puntuaciones en las encuestas de satisfacción del alumnado antes y después de implementar el proyecto de ludificación mediante Kahoot!

El docente...	Curso 2018-19 (N = 37)	Curso 2019-20 (N = 36)	F (1,71)
P11 Expone ejemplos para poner en práctica los contenidos	4.95 (.23)	4.86 (.35)	1.50
P12 Resuelve las dudas que se le plantean	4.73 (.51)	4.72 (.51)	.04
P13 Fomenta un clima de trabajo y participación	4.32 (.85)	4.64 (.59)	3.34+
P14 Motiva a los estudiantes para que se interesen por la asignatura	3.86 (1.16)	4.36 (.68)	4.94*
P18 Satisfacción general	4.44 (.77)	4.72 (.51)	3.23+
Media (18 preguntas)	4.43 (.49)	4.67 (.35)	5.45*

Nota: + $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$

Figura 1. Representación gráfica de las puntuaciones medias obtenidas antes y después de implementar la herramienta Kahoot!



DISCUSIÓN/CONCLUSIÓN

El uso de la gamificación en la educación ha sido un tema de creciente interés en las últimas décadas, especialmente en los niveles universitarios. De esta forma, la importancia de la gamificación en el entorno académico se refleja en la capacidad de estas herramientas para atender diferentes estilos de aprendizaje, incentivar la participación activa y promover la colaboración entre los estudiantes. Además, permite a los docentes hacer un seguimiento en tiempo real del progreso del estudiante, facilitando la identificación de áreas que requieren refuerzo.

Siguiendo esta corriente, hemos introducido Kahoot! como elemento de repaso de los contenidos teóricos impartidos en clase y hemos analizado su impacto en diferentes aspectos y resultados de la dinámica de enseñanza-aprendizaje como la motivación, satisfacción y participación percibida por el alumnado.

Los resultados muestran que Kahoot! es un elemento digital que puede mejorar el clima de participación y la motivación del alumnado. Esto último se ha considerado uno de los aspectos más destacados de la gamificación: su capacidad para mejorar la motivación intrínseca de los estudiantes. Según la teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci, 2000), la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de competencia, autonomía y relación social es crucial para la motivación intrínseca y, por lo tanto, para el aprendizaje de alta calidad. En este sentido, Kahoot! se presenta como una herramienta eficaz para satisfacer estas necesidades al proporcionar retroalimentación constante, fomentar la interacción social y permitir a los estudiantes sentir un mayor control sobre su proceso de aprendizaje. Además, la gamificación, al incorporar elementos competitivos y lúdicos, convierte el aprendizaje en una experiencia más atractiva y menos intimidante, permitiendo que los estudiantes se sientan más cómodos y motivados para participar. Por ejemplo, la clasificación basada en el rendimiento crea un entorno donde los participantes desean destacarse, lo cual incrementa la motivación.

Por otro lado, la falta de mejoras en aspectos específicos de la docencia, como "poner ejemplos prácticos del contenido de la asignatura" y "resolver las dudas que se plantean", es probable que se deba a que estos elementos ya estuvieran presentes y se encontraran consolidados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, poniendo de manifiesto que la herramienta de gamificación fue un mero elemento de refuerzo, con un tiempo limitado para la explicación y resolución de dudas. Por lo tanto, los estudiantes pueden haber sentido que, aunque la herramienta era efectiva para repasar y memorizar, no proporcionaba el espacio necesario para profundizar en temas específicos que requerían más atención.

De forma similar, futuros estudios deben superar algunas limitaciones inherentes a nuestro diseño de investigación. Entre las limitaciones que podrían haber afectado los hallazgos y que deben tenerse en cuenta para interpretarlos adecuadamente se encuentran: (a) la falta de asignación aleatoria a las condiciones cuasiexperimentales y el desconocer algunas características sociodemográficas de los participantes puede provocar que existieran diferencias previas a la intervención que afecten nuestros resultados; (b) el tamaño muestral limitado que puede afectar a la generalización de nuestros hallazgos; y (c) la ausencia de medidas a largo plazo, por lo que estos efectos pueden ser más visibles a corto plazo y en actividades específicas, mientras que los efectos a largo plazo del uso continuo de Kahoot! deben ser explorados en el futuro. Por tanto, futuras investigaciones deben utilizar diseños experimentales y obtener datos longitudinales para establecer la relación entre uso de elementos lúdicos digitales y el aprendizaje (i.e., retención de conocimientos) y el rendimiento académico objetivo del alumnado (i.e., calificaciones finales o evaluaciones específicas de conocimientos antes y después de la intervención).

En conclusión, aunque existen limitaciones relativas al diseño utilizado, los resultados de nuestra innovación docente ofrecen apoyo empírico a la consideración de Kahoot! como una herramienta de gamificación efectiva en contextos universitarios, consiguiendo mejorar la motivación y satisfacción de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., y Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining “gamification”. En *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments* (pp. 9-15). ACM. doi: 10.1145/2181037.2181040
- Fuster-Guilló, A., Pertegal-Felices, M.L., Jimeno-Morenilla, A., Azorín-López, J., Rico-Soliveres, M.L., y Restrepo-Calle, F. (2019). Evaluating impact on motivation and academic performance of a game-based learning experience using Kahoot. *Frontiers in Psychology*, 10, 2843. doi: 10.3389/fpsyg.2019.02843
- Huang, R., Ritzhaupt, A.D., Sommer, M., Zhu, J., Stephen, A., Valle, N., ... y Li, J. (2020). The impact of gamification in educational settings on student learning outcomes: A meta-analysis. *Educational Technology Research and Development*, 68, 1875-1901. doi: 10.1007/s11423-020-09807-z
- Ryan, R. y Deci, E.L. (2000). La teoría de la autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social, y el bienestar. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. doi: 10.1037//0003-066x.55.1.68
- Sailer, M. y Homner, L. (2020). The gamification of learning: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 32(1), 77-112. doi: 10.1007/s10648-019-09498-w
- Wang, A.I. y Tahir, R. (2020). The effect of using Kahoot! for learning – A literature review. *Computers y Education*, 149, 103818. doi: 10.1016/j.compedu.2020.103818

Werbach, K. y Hunter, D. (2012). *For the win: How game thinking can revolutionize your business*. Wharton Digital Press.

Werbach, K. y Hunter, D. (2015). *The gamification toolkit: Dynamics, mechanics, and components for the win*. University of Pennsylvania Press.

Zainuddin, Z., Chu, S.K.W., Shujahat, M., y Perera, C.J. (2020). The impact of gamification on learning and instruction: A systematic review of empirical evidence. *Educational Research Review*, 30, 100326. doi: 10.1016/j.edurev.2020.100326

CAPÍTULO 44

EXPECTATIVAS Y REQUERIMIENTOS LABORALES DE LAS GRADUADAS DEL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA CON MENCIÓN AICLE (FRANCÉS) EN LA UNIVERSIDAD DE CÁDIZ

ANA CARRILLO CEPERO
Universidad de Cádiz

INTRODUCCIÓN

En el contexto educativo andaluz, el Plan de Fomento del Plurilingüismo, implementado en 2005 (Consejería de Educación, 2005), ha sido una de las políticas clave para la promoción del aprendizaje de idiomas en los centros educativos. Este plan ha potenciado el desarrollo de la educación bilingüe, propiciando que un número creciente de escuelas públicas adopten programas de enseñanza basados en el enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras), que busca la enseñanza simultánea de contenidos curriculares y una lengua extranjera. Según los datos de la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional (2023), en Andalucía hay más de 1.200 centros educativos bilingües en funcionamiento, de los cuales alrededor de 77 imparten enseñanzas bilingües en francés. Asimismo, 51 del total de estos centros de Andalucía adoptan un enfoque plurilingüe que combina francés e inglés. La demanda de maestros especializados en AICLE, especialmente en idiomas como el francés, ha aumentado significativamente desde la implementación de estas políticas. Sin embargo, la relación entre la formación universitaria en AICLE y las oportunidades laborales reales para los graduados aún no ha sido suficientemente investigada.

En este contexto, la Universidad de Cádiz ofrece una mención en AICLE-LE dentro del Grado de Educación Primaria, lo que permite a los estudiantes formarse en la enseñanza bilingüe del alemán, francés o inglés (Romero y Zayas, 2017; Universidad de Cádiz, 2019). Este perfil formativo es esencial para cubrir las necesidades de los centros educativos bilingües, que no solo exigen a los futuros docentes competencias lingüísticas mínimas del nivel B2 en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), sino también una sólida formación en didáctica en enfoques metodológicos como AICLE. No obstante, a pesar de la relevancia de este perfil profesional, persisten interrogantes sobre el impacto real de esta formación en las oportunidades laborales de las egresadas y sobre las competencias lingüísticas y profesionales que demanda el mercado laboral.

El objetivo principal de esta investigación es analizar y comprender las expectativas y requerimientos del mundo laboral respecto a las competencias lingüísticas y profesionales de las egresadas del Grado de Educación Primaria con mención AICLE-LE (francés) de la Universidad de Cádiz, así como identificar las barreras que dificultan su acceso al empleo y crecimiento profesional.

MÉTODO

El enfoque metodológico de esta investigación es mixto, combinando análisis cuantitativo y cualitativo (Hernández, Fernández, y Baptista, 2014) a partir de los datos obtenidos mediante un cuestionario adaptado de Estrada y Zayas (2024), dirigido a las graduadas del Grado en Educación Primaria con mención AICLE-LE (francés) de la Universidad de Cádiz. El objetivo del cuestionario es recopilar información sobre las expectativas y demandas del mercado laboral en relación con su formación y preparación profesional como futuras maestras.

Participantes

La investigación se llevó a cabo con egresadas del Grado de Educación Primaria con mención en AICLE-LE (francés) de la Universidad de Cádiz. En total, participaron 19 graduadas que finalizaron su formación en distintos periodos comprendidos entre antes de 2015 y 2023 en adelante. Las participantes se agruparon en cuatro categorías, según el año de finalización de sus estudios:

Antes de 2015 (n=1)

Este grupo incluye a graduadas que completaron su formación antes de la implantación de reformas educativas significativas, como el Espacio Europeo de Educación Superior. Estas graduadas pueden haber tenido experiencias académicas y profesionales que difieren de las generaciones más recientes, y en muchos casos cuentan con una trayectoria laboral más prolongada. Su perspectiva es especialmente útil para identificar cómo las competencias y las demandas del mercado laboral han evolucionado con el tiempo.

2015-2018 (n=4)

Las graduadas de este rango cuentan con algunos años de experiencia laboral, pero su formación sigue relativamente cercana en el tiempo. Representan una perspectiva intermedia entre quienes se graduaron hace más tiempo y las graduadas más recientes, ya que han vivido algunos cambios en el contexto educativo y laboral, pero también han tenido tiempo para consolidar su carrera.

2019-2022 (n=9)

Este grupo incluye a graduadas que ingresaron al mercado laboral recientemente o que están en proceso de búsqueda de empleo. Su visión es relevante por estar más conectada con las condiciones laborales actuales y las competencias que se demandan en el presente. Además, su experiencia puede haber sido influenciada por los efectos de la pandemia de COVID-19 en la educación y el empleo.

2023 en adelante (n=5)

Este grupo corresponde a las graduadas más recientes, muchas de las cuales aún están en proceso de inserción laboral o acaban de comenzar su carrera profesional. Su testimonio es valioso por ofrecer una visión actualizada de las demandas del mercado laboral.

Instrumento

El principal instrumento de recopilación de datos fue un cuestionario adaptado de Estrada y Zayas (2024), diseñado con la herramienta Google Forms, que incluyó seis secciones temáticas: Datos demográficos y perfil profesional; Competencia lingüística y demanda laboral; Dificultades laborales; Expectativas laborales; y Opinión general. Los bloques fueron estructurados para investigar diversos aspectos relacionados con las competencias que las graduadas consideran necesarias para el ejercicio profesional, así como sus percepciones sobre las fortalezas y carencias de su formación en relación con el mundo laboral.

El cuestionario constaba de 20 preguntas cerradas (de opción múltiple, dicotómicas y de escala Likert), en las que se ofrecía la posibilidad de aportar información adicional mediante la opción abierta “Otra”, con el fin de obtener datos cuantitativos sobre los perfiles de las participantes, sus competencias y las demandas del mercado laboral. Además, se incluyó una sección final con una pregunta abierta, “¿Quieres añadir algo más?”, que permitió explorar de manera cualitativa las percepciones personales de las egresadas sobre la adecuación de su formación y los desafíos que enfrentan en el ámbito profesional.

Procedimiento

Para validar el cuestionario, se contó con la colaboración de cuatro expertas en Didáctica de Lenguas Extranjeras y un experto en Ciencias Económicas y Empresariales, quienes evaluaron el instrumento mediante una parrilla de análisis (Escobar y Cuervo, 2008). Se enfocaron en dos criterios: la pertinencia de los ítems para los objetivos de la investigación y la claridad en la redacción de las preguntas. Sus sugerencias condujeron a la mejora del cuestionario antes de su distribución final, aportando una visión multidisciplinar.

Una vez validado, el cuestionario fue distribuido electrónicamente a las egresadas a través del correo institucional de la Universidad de Cádiz. El periodo de recopilación de datos se realizó durante todo el mes de septiembre de 2024 para garantizar la participación de un mayor número de graduadas y obtener un conjunto de datos representativo.

Análisis de datos

Los datos obtenidos del cuestionario se analizaron mediante una combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas. Las respuestas de las preguntas cerradas fueron analizadas de manera estadística utilizando las herramientas proporcionadas por Google Forms, con el fin de identificar tendencias y patrones comunes en las competencias percibidas por las graduadas y las demandas del mercado laboral. Por su parte, las respuestas abiertas se analizaron mediante un análisis de contenido (López, 2002), categorizando y evaluando los temas recurrentes relacionados con las percepciones de las graduadas sobre su formación y la adecuación de ésta a las expectativas profesionales.

RESULTADOS

Un total de 19 egresadas (N=19) del Grado en Educación Primaria con mención AICLE-LE en francés participaron en esta investigación. La mayoría de las informantes, un 36,8%, tiene menos de 25 años, mientras que un 31,6% pertenece al grupo de edad de 25 a 30 años. Los grupos de edad más avanzados, entre 31 y 35 años y mayores de 35 años, representan cada uno un 15,8% de la muestra. En términos de género, el 73,7% de las encuestadas son mujeres, lo que refleja la tendencia predominante en las titulaciones vinculadas a la enseñanza en España.

En cuanto a su situación laboral, 13 de las 19 participantes (un 68,4%) trabaja actualmente en el sector educativo, de las cuales 6 lo hacen como docentes. Analizando más a fondo esta cifra, se observa que de las 13 participantes en el sector educativo, 7 están empleadas en organismos públicos, lo que representa el 53,8% de este grupo, mientras que 6 (46,2%) lo hacen en el sector privado. Entre ellas, 1 trabaja en un centro concertado y 1 de manera autónoma. Por otro lado, 3 de las participantes se encuentran en situación de desempleo, lo que representa un 15,8% del total. Las 3 restantes trabajan en sectores no relacionados con la educación.

El análisis de los datos obtenidos en el cuestionario revela interesantes diferencias en las percepciones y experiencias dependiendo del año de su graduación. Las respuestas se distribuyen entre cuatro grupos principales: “Graduadas antes de 2015”; “Graduadas entre 2015 y 2018”; “Graduadas entre 2019 y 2022”; y “Graduadas a partir de 2023”. En cada grupo, se observaron variaciones importantes en cuanto a la situación laboral, la importancia percibida del francés, las dificultades encontradas

para acceder al mercado laboral y la evaluación de la formación recibida durante el grado.

Graduadas antes de 2015

Este grupo ($n=1$) representa el 5% de las respuestas obtenidas y muestra una situación laboral estable, con el 100% trabajando actualmente en el sector docente público. Para estas graduadas, el dominio del francés es considerado muy importante tanto en su trabajo actual como en la búsqueda de empleo. No obstante, llama la atención que ninguna de las encuestadas de este grupo posee una acreditación oficial de nivel idiomático en francés, ya que señalan que no se exige un nivel de francés concreto en su entorno laboral. El uso del francés se restringe a funciones específicas, como lengua vehicular en el aula, la comunicación con los estudiantes y la preparación de materiales didácticos.

En cuanto a las principales dificultades para acceder al mercado laboral, el 100% de las encuestadas mencionó la falta de experiencia laboral y la falta de ofertas laborales como barreras significativas. Además, aunque se sienten competentes en francés, habrían deseado alcanzar un nivel C2 al finalizar el grado para enfrentarse con más confianza a las demandas del mercado laboral. Por último, valoran muy positivamente la formación adicional en francés, como las estancias en países francófonos, que consideran esenciales para mejorar sus competencias lingüísticas y aumentar sus oportunidades laborales.

Graduadas entre 2015 y 2018

Este grupo conforma el 21% de las encuestadas ($n=4$) y, a diferencia del grupo anterior, muestra una mayor variedad en la situación laboral. Un 75% de estas graduadas trabaja actualmente, principalmente en el sector educativo, tanto en centros públicos como privados, mientras que el 15% restante se encuentra en situación de desempleo o buscando empleo. La importancia del francés en el trabajo actual es percibida de forma diversa: el 50% considera que es muy importante o “importante”, mientras que el otro 50% lo ve como poco importante. Sin embargo, para la búsqueda de empleo, la mayoría (75%) lo valora como importante.

En cuanto al nivel de francés exigido en sus trabajos, predominan los niveles intermedios (B1-B2), aunque un 25% reporta que se espera un nivel inicial (A1-A2) en ciertas ofertas laborales. Esto coincide con el nivel que la mayoría posee, ya que el 50% de estas egresadas tiene acreditado un nivel B2, el 25% tiene un C1 y el 25% restante no posee certificación oficial. El 50% de las encuestadas utiliza el francés en la enseñanza, tanto en la preparación de materiales como en la comunicación con estudiantes. Entre las dificultades laborales más señaladas se encuentran la falta de fluidez oral (50%) y la falta de vocabulario específico (50%).

La evaluación de la formación recibida durante el grado es ambivalente. Mientras que un 50% está satisfecho con el nivel idiomático alcanzado, el 50% restante considera que se podrían haber ofrecido más oportunidades de prácticas lingüísticas en francés. En particular, el 100% menciona la necesidad de estancias en países francófonos para mejorar su nivel práctico de la lengua.

Graduadas entre 2019 y 2022

Constituyendo el 47% de la muestra ($n=9$), este grupo presenta la mayor variabilidad en términos de situación laboral. Un 88,9% está trabajando en el ámbito educativo, principalmente en el sector privado (62,5%), mientras que el 11% restante está en situación de desempleo o búsqueda activa de empleo. En este grupo, se destaca que el 44% considera que el francés es muy importante para su trabajo actual y el 67% lo ve como esencial para las oportunidades laborales que están buscando.

El nivel de francés requerido en las ofertas laborales de este grupo varía entre intermedio (B1-B2) y avanzado (C1-C2). Un 55% de las graduadas utiliza el francés en tareas como la comunicación con estudiantes, familias y otros profesionales del sector educativo, mientras que el 44% no lo usa en su puesto de trabajo. En cuanto a las barreras para acceder al mercado laboral, la falta de ofertas laborales (66,7%) y la falta de formación adicional (44%) son los problemas más recurrentes.

Este grupo también señala dificultades en el uso del francés en el trabajo. El 44% reporta problemas de escritura en francés, mientras que el 22% menciona no tener ninguna dificultad en el uso del francés en su ámbito laboral. Además, la formación recibida durante el grado es evaluada de manera crítica (con una calificación promedio de 3,5 sobre 6), el 55,6% sugiere que habrían necesitado más formación práctica, especialmente en francés específico para la educación, prácticas de conversación y estancias en países francófonos. La mayoría de las encuestadas de este grupo (78%) expresó que habrían preferido alcanzar un nivel C1 o superior al finalizar sus estudios. En cuanto a los niveles de certificación de francés dentro de este grupo, actualmente el 56% cuentan con niveles intermedios (B1-B2), el 33% de las egresadas tienen un nivel C1 y solo el 11% no posee certificación oficial.

Graduadas a partir de 2023

El 26% de las encuestadas pertenece a este grupo ($n=5$), que muestra una combinación entre graduadas que ya están trabajando (80%) y aquellas que se encuentran en búsqueda de empleo (20%). De las participantes empleadas, solo el 50% lo hace en el ámbito educativo. En cuanto a la importancia del francés en el ámbito laboral, el 60% lo considera “importante” o muy importante para su empleo actual, mientras para las ofertas laborales que buscan el 100% lo señala como “muy importante”. A pesar de esta percepción, solo el 20% tiene acreditado un nivel

avanzado de francés (C1-C2), mientras que el resto se mantiene en niveles intermedios (B1-B2).

Las principales dificultades señaladas por este grupo son la falta de ofertas laborales (100%), la falta de formación adicional (60%) y la falta de experiencia laboral (20%). Además, el 100% menciona dificultades en la escritura en francés, lo que indica la necesidad de fortalecer las competencias lingüísticas en esta área. En cuanto a la formación recibida durante el Grado, la mayoría de las encuestadas (60%) considera necesario mejorar la preparación para certificaciones de competencia lingüística y reforzar las estancias en países francófonos. Además, valoran la formación en general con una puntuación promedio de 4,2 sobre 6, siendo esta la evaluación más alta de todos los grupos.

A continuación, se presenta un análisis que busca ofrecer una visión general de los resultados obtenidos a partir de las respuestas de las participantes (N=19).

Respecto al nivel de francés acreditado oficialmente, el 37% de las encuestadas tiene un nivel B2, mientras que un 26,3% ha logrado un nivel C1. Solo un 21% tiene acreditado el nivel B1 y el 15% no acredita ningún nivel oficial del MCERL. A pesar de que la mayoría de las encuestadas trabaja actualmente, solo un 37% considera que el dominio del francés es muy importante para el desempeño de su trabajo actual, mientras que para el trabajo que buscan, la importancia del francés aumenta significativamente, con un 42% que lo considera muy importante.

En cuanto al nivel de competencia lingüística exigido en las ofertas laborales, el 53% de las encuestadas indica que las ofertas requieren un nivel intermedio (B1-B2), lo que coincide con el nivel de dominio que la mayoría posee. Sin embargo, para mejorar su empleabilidad, el 74% de las egresadas hubiera preferido alcanzar un nivel C1 o superior.

Las principales barreras que enfrentan las graduadas para acceder al mercado laboral son la falta de ofertas laborales (mencionada por el 74% de las encuestadas) y la falta de experiencia laboral y falta de formación adicional (37%). Estas dificultades reflejan la escasez de plazas en el ámbito educativo público, especialmente para docentes de francés, y la necesidad de una mayor especialización y formación continua para poder destacar en un mercado laboral competitivo. Además, un 48% de las encuestadas mencionó los problemas en la escritura en francés como una de las principales dificultades en su desempeño laboral, lo que subraya la necesidad de fortalecer esta competencia durante el Grado. Asimismo, un 21% identificó la falta de vocabulario específico y la falta de fluidez oral como obstáculos para su desarrollo profesional.

En general, el 10,5% de las encuestadas está satisfecha con el nivel de competencia lingüística alcanzado durante el Grado. Sin embargo, el 74% indica que le hubiera gustado alcanzar un nivel más alto (C1-C2) al finalizar la carrera, lo que les

hubiera proporcionado mayor seguridad para enfrentar las exigencias laborales. A la pregunta “¿Qué tipo de formación adicional te gustaría recibir para mejorar tu empleabilidad en relación con el francés?”, el 53% mencionó prácticas de conversación en francés y preparación para certificaciones de competencia lingüística. Un 58% también valoraría la formación en francés específico para la educación, mientras que un 84% cree que estancias en países francófonos les ayudarían a mejorar significativamente sus competencias.

Aunque el 48% de las egresadas señalan que el conocimiento del francés les ha permitido acceder al mercado laboral, el 52% considera que no ha sido un factor determinante para obtener empleo. En particular, aquellas que buscan trabajo en el sector público destacan que la escasez de plazas para maestros de francés es un obstáculo importante. No obstante, el 63% de las encuestadas considera que mejorar las competencias lingüísticas en francés abrirá más oportunidades laborales para futuras promociones.

DISCUSIÓN/CONCLUSIÓN

Estudios recientes en el ámbito del plurilingüismo y la educación bilingüe subrayan la importancia de las competencias lingüísticas avanzadas para acceder al mercado laboral en entornos bilingües (Lorenzo, 2019). Sin embargo, en lo que respecta a los egresados con mención AICLE, la evidencia empírica sobre las barreras y desafíos que enfrentan para consolidarse profesionalmente es limitada. Investigaciones como las de Pérez (2014, 2016) han señalado que, aunque las egresadas cuentan con una sólida preparación en términos teóricos, suelen encontrarse con dificultades a la hora de acceder a puestos estables debido a la falta de competencias adicionales o requisitos administrativos en los sistemas públicos de educación. Por otro lado, existe un debate sobre si las competencias lingüísticas adquiridas en el entorno académico son suficientes para enfrentar las expectativas del mercado laboral, donde se exige una combinación de habilidades didácticas, lingüísticas y culturales (Lasagabaster y Ruiz, 2010).

La diferencia en la valoración del francés según el año de graduación de las participantes también sugiere un cambio en las demandas del mercado. Las graduadas más recientes tienden a considerar el francés como muy importante para sus oportunidades laborales, lo que indica que el contexto laboral está evolucionando y podría exigir una preparación más sólida en esta lengua. Sin embargo, las barreras identificadas, como la falta de ofertas laborales y de experiencia, revelan la necesidad de fortalecer los vínculos entre la formación académica y el mercado laboral real.

Es pertinente señalar que la alta percepción de la necesidad de estancias en países francófonos y formación práctica en francés específico para la educación subraya la importancia de la inmersión lingüística como un componente crítico en la

formación de los futuros docentes (Vinuesa y Gisbert, 2017). Las encuestas han dejado claro que la mayoría de las graduadas se siente insegura en su competencia oral y escrita en francés, lo que puede comprometer su desempeño en el aula y limitar su capacidad para comunicarse efectivamente con estudiantes y colegas.

Un aspecto que merece atención es la discrepancia entre el dominio del francés de las egresadas y las expectativas del mercado laboral. A pesar de que un porcentaje considerable de ellas posee un nivel intermedio (B1-B2), solo un pequeño grupo alcanza niveles avanzados (C1-C2), lo que refleja un desajuste entre la oferta formativa y las exigencias del sector educativo.

Para enriquecer este estudio, sería beneficioso realizar un análisis más amplio que incluya una comparación de las ofertas de empleo en Andalucía dirigidas a este perfil de graduadas. Esto permitiría identificar las competencias más demandadas en el ámbito educativo y ajustar la formación a esas necesidades (Ramos, 2017).

En resumen, los hallazgos de esta investigación destacan la importancia del francés en el ámbito educativo, especialmente en la búsqueda de empleo, aunque las graduadas enfrentan significativas barreras para su inserción laboral. La falta de experiencia y de oportunidades laborales son obstáculos recurrentes que subrayan la necesidad de alinear la formación académica con las realidades del mercado laboral. A pesar de que el 70% de las encuestadas considera suficiente la formación en competencia lingüística recibida, el deseo de mejorar y alcanzar un nivel C1 o superior es evidente. Esto resalta la necesidad urgente de adaptar los planes de estudio para incluir más prácticas de conversación y oportunidades de inmersión en contextos francófonos (Calet, 2018).

Asimismo, se hace evidente que las políticas educativas deben considerar la integración de programas de formación continua para egresados (Martínez, 2020), así como el establecimiento de alianzas con centros educativos que permitan una mejor inserción laboral. La creación de programas específicos para fortalecer las competencias lingüísticas y didácticas puede resultar crucial para preparar a los futuros docentes ante un mercado laboral cada vez más exigente.

Finalmente, las instituciones educativas y las administraciones públicas deben trabajar de manera conjunta para abordar las dificultades del acceso al mercado laboral en el ámbito educativo y fomentar una mayor empleabilidad entre los graduados en Educación Primaria, especialmente en el área de lenguas extranjeras.

REFERENCIAS

Calet, N. (2018). ERASMUS+: Programa de movilidad docente del PDI como oportunidad de perfeccionamiento del inglés. En M.E. Gómez y J. Richard (Eds.), *Nuevas perspectivas en educación bilingüe: investigación e innovación* (pp. 71-75). Universidad de Granada.

Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional. (2023). *Datos y cifras. Curso 2022 y 2023*. Junta de Andalucía. Recuperado de:

https://www.agenciaandaluzaeducacion.es/sites/default/files/2023-06/datos_y_cifras_curso_2022_y_2023-web.pdf

Consejería de Educación. (2005). *Acuerdo de 22 de marzo de 2005, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía*. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (BOJA), (65), 5 de abril de 2005.

Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27–36.

Estrada, J.L. y Zayas, F. (2024). Skilled enough for CLIL teaching? A contrastive analysis of the perceptions of student-teachers, in-service teachers, and trainers. En *Family and school involvement in multilingual education and heritage language development* (pp. 79-107). Brill. doi: 10.1163/9789004702325_005

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.

Lasagabaster, D. y Ruiz, Y. (Eds.). (2010). *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training*. Newcastle-upon-Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing.

López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI: Revista de Educación*, 4, 167-179. Recuperado de <https://bit.ly/2QQ4TQq>

Lorenzo, F. (Ed.). (2019). *Educación bilingüe en Andalucía: Informe de gestión, competencias y organización*. Agencia Andaluza de Evaluación Educativa. Consejería de Educación, Junta de Andalucía.

Martínez, L.M. (2020). La formación permanente del profesorado en itinerarios bilingües. En M.E. Gómez y C.A. Huertas (Eds.), *Educación bilingüe: Perspectivas desde el sistema educativo español* (pp. 61-79). Centro de Estudios Andaluces, Junta de Andalucía. Recuperado de <https://www.centrodeestudiosandaluces.es/publicaciones/educacion-bilingue-perspectivas-desde-el-sistema-educativo-espanol>

Pérez, M.L. (2014). Teacher training needs for bilingual education: In-service teacher perceptions. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(3), 266–295. doi: 10.1080/13670050.2014.980778

Pérez, M.L. (2016). Are teachers ready for CLIL? Evidence from a European study. *European Journal of Teacher Education*, 39(2), 202–221. doi: 10.1080/02619768.2016.1138104

Ramos, M. (2017). Las competencias de los universitarios y las demandas del mercado laboral. En M. de Esteban Villar y M. A. Sancho Gargallo (Eds.), *Fundación Europea Sociedad y Educación*. Recuperado de <https://www.sociedadyeducacion.org/site/wp-content/uploads/Las-Competencias-de-los-Universitarios-y-la-Demandas-del-Mercado-Laboral.pdf>

Romero, E. y Zayas, F. (2017). Challenges and opportunities of training teachers for plurilingual education. En J. Valcke y R. Wilkinson (Eds.), *Integrating content and language in higher education. Perspectives on professional practice* (pp. 205-226). Frankfurt am Main: Peter Lang Edition.

Universidad de Cádiz. (2019). *Memoria del Grado en Educación Primaria*. Recuperado de <https://educacion.uca.es/wp-content/uploads/2020/01/Memoria-Grado-en-Ed.-Primaria.-Formato-Ministerio-2019.pdf?u>

Vinuesa, V. y Gisbert, X. (2017). Inmersión lingüística para profesores AICOLE: Un enfoque comunicativo y práctico. *NABE Journal of Research and Practice*, 8(1), 44–59. doi: 10.1080/26390043.2017.12067795

CAPÍTULO 45

UTILIZANDO LA REALIDAD VIRTUAL EN LA EDUCACIÓN PARA LA IGUALDAD: EMPRENDER EN FEMENINO

JOSÉ MARÍA LEÓN PÉREZ, TRINIDAD NÚÑEZ DOMÍNGUEZ,
YOLANDA TROYANO RODRÍGUEZ, LUCIA SELL TRUJILLO,
FRANCISCO JAVIER CANTERO SÁNCHEZ, MIRIAM BENÍTEZ GONZÁLEZ, Y
JOSÉ MARÍA LEÓN RUBIO
Universidad de Sevilla

INTRODUCCIÓN

La tecnología ha transformado la manera en que enseñamos y aprendemos, brindando herramientas innovadoras que enriquecen la educación. Entre estas, la realidad virtual (RV) y la realidad aumentada (RA) destacan por su capacidad de crear experiencias inmersivas y auténticas, superando las limitaciones de los métodos tradicionales. Este capítulo, basado en el proyecto de innovación docente “Emprender en femenino. Mujeres sevillanas exitosas vistas con realidad virtual” (Ref. PPD-US-2024-1832), se centra en cómo la RV-RA puede ser utilizada para la educación de la igualdad de género en la educación superior, ofreciendo un enfoque que promueve la comprensión y sensibilización sobre las desigualdades de género.

Realidad Virtual y Aumentada en el Aprendizaje Experiencial

Aun teniendo en cuenta que la RV y la RA son dos tecnologías inmersivas que ofrecen experiencias diferentes (por ej., entorno completamente simulado que reemplaza el mundo real vs. enriquecimiento del mundo real mediante la superposición de elementos digitales sobre el mundo real), en este capítulo lo utilizaremos como elementos similares. De esta forma, la RV-RA permite a los estudiantes sumergirse en entornos simulados que replican situaciones del mundo real, lo que facilita el aprendizaje experiencial, un enfoque que ha demostrado ser efectivo para el aprendizaje en diversas áreas. Kolb (1984) describe el aprendizaje experiencial como un proceso en el que los individuos construyen conocimiento a través de experiencias directas. La RV-RA amplifica este proceso, permitiendo a los estudiantes “vivir” escenarios que ayudan a mejorar la retención de información y a fomentar la empatía. Un metaanálisis de 184 estudios que compara los resultados obtenidos por entrenamientos que han utilizado RV frente a otras alternativas (i.e., grupo control o grupo comparación) concluye que la RV puede mejorar significativamente el aprendizaje al proporcionar experiencias prácticas y dinámicas que las aulas tradicionales no pueden replicar (Howard et al., 2019). De forma similar,

en nuestro contexto, Cabero-Almenara y colaboradores han informado del éxito del uso de la RA en las experiencias de enseñanza-aprendizaje universitarias (por ejemplo, en el grado de Pedagogía: Cabero-Almenara et al., 2017; o en el grado de Medicina: Cabero-Almenara et al., 2023).

Todos estos estudios tienen un nexo en común: la RV-RA permite un aprendizaje experiencial que mejora la motivación del alumnado. El aprendizaje experiencial es una metodología educativa que se centra en la adquisición de conocimientos y habilidades a través de la experiencia directa y la reflexión sobre esas experiencias. Este enfoque se basa en la premisa de que los estudiantes aprenden de manera más efectiva cuando están activamente involucrados en el proceso de aprendizaje, en lugar de ser meros receptores de información. La conexión entre el aprendizaje experiencial y la motivación es profunda y multifacética. En primer lugar, al participar en actividades prácticas y significativas, los estudiantes desarrollan un sentido de pertenencia y compromiso que alimenta su motivación intrínseca. Cuando los alumnos se enfrentan a desafíos reales y pueden aplicar lo que han aprendido en contextos auténticos, se sienten más conectados con el contenido y ven un propósito en su aprendizaje. Este propósito es un motor poderoso para la motivación, ya que los estudiantes tienden a estar más interesados y comprometidos con aquello que consideran relevante para sus vidas (Cabero-Almenara et al., 2023; Kolb y Kolb, 2005; Trolan y Jach, 2020; Villarroel et al., 2020).

Además, el aprendizaje experiencial promueve la autoeficacia, que es la creencia en la propia capacidad para realizar tareas y alcanzar metas (Schunk, 1991). Cuando los estudiantes participan en actividades prácticas y logran resolver problemas o completar proyectos, experimentan un sentido de logro que refuerza su confianza en sus habilidades. Este aumento en la autoeficacia puede llevar a una mayor motivación para asumir nuevos retos y explorar áreas de conocimiento que antes podían parecer intimidantes. La retroalimentación inmediata que se proporciona en el contexto del aprendizaje experiencial mediante RV-RA también juega un papel crucial. Los estudiantes reciben información valiosa sobre su desempeño, lo que les permite ajustar sus enfoques y mejorar continuamente. Esta retroalimentación constructiva no solo les ayuda a aprender de sus errores, sino que también les motiva a seguir intentándolo, ya que ven que sus esfuerzos son reconocidos y valorados.

En este sentido, Fromm y colaboradores (2021) indican que la RV-RA puede facilitar un ciclo completo de aprendizaje experiencial, permitiendo a los estudiantes adquirir habilidades críticas como la empatía. Por ello, en el contexto de la igualdad de género, la RV-RA puede utilizarse para crear escenarios donde los estudiantes experimenten las barreras y éxitos de mujeres emprendedoras, ayudando a comprender las desigualdades estructurales y culturales que enfrentan. De esta

manera, se puede fomentar un aprendizaje más profundo y significativo, que no solo informa, sino que también motiva al cambio social.

Innovación Docente e Igualdad de Género

La innovación docente en la educación superior implica la adopción de metodologías que promuevan valores como la igualdad y la diversidad. La RV-RA es una herramienta ideal en este sentido, ya que permite la creación de entornos educativos inclusivos que reflejan de manera precisa y atractiva las realidades que enfrentan las mujeres en el mundo laboral. El uso de RV-RA para destacar historias de mujeres líderes no solo educa a los estudiantes sobre el emprendimiento femenino, sino que también crea un espacio seguro para la discusión y reflexión sobre las desigualdades de género. Por tanto, la RV y la RA no solo pueden servir como plataformas para la educación y la concienciación, sino también como espacios de empoderamiento que fomentan la empatía y la comprensión entre diferentes géneros.

Este tipo de aprendizaje experiencial es crucial, ya que la comprensión racional de las desigualdades de género a menudo no es suficiente para inspirar cambios en la conducta y la mentalidad. A través de experiencias de RV-RA, los usuarios pueden desarrollar una empatía significativa, lo que puede llevar a un cambio en la percepción y en el comportamiento hacia la igualdad de género. Por ejemplo, un estudio de Saab et al. (2021) en la educación de enfermería mostró que los estudiantes que utilizaron RV para simular escenarios de cuidado tuvieron una mayor comprensión y empatía hacia los pacientes, lo que sugiere que esta tecnología podría tener aplicaciones similares en la enseñanza de la igualdad de género.

En el contexto de la igualdad de género, Núñez-Domínguez y colaboradores (2022) han desarrollado una aplicación de realidad aumentada que incluye elementos de inteligencia artificial e invita a conocer la biografía de mujeres científicas que están presentes en el callejero de Sevilla, ofreciendo una oportunidad única para explorar las narrativas de género en el contexto cotidiano de las personas (<https://innova01.us.es/cientificas/>). Una de sus principales aplicaciones es su utilización en clase como herramienta que permite reflexionar sobre cómo se construye la identidad social de las mujeres y su representación en su entorno inmediato, lo que puede resultar en un compromiso más activo y en discusiones significativas sobre la igualdad de género. De esta forma, las aplicaciones de RV-RA pueden ser utilizadas para sensibilizar sobre temas de igualdad de género al mostrar estadísticas, historias personales o representaciones visuales que evidencian la discriminación de género en tiempo real.

Es más, un aspecto innovador del uso de la RV y la RA para fomentar la igualdad de género es su potencial para involucrar a audiencias que tradicionalmente han sido reacias a participar en discusiones sobre estos temas. Al ofrecer un entorno virtual

seguro y accesible, las personas pueden explorar sus propios prejuicios y creencias sin el miedo al juicio que a menudo se siente en un espacio de discusión física. La posibilidad de crear un espacio donde se pueda hablar abiertamente sobre la desigualdad de género y sus implicaciones puede ser un catalizador para el cambio en actitudes y comportamientos (ver Mystakidis et al., 2022).

Por otro lado, es importante mencionar que, aunque la RV y la RA ofrecen oportunidades significativas, también es crucial abordar las limitaciones y desafíos que pueden surgir en su implementación. Las experiencias de RV pueden ser costosas y requieren de una infraestructura tecnológica que no siempre está disponible en todos los entornos educativos o comunitarios. Además, es necesario tener en cuenta la diversidad en la representación de género dentro de estas experiencias, asegurándose de que se incluyan las voces y experiencias de un grupo heterogéneo de mujeres. Al respecto, Roda-Segarra y colaboradores (2022), analizaron 15 proyectos de innovación educativa que utilizaban RV inmersiva en el aula y señalaron que la mayoría utilizaba tecnología de “bajo coste”. De forma similar, Barroso-Osuna y colaboradores (2019) realizaron un estudio para conocer los principales obstáculos con que el profesorado se encuentra para la incorporación de la RA a la formación universitaria. Los resultados indicaron que además de la falta de formación y perfeccionamiento del profesorado, y la falta de apoyo institucional, se encontraban las pocas experiencias educativas y herramientas disponibles.

Por todo ello, el presente proyecto de innovación pretende ofrecer una aplicación de RA que presenta historias de mujeres emprendedoras exitosas en Sevilla. Este enfoque no solo busca educar sobre el emprendimiento, sino también destacar la representación femenina en el sector empresarial. A pesar de los avances, la presencia de mujeres en posiciones de liderazgo sigue siendo limitada. Según datos recientes, las mujeres ocupaban el 37.3% de los puestos en Consejos de Administración de empresas del IBEX-35 en 2023, pero solo el 11.8% de las presidencias (ver Instituto Nacional de Estadística). Esta disparidad refleja la necesidad de iniciativas educativas que visibilicen a mujeres líderes y que promuevan modelos a seguir para futuras generaciones.

MÉTODO

Un estudio de Di Natale et al. (2020) sugiere que la RV-RA en la educación superior puede mejorar la retención del conocimiento al crear experiencias inmersivas que estimulan tanto el aprendizaje cognitivo como emocional. En el contexto de la igualdad de género, este enfoque permite a los estudiantes interactuar con escenarios que representan historias de mujeres emprendedoras, ayudando a desarrollar una comprensión más profunda de las barreras estructurales que enfrentan.

De esta forma, el diseño del entorno de aprendizaje sigue un paradigma de "Diseño basado en la investigación", el cual se centra en la creación, prueba y refinamiento de soluciones educativas innovadoras. Este enfoque asegura que los entornos de RV-RA desarrollados sean efectivos y se ajusten a las necesidades de los usuarios. La metodología incluye varias fases, desde la determinación de los contenidos hasta la creación de escenarios virtuales interactivos.

La evaluación incluye cuestionarios antes y después del uso, lo que permite analizar el impacto en el aprendizaje y la motivación. En otras palabras, se seguirá un diseño pre-post test donde antes de la implementación de una sesión mediante RA sobre igualdad de género, se analizarán tanto las actitudes hacia la igualdad como los conocimientos sobre mujeres emprendedoras en nuestro contexto. Estas puntuaciones se compararán con las obtenidas sobre esas mismas cuestiones tras implementar nuestra intervención educativa.

Además, se controlarán algunos aspectos sociodemográficos de los participantes y su aceptación de la tecnología, que ha demostrado ser un factor clave en este tipo de intervenciones. Por ejemplo, Venkatesh et al. (2003) han demostrado que la percepción de la utilidad es un predictor significativo de la intención de utilizar una nueva tecnología, lo cual es relevante para la aceptación de la RV en entornos educativos. En nuestro caso, el Modelo de Aceptación de Tecnología (TAM) de Davis (1989) se utilizará para medir la percepción de la utilidad y la facilidad de uso del sistema de RV-RA por parte de los estudiantes.

Por último, los datos cuantitativos se complementarán con preguntas abiertas o información cualitativa sobre la experiencia de aprendizaje.

RESULTADOS

Como la aplicación aún se encuentra en fase de desarrollo, no tenemos resultados. No obstante, en una versión de prueba, los resultados iniciales del proyecto indican que la RV-RA puede tener un impacto positivo en la percepción de los estudiantes sobre el emprendimiento femenino. Los participantes en un estudio piloto ($n=6$) reportaron una mayor motivación y comprensión después de interactuar con los escenarios de RV-RA, lo que sugiere que esta tecnología es eficaz para cambiar percepciones y promover el empoderamiento de las mujeres.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

La RV-RA ofrece una experiencia inmersiva que puede desafiar estereotipos de género y promover la empatía y comprensión hacia la igualdad. Además, al permitir a los estudiantes analizar y reflexionar sobre las dinámicas de género en el ámbito empresarial podemos prepararlos para actuar de manera más inclusiva en sus futuros roles profesionales.

Por ello, se espera que nuestra aplicación derivada del proyecto de innovación docente “Emprender en femenino. Mujeres sevillanas exitosas vistas con realidad virtual” (Ref. PPD-US-2024-1832), represente una oportunidad para transformar la educación en igualdad de género en la educación superior, mostrando que la integración de la RA-RV en la educación puede ser clave para educar y empoderar a nuevas generaciones de estudiantes comprometidos con un futuro más igualitario.

REFERENCIAS

- Barroso-Osuna, J.B., Gutiérrez-Castillo, J., Llorente-Cejudo, M., y Ortiz, R.V. (2019). Difficulties in the incorporation of augmented reality in university education: Visions from the experts. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 8(2), 126–141. doi:10.7821/naer.2019.7.409
- Cabero-Almenara, J., De-La-Portilla-De-Juan, F., Barroso-Osuna, J., y Palacios-Rodríguez, A. (2023). Technology-enhanced learning in health sciences: Improving the motivation and performance of medical students with immersive reality. *Applied Sciences*, 13(14), 8420.
- Cabero-Almenara, J., Fernández, B., y Marín, V. (2017). Dispositivos móviles y realidad aumentada en el aprendizaje del alumnado universitario. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(2), 167–185. doi:10.5944/ried.20.2.17245
- Davis, F.D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319–340. doi:10.2307/249008
- Di Natale, A., Repetto, C., Riva, G., y Villani, D. (2020). Immersive virtual reality in K-12 and higher education: A 10-year systematic review of empirical research. *British Journal of Educational Technology*, 51(6), 2006–2033. doi:10.1111/bjet.12995
- Fromm, J., Radianti, J., Wehking, C., Stieglitz, S., Majchrzak, T., y Vom Brocke, J. (2021). More than experience?—On the unique opportunities of virtual reality to afford a holistic experiential learning cycle. *Internet and Higher Education*, 50, 100804. doi:10.1016/j.iheduc.2021.100804
- Howard, M.C. y Gutworth, M.B. (2019). A meta-analysis of virtual reality training programs: Investigating the influence of instructional methods and individual traits. *Computers in Human Behavior*, 121, 106808. doi:10.1016/j.chb.2019.106808
- Kolb, A.Y. y Kolb, D.A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), 193–212.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Mystakidis, S., Christopoulos, A., y Pellas, N. (2022). A systematic mapping review of augmented reality applications to support STEM learning in higher education. *Education and Information Technologies*, 27(2), 1883–1927.
- Núñez-Domínguez, T., Cantero-Sánchez, F. J., León-Pérez, J. M., León-Rubio, J. M., y Troyano-Rodríguez, Y. (2022). *Mujeres protagonistas del callejero de Sevilla*. Editorial Universidad de Sevilla.
- Roda-Segarra, J., Mengual-Andrés, S., y Martínez-Roig, R. (2022). El uso de la realidad virtual inmersiva en las aulas: Un meta-análisis. *Research in Education and Learning Innovation Archives*, 29, 1–13. doi:10.7203/realia.29.21769

Saab, M.M., Hegarty, J., Murphy, D., y Landers, M. (2021). Incorporating virtual reality in nurse education: A qualitative study of nursing students' perspectives. *Nurse Education Today*, 105, 105045. doi:10.1016/j.nedt.2021.105045

Schunk, D.H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207-231.

Trolan, T.L. y Jach, E.A. (2020). Engagement in college and university applied learning experiences and students' academic motivation. *Journal of Experiential Education*, 43(3), 317-335.

Venkatesh, V., Morris, M.G., Davis, G.B., y Davis, F.D. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS Quarterly*, 27(3), 425-478. doi:10.2307/30036540

Villarroel, V., Benavente, M., Chuecas, M.J., y Bruna, D. (2020). Experiential learning in higher education. A student-centered teaching method that improves perceived learning. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 17(5), 8.

CAPÍTULO 46

ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LA RELACIÓN ENTRE LA PRÁCTICA DEPORTIVA, EL NIVEL DE ESTRÉS PERCIBIDO Y EL SEXO DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

GRACIA CRISTINA VILLODRES BRAVO*, JOSÉ ANTONIO SALAS MONTORO**,
JUAN JOSÉ PÉREZ DÍAZ*, Y FEDERICO SALVADOR PÉREZ***

**Universidad de Granada; **Departamento de Educación Física y Deportiva,
Universidad de Granada; ***Universidad Internacional de La Rioja*

INTRODUCCIÓN

Actividad física en universitarios

La actividad física se define como cualquier movimiento corporal producido por los músculos esqueléticos que resulta en un gasto energético (Organización Mundial de la Salud, 2020). Esto incluye actividades que van desde el ejercicio estructurado hasta las tareas cotidianas, y se ha mostrado que contribuye de manera significativa a la mejora de la salud física y mental.

En el contexto universitario, la actividad física juega un papel crucial en la salud y el bienestar de los estudiantes. Sin embargo, diversas investigaciones han revelado importantes diferencias de sexo en la práctica de ejercicio físico entre esta población. Los estudios indican que, en general, los hombres realizan más actividad física que las mujeres (Durán-Vinagre et al., 2019; Puerta-Mateus et al., 2019), lo que puede estar vinculado a niveles más elevados de motivación integrada en los varones (Concha-Viera et al., 2017). Mientras que los hombres tienden a centrarse en aspectos competitivos y en las relaciones sociales, las mujeres suelen priorizar la forma física, la salud y la imagen personal como principales motivaciones para realizar actividad física.

A pesar de la importancia de la actividad física, un alto porcentaje de estudiantes universitarios no alcanza los niveles recomendados de ejercicio, lo que pone en riesgo su salud y bienestar (Castañeda-Vázquez et al., 2016; Práxedes-Pizarro et al., 2016). Aquellos estudiantes que se mantienen físicamente activos, además de mostrar una mejor composición corporal y un mayor VO₂max, presentan patrones curiosos, como un uso más problemático de los videojuegos (Chacón-Cuberos et al., 2018).

Los niveles de actividad física suelen ser más altos durante las vacaciones que en los períodos académicos, y la participación en actividad física tiende a disminuir desde la escuela secundaria hasta la universidad. No obstante, los estudiantes que realizan actividad física de manera regular reportan una mejor percepción de su salud (Castañeda-Vázquez et al., 2016), lo que subraya la importancia de promover el

ejercicio entre la población universitaria, especialmente entre las mujeres, quienes presentan una menor tasa de participación en actividades físicas.

Estos hallazgos resaltan la necesidad de implementar intervenciones dirigidas a fomentar la actividad física en el entorno universitario, considerando las motivaciones específicas de cada sexo para asegurar que todos los estudiantes alcancen los niveles recomendados de ejercicio y, con ello, un mejor estado de salud general.

Tipo de deporte practicado por universitarios según sexo

Las investigaciones sobre las preferencias deportivas entre los estudiantes universitarios revelan importantes diferencias de sexo en la participación en actividades físicas y deportivas. Como se ha comentado anteriormente, los hombres tienden a participar más en deportes que las mujeres (Lores y Murcia, 2008). Esta tendencia se manifiesta en su preferencia por los deportes de equipo y las actividades competitivas, mientras que las mujeres suelen favorecer las actividades individuales y los ejercicios orientados a la salud (Restrepo-Betancur, 2022).

Las motivaciones detrás de la práctica deportiva también difieren entre los sexos. Los hombres valoran aspectos como la competencia, la capacidad personal y las relaciones sociales, mientras que las mujeres priorizan la aptitud física, la salud y la imagen personal (Gómez-López et al., 2009; Lores et al., 2004). Además, la edad influye en estas motivaciones, ya que los estudiantes más jóvenes (menores de 21 años) tienden a atribuir una mayor importancia a la competición y las habilidades personales (Lores et al., 2004).

Los factores socioeconómicos también juegan un papel importante en las preferencias deportivas. Se ha observado que los estudiantes de universidades privadas tienden a involucrarse más en deportes que requieren una mayor inversión financiera (Restrepo-Betancur, 2022).

Asimismo, las intervenciones dirigidas a promover la participación deportiva entre las estudiantes femeninas han demostrado ser efectivas, especialmente aquellas que ofrecen retroalimentación inmediata y proporcionan información sobre los beneficios para la salud (Capdevila et al., 2011). Estas iniciativas son cruciales para fomentar una mayor inclusión y participación de las mujeres en actividades deportivas, contribuyendo así a su bienestar general.

Estrés en universitarios

El estrés es una respuesta fisiológica y psicológica que se activa ante situaciones que son percibidas como desafiantes o amenazantes (Lazarus y Folkman, 1984). En el contexto académico, el estrés es comúnmente definido como la reacción de los estudiantes ante las demandas y presiones que exceden su capacidad percibida para

enfrentarlas de manera efectiva (Silva-Ramos et al., 2020). Las investigaciones sobre el estrés académico en estudiantes universitarios en España han señalado que este constituye un problema significativo que impacta tanto en el bienestar emocional como en el rendimiento académico de los estudiantes (Ferrer-Pérez et al., 2024). Los periodos de exámenes y la elevada carga de trabajo son identificados como los factores más estresantes, junto con la incertidumbre respecto a las oportunidades laborales futuras (Ferrer-Pérez et al., 2024; Nieves-Achón et al., 2013).

Las manifestaciones del estrés en los estudiantes incluyen ansiedad, alteraciones del sueño y una disminución en el autoconcepto académico (Vallejo-Martín et al., 2018). Estos síntomas, si no se gestionan adecuadamente, pueden afectar negativamente tanto la salud mental como el desempeño académico. En este sentido, la pandemia de COVID-19 ha exacerbado los niveles de estrés académico, debido a la necesidad de adaptarse rápidamente a nuevos entornos de aprendizaje, como la educación a distancia y las plataformas virtuales (Marco-Ahulló et al., 2021).

Diferencias de sexo también han sido reportadas, siendo las mujeres quienes suelen experimentar niveles más altos de estrés académico en comparación con los hombres (Ferrer Pérez et al., 2024; Marco-Ahulló et al., 2021). Mientras que algunas investigaciones destacan la planificación de tareas y el asertividad como herramientas clave (Nieves-Achón et al., 2013), es evidente la necesidad de que las universidades implementen programas efectivos de manejo del estrés que proporcionen recursos psicológicos adecuados para apoyar la salud mental de los estudiantes (Guadarrama et al., 2012).

Relación entre deporte y estrés percibido en universitarios

La relación entre la actividad física y el estrés percibido en estudiantes universitarios es un área de creciente interés en la investigación. Diversos estudios han evidenciado que el ejercicio regular está asociado con niveles más bajos de estrés académico, así como con un bienestar psicológico más robusto (Valenzuela et al., 2021). En particular, se ha documentado que la práctica de actividad física contribuye a un mayor vigor y a una percepción positiva de la autoeficacia física (González, 1997). Esta relación se refleja en la capacidad de los estudiantes que se mantienen activos para reportar percepciones de estrés más positivas en comparación con aquellos que adoptan un estilo de vida sedentario (Pirajá et al., 2013).

La participación en deportes no solo fomenta beneficios físicos, sino que también está correlacionada con un aumento en la competencia percibida y en la motivación autónoma, elementos que son esenciales para la promoción de una buena salud mental (Castillo et al., 2010). Sin embargo, es relevante señalar que la relación entre la actividad física y el rendimiento académico no siempre es lineal. Algunos estudios han encontrado que no existen diferencias significativas en el rendimiento académico

entre los estudiantes deportistas y los no deportistas (Oropeza-Tena et al., 2017), lo que sugiere que otros factores pueden estar influyendo en esta dinámica.

La pandemia de COVID-19 ha intensificado la atención sobre la actividad física como una estrategia efectiva para mitigar el estrés y la ansiedad en estudiantes universitarios que se encuentran en confinamiento. Durante este periodo de crisis, se ha evidenciado que el ejercicio regular puede actuar como un factor protector, ayudando a los estudiantes a gestionar mejor el estrés relacionado con la incertidumbre y los cambios en sus rutinas académicas.

Objetivos e hipótesis

El objetivo del presente estudio es analizar la relación entre la práctica deportiva, el nivel de estrés percibido y el sexo de estudiantes universitarios.

Como hipótesis, se establece que aquellos estudiantes universitarios que realicen más deporte serán aquellos que menos niveles de estrés percibido presenten. Asimismo, las mujeres serán las que menos deporte realicen, por tanto, serán las que mayores niveles de estrés percibido presenten.

MÉTODO

Participantes

En la presente investigación se incluyó un total de 206 estudiantes universitarios, cuyas edades oscilaban entre los 18 y 22 años, provenientes de la Facultad de Ciencias de la Educación y la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Granada. La muestra estuvo constituida por 145 mujeres (70.4%) y 61 hombres (29.6%).

Previo a la realización del estudio, la Universidad de Granada otorgó su consentimiento para utilizar la lista de distribución de estudiantes con el fin de enviar los cuestionarios y proporcionar la correspondiente explicación, así como obtener el consentimiento para participar. La selección de la muestra se llevó a cabo de manera no aleatoria, utilizando un enfoque por conveniencia, debido a la facilidad de acceso a la lista de distribución. La investigación se llevó a cabo durante los meses de abril y mayo de 2024.

Todos los participantes colaboraron de forma voluntaria, respetando los principios éticos en la investigación. Este estudio fue aprobado por el Comité Ético de Investigación de la Universidad de Granada (n.º 3152/CEIH/2023).

Instrumentos

Para la evaluación de las variables intervinientes se utilizaron los siguientes instrumentos:

Práctica deportiva

Se desarrolló un cuestionario ad-hoc para evaluar la práctica deportiva que realizaban los estudiantes universitarios, así como aspectos relacionados. Este cuestionario incluye las siguientes preguntas:

- ¿Prácticas deporte en tu tiempo libre? (Elige una opción: Sí/No)
- ¿Qué tipo de deporte realizas? (Elige una opción: individual/colectivo/ambos/ninguno)
- ¿El deporte que realizas es de tipo: competición/salud/recreación/ninguno? (Elige una opción)
- ¿Compites a nivel federativo? (Elige una opción: Sí/No)

Escala de Estrés Percibido

Para evaluar el estrés percibido durante el último mes, se utilizó la versión validada y adaptada al español por Remor y Carrobbles (2001) de la Escala de Estrés Percibido (PSS-14). Esta escala consta de 14 ítems, cuyas opciones de respuesta se clasifican como: "nunca", "casi nunca", "de vez en cuando", "a menudo" y "muy a menudo", con puntuaciones asignadas de la siguiente manera: "nunca" recibe 0 puntos y "muy a menudo" 4 puntos. Para calcular la puntuación total, se invierten las puntuaciones de los ítems 4, 5, 6, 7, 9, 10 y 13, y luego se suman los puntos de todos los ítems. La puntuación total se distribuyó en percentiles para clasificar la variable según la muestra, estableciéndose el percentil 33 con un valor de 22 y el percentil 66 con un valor de 30. De esta manera, se clasificó el estrés percibido en tres niveles: estrés bajo para puntuaciones inferiores a 22, estrés medio para puntuaciones entre 22 y 30, y estrés alto para puntuaciones superiores a 30.

Nivel Socioeconómico (FAS III)

El nivel socioeconómico de los estudiantes se evaluó utilizando la Family Affluence Scale (FAS III) de Currie et al. (1997), internacionalizada por el Health Behaviour in School-aged Children (HBSC). Este instrumento consta de 6 ítems, cada uno con una puntuación que varía de 0 a 3, donde 0 indica el nivel más bajo y 3 el más alto. Los ítems presentan diferentes opciones de respuesta: el ítem 1 tiene 3 respuestas (puntajes de 0 a 2), los ítems 2 y 3 cuentan con 2 respuestas (puntajes de 0 a 1), y los ítems 4, 5 y 6 ofrecen 4 respuestas (puntajes de 0 a 3). La puntuación total se calcula sumando los puntos de todos los ítems, con un rango que va de 0 a 13. Un puntaje más alto indica un mayor nivel socioeconómico, y se categoriza de la siguiente manera: nivel socioeconómico bajo (0-2), nivel socioeconómico medio (3-5) y nivel socioeconómico alto (≥ 6).

Índice de Masa Corporal (IMC)

La talla y el peso de cada participante se registraron a través de un cuestionario administrado a los estudiantes de la Universidad de Granada, donde el peso se registró en kilogramos y la altura en metros. Para calcular el Índice de Masa Corporal (IMC), se utilizó la fórmula que divide el peso entre la altura en metros cuadrados. La clasificación del IMC se realizó de acuerdo con las categorías establecidas por la Organización Mundial de la Salud, que son: normopeso (18.5 - 24.9), sobrepeso (25 - 29.9) y obesidad (≥ 30). Debido a la reducción en el número de participantes en las categorías de sobrepeso y obesidad, estas se agruparon para el análisis de datos.

Datos Sociodemográficos

Se elaboró un cuestionario ad-hoc para recopilar información sociodemográfica de los participantes, el cual incluyó las siguientes variables: edad, sexo, facultad, área de estudio, curso actual, peso y altura.

Procedimiento

Para llevar a cabo la recolección de datos, se solicitó al centro de servicios informáticos y redes de comunicación de la Universidad de Granada una lista de distribución de estudiantes, asegurando así el cumplimiento de las normativas legales pertinentes. Una vez obtenido el consentimiento para utilizar dicha lista, se envió un correo electrónico a cada uno de los estudiantes incluidos, proporcionando información sobre las condiciones y características del estudio. Antes de completar el cuestionario, los participantes firmaron un consentimiento que confirmaba su participación voluntaria en la investigación.

Análisis de datos

Para el análisis de datos, se empleó el software estadístico IBM SPSS, versión 21.0. Las variables cuantitativas, que incluyen el nivel socioeconómico, el IMC y el estrés percibido, se presentan como media y desviación estándar. Por otro lado, las variables cualitativas, como el sexo, la clasificación del IMC y la categorización del estrés, se expresan en términos de porcentaje. La normalidad de las distribuciones se evaluó mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov, y al confirmarse que las variables no seguían una distribución normal, se utilizó la prueba de Chi-cuadrado para realizar un análisis categórico de los datos.

RESULTADOS

Descripción de los resultados encontrados

En cuanto a las características generales de la muestra (Tabla 1), se incluyeron 206 estudiantes universitarios, de los cuales el 29.6% ($n = 61$) fueron hombres y el

70.4% ($n = 145$) mujeres. La distribución por área de estudio mostró que el 57.3% ($n = 118$) pertenecían a la Facultad de Ciencias de la Educación, mientras que el 42.7% ($n = 88$) pertenecían a la Facultad de Ciencias del Deporte. Respecto al tipo de deporte practicado, el 44.7% ($n = 92$) de los participantes realizaban deportes individuales, el 17% ($n = 35$) deportes colectivos, el 18.9% ($n = 39$) combinaban ambos tipos y el 19.4% ($n = 40$) no practicaban deporte alguno. En relación con el nivel socioeconómico, la mayoría de los participantes, el 83% ($n = 171$), pertenecían a un nivel alto, mientras que el 17% ($n = 35$) se clasificó en el nivel bajo-medio. En cuanto al IMC, el 78.2% ($n = 161$) de los estudiantes tenían un normo-peso, mientras que el 21.8% ($n = 45$) presentaban sobrepeso u obesidad.

Tabla 1. Características de la muestra según sexo, área de estudio, tipo de deporte, nivel socioeconómico e índice de masa corporal

Sexo ($n = 206$)	Hombre	61	29.6%
	Mujer	145	70.4%
Área de estudio ($n = 206$)	Ciencias de la Educación	118	57.3%
	Ciencias del Deporte	88	42.7%
Tipo de deporte ($n = 206$)	Individual	92	44.7%
	Colectivo	35	17%
	Ambos	39	18.9%
	Ninguno	40	19.4%
	Bajo-Medio	35	17%
Nivel Socioeconómico ($n = 206$)	Alto	171	83%
	Normo-peso	161	78.2%
Índice de Masa Corporal ($n = 206$)	Sobrepeso-Obesidad	45	21.8%

En la Tabla 2 se comparan las características del deporte realizado según el sexo. Se observó que un porcentaje significativamente mayor de hombres (90.2%) realizaba deporte en su tiempo libre en comparación con las mujeres (71.7%) ($p = .004$). En cuanto al tipo de deporte, las mujeres se inclinaban más hacia deportes individuales (48.3%), mientras que los hombres mostraban mayor preferencia tanto por deportes colectivos (26.2%) como por la práctica de ambos tipos de deporte (31.1%), siendo estas diferencias estadísticamente significativas ($p < .001$). Asimismo, un mayor porcentaje de mujeres realizaba deporte con fines de salud (53.1%), mientras que los hombres tendían a practicar deportes de competición (32.8%) o recreativos (29.5%) con mayor frecuencia, también con diferencias significativas entre sexos ($p < .001$).

Tabla 2. Características de la muestra respecto al deporte realizado en el tiempo

		Sexo (n=206)		<i>p</i> valor
		Hombres (n = 61)	Mujeres (n = 145)	
Realiza deporte en el tiempo libre	Sí (n = 159)	55 90.2%	104 71.7%	.004
	No (n = 47)	6 9.8%	41 28.3%	
Tipo de deporte	Individual (n = 92)	22 36.1%	70 48.3%	< .001
	Colectivo (n = 35)	16 26.2%	19 13.1%	
	Ambos (n = 39)	19 31.1%	20 13.8%	
	Ninguno (n = 40)	4 6.6%	36 24.8%	
	Competición (n = 34)	20 32.8%	14 9.7%	
	Salud (n = 96)	19 31.1%	77 53.1%	
Práctica de deporte	Recreación (n = 47)	18 29.5%	29 20.0%	< .001
	Ninguno (n = 29)	4 6.6%	25 17.2%	

Notas: libre, tipo de deporte y práctica de deporte según el sexo

En la Tabla 3, se analizaron las diferencias en la competición deportiva y la clasificación del estrés según el sexo. Se observó que un mayor porcentaje de hombres (36.1%) participaba en competiciones deportivas, frente a un 17.2% de mujeres ($p = .003$). En cuanto a la clasificación del estrés percibido, se identificaron diferencias significativas entre ambos sexos ($p < .001$), siendo más elevado el porcentaje de mujeres con un nivel de estrés alto (40%), en comparación con los hombres (19.7%). Por el contrario, un mayor porcentaje de hombres (47.5%) se encontraba en la categoría de estrés bajo, en comparación con las mujeres (23.4%).

Tabla 3. Características de la muestra respecto a la competición y clasificación de estrés en función del sexo

		Sexo (n = 206)		<i>p</i> valor
		Hombres (n = 61)	Mujeres (n = 145)	
Compite	Sí (n = 47)	22 36.1%	25 17.2%	.003
	No (n = 159)	39 63.9%	120 82.8%	
	Bajo (n = 63)	29 47.5%	34 23.4%	
Clasificación estrés	Medio (n = 73)	20 32.8%	53 36.6%	.001
	Alto (n = 70)	12 19.7%	58 40.0%	

La Tabla 4 muestra la relación entre la práctica de deporte en el tiempo libre, el tipo de deporte y el nivel de estrés en estudiantes universitarios. Los resultados indican que aquellos que realizan deporte en su tiempo libre presentan niveles de estrés más bajos, siendo el 81% de los que tienen estrés bajo quienes practican deporte, frente a un 19% que no lo hacen. A medida que aumenta el nivel de estrés, disminuye el porcentaje de estudiantes que realizan deporte (67.1% en el grupo de estrés alto) y aumenta el de quienes no lo practican (32.9%), siendo estas diferencias significativas ($p = .045$). Asimismo, no se encontró una relación significativa entre el tipo de deporte (individual, colectivo o ambos) y el nivel de estrés ($p = .457$).

Tabla 4. Características de la muestra respecto al deporte realizado en el tiempo libre y tipo de deporte según la clasificación de estrés

		Clasificación estrés			<i>p</i> valor
		Bajo (<i>n</i> = 63)	Medio (<i>n</i> = 73)	Alto (<i>n</i> = 70)	
Deporte realizado en el tiempo libre	Sí (<i>n</i> = 159)	51	61	47	.045
		81.0%	83.6%	67.1%	
	No (<i>n</i> = 47)	12	12	23	
		19.0%	16.4%	32.9%	
Tipo de deporte	Individual (<i>n</i> = 92)	27	35	30	.457
		42.9%	47.9%	42.9%	
	Colectivo (<i>n</i> = 35)	9	16	10	
		14.3%	21.9%	14.3%	
	Ambos (<i>n</i> = 39)	15	12	12	
		23.8% ^a	16.4% ^a	17.1%	
	Ninguno (<i>n</i> = 40)	12	10	18	
		19%	13.7%	25.7%	

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en este estudio destacan la compleja interacción entre el estrés percibido, la práctica de deporte y las diferencias de sexo en estudiantes universitarios. Como se ha mencionado en la literatura, el estrés es una respuesta natural ante desafíos percibidos, y los estudiantes universitarios no son una excepción. En este contexto, la alta prevalencia de estrés entre las mujeres (40%) en comparación con los hombres (19.7%) coincide con hallazgos previos que sugieren que las mujeres experimentan niveles más altos de estrés académico, a menudo atribuidos a una mayor presión por cumplir con múltiples responsabilidades (Marco-Ahulló et al., 2021; Ferrer-Pérez et al., 2024). Esta diferencia puede ser especialmente significativa en un entorno académico en el que las expectativas son altas y el apoyo social puede ser insuficiente.

Por otro lado, el mayor porcentaje de hombres que participan en competiciones deportivas (36.1%) y que realizan actividad física en su tiempo libre (90.2%) sugiere que las motivaciones y preferencias deportivas están fuertemente influenciadas por el sexo. Los hombres tienden a inclinarse hacia deportes competitivos, mientras que

las mujeres muestran una preferencia por actividades individuales enfocadas en la salud. Esta tendencia refleja lo documentado en investigaciones previas donde se establece que los hombres suelen estar más motivados por aspectos competitivos y sociales en la práctica deportiva, mientras que las mujeres priorizan la salud y el bienestar (Lores et al., 2004; Restrepo-Betancur, 2022).

El vínculo entre la práctica de deporte y la reducción del estrés es notable en este estudio. Aquellos que practican deporte en su tiempo libre, independientemente de su sexo, reportan niveles de estrés más bajos, alineándose con investigaciones anteriores que destacan los beneficios del ejercicio regular en la gestión del estrés académico (Valenzuela et al., 2021). La actividad física no solo actúa como un medio para mejorar la salud física, sino que también contribuye a una mejor percepción de autoeficacia y bienestar psicológico (Castillo et al., 2010; González, 1998). Sin embargo, es importante considerar que el tipo de deporte practicado y las motivaciones detrás de su práctica varían entre sexos, lo que implica que las intervenciones dirigidas a fomentar la actividad física deben ser sensibles a estas diferencias para ser efectivas.

La pandemia de COVID-19 ha exacerbado la situación del estrés en estudiantes universitarios, complicando aún más la capacidad de los estudiantes para equilibrar sus responsabilidades académicas y su salud mental (Marco-Ahulló et al., 2021). La necesidad de adaptar estrategias de afrontamiento y de promover la actividad física como un medio para manejar el estrés se vuelve crucial en este contexto. Las universidades deben implementar programas de apoyo psicológico y promover la participación en actividades físicas que se alineen con las preferencias de sexo de los estudiantes, fomentando así un entorno más inclusivo y propicio para el bienestar general.

La implementación de intervenciones diseñadas específicamente para abordar el estrés y fomentar la actividad física en estudiantes universitarios presenta varias novedades significativas. En primer lugar, la integración de programas de manejo del estrés que incorporen actividades físicas adaptadas a las preferencias de sexo podría revolucionar la forma en que se aborda la salud mental en el entorno universitario. Estos programas no solo ofrecerían herramientas para gestionar el estrés, sino que también promoverían un sentido de comunidad y apoyo social entre los estudiantes, lo que es fundamental para su bienestar emocional. Además, la utilización de plataformas digitales para facilitar el acceso a recursos de actividad física y gestión del estrés puede maximizar la participación, especialmente en contextos donde las rutinas académicas son demandantes. Por último, la evaluación continua de estas intervenciones permitirá la recopilación de datos que pueden informar futuras investigaciones y políticas educativas, contribuyendo a un enfoque más basado en la evidencia en la promoción de la salud y el bienestar en la población estudiantil.

REFERENCIAS

- Capdevila, L., Pintanel, M., Valero, M., Ocaña, M., y Parrado, E. (2006). Estrategias de intervención para promocionar la actividad deportiva en la población universitaria femenina. En *Las mujeres jóvenes y las actividades físico-deportivas* (pp. 95-118). Consejo Superior de Deportes.
- Castañeda-Vázquez, C., Campos-Mesa, M.D.C., y Castillo-Andrés, Ó.D. (2016). Actividad física y percepción de salud de los estudiantes universitarios. *Revista de la Facultad de Medicina*, 64(2), 277-284. doi:10.15446/REVFACMED.V64N2.53068
- Castillo, I., Molina-García, J., y Álvarez, O. (2010). Importancia de la percepción de competencia y de la motivación en la salud mental de deportistas universitarios. *Salud pública de México*, 52(6), 517-523. doi:10.1590/S0036-36342010000600006
- Chacón-Cuberos, R., Zurita-Ortega, F., Ubago-Jiménez, J.L., González-Valero, G., y Sánchez-Zafra, M. (2018). Condición física, dieta y ocio digital según práctica de actividad física en estudiantes universitarios de Granada. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 7-12. doi:10.6018/SPORTK.343121
- Concha-Viera, A.M., Cuevas-Ferrer, R., Campos-Romero, P., y González-Hernández, J. (2017). Recursos motivacionales para la autorregulación en la actividad física en edad universitaria. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 17(2), 27-34.
- Currie, C.E., Elton, R.A., Todd, J., y Platt, S. (1997). Indicators of socioeconomic status for adolescents: the WHO Health Behaviour in School-aged Children Survey. *Health Education Research*, 12(3), 385-397. doi:10.1093/her/12.3.385
- Durán-Vinagre, M.A., Sánchez, S.B., y Feu, S. (2019). Influencia de la actividad físico-deportiva y la intención de ser físicamente activos en universitarios de la facultad de educación de la UEX. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología*. doi:10.17060/ijodaep.2019.n1.v5.1563
- Ferrer-Pérez, C., Montagud-Romero, S., y Blanco-Gandía, M.C. (2024). Estresores y perfil de vulnerabilidad al estrés académico en estudiantes universitarios durante el confinamiento. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 129-140. doi:10.17060/ijodaep.2023.n2.v1.2584
- Gómez-López, M., Juan, F., Montes, M.E., Gallegos, A.G., y Piéron, M. (2009). Motivaciones aludidas por los universitarios que practican actividades físico-deportivas. *Revista Latinoamericana De Psicología*, 41, 519-532. doi:10.14349/RLP.V41I3.424
- González, M. D. P. B. (1997). Beneficios psicológicos de la práctica deportiva en estudiantes universitarios valencianos (Tesis doctoral, Universitat de València).
- Guadarrama, R., Márquez, O., Mendoza, S., Veytia, M., Serrano, J., y Ruíz, J. (2012). Acontecimientos estresantes, una cuestión de salud en universitarios. *Revista electrónica de psicología Iztacala*, 15(4), 1532-1547.
- Lazarus, R.S. y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing Company.
- Lores, A.P. y Murcia, J.A.M. (2008). Actitud de los universitarios ante la práctica físico-deportiva: diferencias por sexos. *Revista de Psicología del Deporte*, 17(1), 7-23.

Marco-Ahulló, A., Villarrasa-Sapiña, I., y Monfort-Torres, G. (2021). Estudio descriptivo sobre las diferencias de sexo en el estrés académico derivado del contexto COVID-19 en población universitaria española. *Retos*, 43, 845-851. doi:10.47197/retos.v43i0.88968

Nieves-Achón, Z.I., Satchimo-Namalyongo, A., González-Nieves, Y., y Jiménez, J.M. (2013). Algunas consideraciones acerca del estrés académico en los estudiantes universitarios. *Psicoespacios: Revista Virtual de Ciencias Sociales y Humanas*, 7(11), 91-116.

Organización Mundial de la Salud (2020). Actividad Física. Recuperado de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>

Oropeza-Tena, R., Ávalos-Latorre, M.L., y Ferreyra-Murillo, D.A. (2017). Comparación entre rendimiento académico, autoeficacia y práctica deportiva en universitarios. *Rev. Actual. Investig. Educ*, 278-299. doi:10.15517/AIE.V17I1.27271

Pirajá, G., Sousa, T., Fonseca, S., Barbosa, A., y Nahas, M. (2013). Autoavaliação positiva de estresse e prática de atividades físicas no lazer em estudantes universitários brasileiros. *Revista Brasileira de Atividade Física y Saúde*, 18(6), 740-740. doi:10.12820/RBAFS.V.18N6P740

Práxedes-Pizarro, A., Sevil Serrano, J., Moreno Cansado, A., Villar Álvarez, F.D., y García González, L. (2016). Niveles de actividad física en estudiantes universitarios: diferencias en función del sexo, la edad y los estados de cambio. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 11, 123-132. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10662/6990>

Puerta-Mateus, K.C., De La Rosa Luna, R., y Ramos Vivanco, A.M. (2019). Niveles de actividad física y su relación entre la distribución por sexo y programa académico en una universidad. *MHSALUD Revista en Ciencias del Movimiento Humano y Salud*. doi:10.15359/MHS.16-2.4

Remor, E. y Carrobbles, J. A. (2001). Versión Española de la escala de estrés percibido (PSS-14): Estudio psicométrico en una muestra VIH+. *Ansiedad y Estrés*, 7(2-3), 195-201.

Restrepo-Betancur, L.F. (2022). Preferencias deportivas por parte de estudiantes universitarios en Medellín, Colombia. *Cultura, Educación y Sociedad*, 13(2), 127-142. doi:10.17981/cultedusoc.13.2.2022.07

Silva-Ramos, M.F., López-Cocotle, J.J., y Meza-Zamora, M.E.C. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Investigación y Ciencia*, 28(79), 75-83. doi:10.33064/IYCUAA2020792960

Valenzuela, M.C.S., Gallegos, L.I.F., Baca, L.R.L., López, H.L.M., y Rico, F.J.F. (2021). Estrés académico en universitarios y la práctica de ejercicio físico-deportivo. *Revista Publicando*, 8(28), 1-8. doi:10.51528/RP.VOL8.ID2175

Vallejo-Martín, M., Valle, J.A., y Angulo, J.J.P. (2018). Estrés percibido en estudiantes universitarios: influencia del burnout y del engagement académico. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (9), 220-236.

CAPÍTULO 47

CASOS PRÁCTICOS COMO HERRAMIENTAS DE APRENDIZAJE EN EL GRADO DE TRABAJO SOCIAL

ANA BELÉN CUESTA RUIZ-CLAVIJO* E IGNACIO MARTÍNEZ MARTÍNEZ**

**Universidad de La Rioja; **Plena Inclusión La Rioja*

INTRODUCCIÓN

La universidad tiene la responsabilidad de contribuir a la formación integral de los y las profesionales, para ello han de incorporarse nuevas metodologías que se adapten a la realidad social. Nuevas metodologías que promuevan la adquisición de competencias generales y específicas. La experiencia que se describe se enmarca en el Grado de Trabajo Social de la Universidad de La Rioja, el mismo, atendiendo a su Libro Blanco (ANECA, 2004) tiene, en primer lugar, objetivos competenciales relacionados con el saber hacer, tales como intervenir de manera conjunta con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades realizando la valoración de necesidades existentes y la actuación en situaciones de dificultad y/o vulnerabilidad social. En segundo lugar, presenta los objetivos disciplinares relacionados con el saber, como son, conocer los procesos de formación y evolución de las personas, familias y grupos, identificar las tendencias de futuro, así como, estudiar la conducta humana y comprender los desequilibrios estructurales, las injusticias sociales y opresivas que generan situaciones de malestar y conocer las principales estrategias de intervención de los y las profesionales de Trabajo Social. En tercer lugar, se encuentran los objetivos actitudinales vinculados a saber ser que, en este caso, se relacionan con las actitudes del alumnado orientadas a mostrar interés por los problemas sociales, por la promoción de la justicia social y por el respeto a la diversidad social (étnica, sexual, religiosa, ...).

Para la consecución de estos objetivos las prácticas profesionales adquieren una gran relevancia en el grado, permitiendo la interacción con el sistema cliente, así como, la puesta en práctica de las diferentes competencias. Si bien, las prácticas curriculares que se realizan en las entidades sociales, en el caso de la Universidad de La Rioja, se concentran en el 3 y 4 curso del mismo. De tal manera que se considera imprescindible que en las asignaturas que se desarrollan en los primeros cursos se desarrollen mediante metodologías activas que posibiliten la participación del alumnado en la resolución de las problemáticas sociales, así como, el acercamiento a la realidad social (Armengol, Castro, Jariot, Massot, y Sala, 2011; Buenaventura, 2016;

Carbonero, Cuesta, Caparrós, y Serrano-Martínez, 2020; Cuesta, 2022a, 2022b; Ferrer-Aracil, Díez-Soriano, y Cortés-Florín, 2020).

En línea con lo anterior, se ha de poner en consideración la función docente de los profesionales del Trabajo Social, de esta manera ANECA (2004) identifica la dimensión docente en el reconocimiento de las funciones del trabajador social, con el objetivo de impartir enseñanzas teóricas y prácticas de Trabajo Social y de Servicios Sociales, tanto en las propias escuelas universitarias de Trabajo Social, como en otros ámbitos académicos, y contribuir a la formación teórico-práctica de grado y posgrado de estudiantes de Trabajo Social y de otras disciplinas afines (Izquierdo, Garro, y Pemán, 2013).

La actividad que se presenta se enmarca en la asignatura de Metodología de Trabajo Social. Se trata de una asignatura obligatoria de primer curso. En el marco de la misma se plantea al alumnado que trabaje sobre un caso práctico desarrollado por ellos mismos, basado en su experiencia y vivencias. Se parte de la premisa de la importancia de aunar modelo teóricos y prácticos a través de la incorporación de la resolución de casos prácticos como herramienta docente en el Grado de Trabajo Social (Campanini y Luppi, 1995; Caparrós y Cuesta, 2022a, 2022b; García y Páez, 2023; Mosquera, 2011). En palabras de Correa (2002, p. 2), el caso se refiere a:

“La descripción narrativa de una situación de la vida real, incidente o suceso que envuelve una o mas decisiones. El caso presenta toda la información básica apropiada que conduzca a la decisión o decisiones y puede o no incluir las decisiones reales y las consecuencias de estas”.

Es decir, se trata de una herramienta educativa que promueve la adquisición de los aprendizajes atendiendo al análisis de situaciones reales o simuladas que plantean los docentes permitiendo al mismo tiempo poner en relación los contenidos teóricos y los prácticos (Caparrós y Serrano, 2022), así como los recursos necesarios para dar respuesta a la misma (Giménez-Bertomeu et al., 2007, 2008a, 2008b; García-Castilla y Páez, 2023).

En consecuencia, se parte de la premisa de que el empleo de casos prácticos en la práctica docente contribuye a mejorar el nivel de satisfacción del alumnado y a favorecer la adquisición de competencias generales y específicas de las asignaturas en las que se incorpora. En base a lo anterior, el objetivo que se plantea es el siguiente:

- Planificar, implementar y evaluar el desarrollo de casos prácticos vinculados a la asignatura de metodología del Trabajo Social del grado de Trabajo Social de la Universidad de La Rioja en el curso 2023/2024.

MÉTODO

Las acciones se desarrollan en el Grado de Trabajo Social de la Universidad de La Rioja en el marco de la asignatura de Metodología del Trabajo Social en el curso 2023/2024. Se trata de una asignatura presencial de primer curso, de carácter obligatorio de 6 créditos que se lleva a cabo en el segundo semestre académico de febrero a mayo. La asignatura fue impartida por dos docentes que planificaron y coordinaron la actividad presentada. Los docentes desempeñaron los roles de acompañar y facilitar los procesos de aprendizaje. En el mismo sentido, guiaron en el empleo de las técnicas necesarias para el abordaje del caso (Caparrós y Serrano, 2022; Giménez-Bertomeu et al., 2007, 2008a, 2008b).

En ella se encontraban matriculados 41 estudiantes. La misma se impartía dos días a la semana teniendo tres horas de grupo grande y una hora para cada grupo reducido. La asignatura contempla, según recoge su guía docente, competencias generales relacionadas con la capacidad de organizar, la resolución de problemas, la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, así como la de generar nuevas ideas, es decir, desarrollar la creatividad. Con relación a las competencias específicas apunta, entre otras, a la intervención con el sistema cliente para el diseño de estrategias de acción profesionales fundamentando las mismas en base a las necesidades existentes y el diseño y evaluación de proyectos de intervención social.

En base a lo anterior y al carácter introductorio y generalista de la asignatura se consideró, por parte del equipo docente desarrollar una práctica que respondiera de manera transversal a los contenidos de la asignatura teniendo como apoyo el guion de resolución de casos prácticos en la disciplina del Trabajo Social (Martínez-Herrero y Fernández, 2023; Ovejas y Besaraluz, 2019). En concreto, la misma, tal y como recoge su guía docente, aborda contenidos relacionados, por una parte, con las fases del método básico de intervención: estudio, diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación (Martínez-Herrero y Fernández, 2023; Ovejas y Besaraluz, 2019) y, por otra parte, con cuestiones tales como la relación de ayuda, la entrevista profesional, el empleo de soportes documentales, la implicación de las personas usuarias y el trabajo en red entre otras. Con el empleo de casos prácticos en el aula se trabaja de una manera analítica y descriptiva elementos esenciales de la metodología en Trabajo Social y reflexionar sobre el proceso de intervención profesional (García, 2012).

Al mismo tiempo y de manera complementaria al desarrollo del método básico se incorporó la técnica del role playing, con la finalidad de que el alumnado pudiera trabajar las técnicas de la entrevista a partir de la representación de diferentes papeles o roles. Implica la puesta en escena de diferentes situaciones cercanas a la práctica profesional donde es necesaria la aplicación de las habilidades sociales para dar una respuesta a las mismas (Rosa, Navarro-Segura, y López, 2014).

Para el desarrollo del mismo se dedicaron 14 sesiones, es decir el cuatrimestre de manera íntegra. La siguiente tabla presenta las sesiones en relación a los diferentes apartados de la práctica tomando en consideración las estrategias, metodología y casos prácticos concretos para orientar su resolución (Martínez-Herrero y Fernández, 2023; Velasco y Urrea, 2023).

Tabla 1. Desarrollo de la práctica atendiendo a las sesiones de grupo reducido de la asignatura

Sesión	Desarrollo de la práctica
Sesión 1	Presentación de diferentes casos prácticos
	Presentación e indicaciones vinculados a la práctica
	Realización de los grupos de trabajo
Sesión 2	Caso: Elaboración del resumen y elementos principales del caso
Sesión 3	Caso: fase de estudio
Sesión 4	Feedback
Sesión 5	Caso: fase de diagnóstico
Sesión 6	Feedback
	Preparación del role playing
	Representación del caso entrevista y feedback
Sesión 7	Evaluación intermedia de la práctica
Sesión 8	Caso: fase de planificación
Sesión 9	Feedback
Sesión 10	Caso: fase de ejecución
Sesión 11	Feedback
Sesión 12	Caso: fase de evaluación
Sesión 13	Feedback
Sesión 14	Presentación del caso al grupo
	Evaluación final de la práctica

Fuente: Elaboración propia

En la primera sesión, se desarrollaron las siguientes tareas. Se realizó la distribución de los grupos, se facilitaron las indicaciones relativas al desarrollo de la actividad y, finalmente, se presentaron diferentes casos resueltos (Cabrejas y Cuesta, 2018; Cuesta y Anaut, 2023; Ferrer, Urizarna, y Cuesta, 2022; Martínez, Urizarna, y Cuesta, 2018; Martínez-Herrero y Fernández, 2023; Velascos y Urrea, 2023). Para facilitar la coordinación y organización del material, se generó un espacio de trabajo en el aula virtual de la plataforma de la Universidad de la Rioja en el que se iban incorporando de manera progresiva los materiales trabajados, así como, diferentes buzones virtuales para que pudieran entregar los diferentes entregables.

En la segunda sesión, una vez constituidos los grupos, se generó un espacio de trabajo colaborativo en el aula en el que se solicitó a cada grupo que describiera una situación-problema o caso en los que intervendría un profesional del Trabajo Social. De tal manera que cada grupo de alumnos desarrollaba y escribía su caso práctico de manera libre, respondiendo a la problemática que más interés les generaba, p.ej.:

acoso escolar, adicciones, atención a situaciones de dependencia, violencia de género, entre otras. Al mismo tiempo se les indicó que establecieran los roles de los diferentes personajes que aparecen en los casos, generando tantos personajes como personas componen el grupo de trabajo. En la siguiente sesión, la tercera, los grupos realizan el estudio de la situación social de cada uno de los casos incorporando las dimensiones oportunas desde la perspectiva del Trabajo Social: personal, familiar, residencial, económica- laboral, educativa, salud, convivencial y social (Ovejas y Besaraluze, 2019). Es en la cuarta sesión de trabajo en la que se les da feedback, de manera completa, al alumnado sobre el desarrollo de la misma supervisando que esta se resuelva conforme al modelo teórico pertinente. En la siguiente sesión, cada grupo trabaja la elaboración del diagnóstico social, para ello se toma en consideración las cuestiones teóricas abordadas en el grupo grande de la asignatura, así como, los diagnósticos sociales de otros casos que son elementos de referencia. En la siguiente sesión de trabajo, por una parte, los docentes trasladan las revisiones y mejoras sobre las valoraciones diagnósticas realizadas por los alumnos y, por otra parte, cada grupo comienza a preparar la representación de su caso, mejorando la definición de los roles, el guion de la entrevista profesional y posibilitando espacios para que pudieran ensayar el mismo. En la séptima sesión, cada grupo, mediante la técnica de role playing, representa su caso práctico delante de los integrantes de la clase. Previas indicaciones de los docentes acerca del guion de la entrevista, el lenguaje verbal y no verbal, así como de otras cuestiones relacionadas con los contenidos trabajados. De manera posterior a las representaciones, se realiza una evaluación intermedia en la que los alumnos trasladan de manera verbal sus percepciones en relación al desarrollo de la actividad. En el siguiente espacio de trabajo, el alumnado dedica la misma al diseño de la planificación de la intervención social del caso planteado. Para ello los estructuran en las siguientes dimensiones personal, familiar, residencial, económica- laboral, educativa, salud, convivencial y social (Ovejas y Besaraluze, 2019). Para cada una de las dimensiones establecen dos objetivos profesionales y para cada objetivo dos acciones concretas. Al igual que en las sesiones anteriores se parte de los contenidos teóricos trabajados en el aula y de otros casos prácticos que se presentan como referencias (Cabrejas y Cuesta, 2018; Cuesta y Anaut, 2023; Ferrer, Urizarna, y Cuesta, 2022; Martínez, Urizarna, y Cuesta 2018; Martínez- Herrero y Fernández, 2023; Velascos y Urra, 2023). En las sesiones posteriores se mantuvo la misma dinámica de trabajo: desarrollo del mismos en el aula y retroalimentación en la misma sesión y posterior. De tal manera que se consigue experimentar y trabajar sobre el desarrollo de todas las fases del método de intervención profesional. En la última sesión de trabajo el alumnado presenta al resto de la clase su trabajo, exponiendo los elementos mas relevantes de los mismos incorporando los siguientes

apartados: planteamiento del caso, estudio, genograma, demanda presentada, guion de la entrevista, diagnóstico, planificación, evaluación y conclusión.

Al finalizar la presentación de los mismos se realizó la evaluación final generando los docentes un espacio de diálogo y reflexión en el que el alumnado pudo manifestar su conformidad o disconformidad con las prácticas desarrolladas en la asignatura. En la misma argumentaron su coherencia y continuidad respecto a los contenidos de la asignatura. Tal y como señala un grupo de estudiantes en el documento de trabajo:

“Analizamos las condiciones de esta familia desde distintos ámbitos vitales centrándonos en casa uno de ellos (...) Este trabajo contribuye a la comprensión de las dinámicas sociales y ofrece recomendaciones para mejorar la calidad de vida y relación de esta familia” (Grupo número 3).

En esta misma evaluación verbal, manifestaron en su gran mayoría, que trabajar con la herramienta de casos prácticos les había resultado complejo, si bien, les había ayudado en la comprensión del proceso metodológico de Trabajo Social y en el abordaje de supuestos prácticos. También expresaron su preferencia por desarrollar esta metodología frente a otras de corte tradicional argumentando la posibilidad de participar y de acercarse a diferentes colectivos, que no habían explorado en otras asignaturas.

Para atestiguar los resultados obtenidos se han tenido en consideración indicadores de corte cuantitativo que se presentan a continuación:

- 41 estudiantes matriculados en la asignatura
- 39 estudiantes realizaron la práctica
- La asistencia a las sesiones de grupos reducidos se mantuvo en torno a un 70% y un 100% en la sesión final de exposición.
- La media de la nota obtenida de los diferentes entregables para la resolución del caso práctico fue de 8,3 sobre 10.
- El 95,1 % de los alumnos realizaron la práctica grupal (40 de 41 alumnos).
- El 87% de los alumnos superó la parte práctica de la asignatura en primera convocatoria.

RESULTADOS

Cabe destacar que la guía docente de la asignatura del curso 23/24 recoge entre otros los siguientes resultados de aprendizaje que se encuentran alineados con la actividad que se presenta en este trabajo tal y como se señala a continuación (UR, 2023):

- Es capaz de identificar las prioridades de ejecución de la tarea
- Aplica la metodología de Trabajo Social en la resolución de supuestos prácticos
- Conoce y es capaz de aplicar los principales métodos y técnicas para interactuar con el sistema cliente

- Aplica el proceso metodológico adecuado a la situación problema detectada
- Es capaz de proponer una estrategia de intervención adecuada a las circunstancias aplicando el proceso metodológico de Trabajo Social
- Aplica los conceptos teóricos y metodológicos del Trabajo Social a una situación problema determinada
- Es capaz de diferenciar los métodos y modelos de intervención adecuados para cada nivel de actuación
- Conoce los principales métodos y técnicas de intervención social

Con la actividad que aquí se presenta se obtienen 9 casos prácticos que describen diferentes problemas sociales. Se generan siete entregables para cada uno de los grupos de trabajo incorporando los siguientes apartados: planteamiento del caso, estudio, genograma, demanda presentada, guion de la entrevista, diagnóstico, planificación y evaluación.

En el siguiente cuadro se presentan el número de integrantes de cada grupo, el tipo de caso, así como los principales problemas identificados.

Tabla 2. Casos prácticos presentados atendiendo al tipo de caso y a los principales problemas identificados

Grupo	N.º participantes	Tipo caso	Problemas principales identificados
G1	4	Familiar	Absentismo escolar Relaciones familiares conflictivas Adicciones Problemas económicos
G2	4	Familiar / infancia.	Trastorno conducta alimentaria Absentismo escolar Fracaso escolar Relaciones familiares conflictivas
G3	5	Familia/, infancia.	Relaciones familiares conflictivas Mala alimentación Falta de higiene Abandono escolar Embarazo adolescente
G4	4	Familiar/ Personas Mayores	Problemas económicos Vivienda con barreras Soledad no deseada
G5	4	Familiar	Relaciones familiares conflictivas Conductas disruptivas
G6	4	Familiar	Conductas disruptivas Absentismo escolar Fracaso escolar

Tabla 2. Casos prácticos presentados atendiendo al tipo de caso y a los principales problemas identificados (continuación)

Grupo	N.º participantes	Tipo caso	Problemas principales identificados
G7	5	Familiar / infancia.	Relaciones familiares conflictivas Conductas disruptivas Problema de salud mental
G8	5	Familiar/Migración	Dificultad de adaptación tras Proceso migratorio Problemas de apego emocional Desempleo Conflictos familiares Soledad no deseada
G9	6	Familiar	Adicciones Relaciones familiares conflictivas Problemas de salud mental Absentismo escolar

Fuente: Elaboración propia

Como se presenta en el cuadro se trata de nueve supuestos prácticos todos ellos, con abordaje a nivel familiar. La mayor parte describieron situaciones familiares conflictivas acompañadas de diversas problemáticas sociales tales como problemas de salud mental, soledad no deseada, falta de recursos económicos y conductas disruptivas entre otros.

CONCLUSIONES

En base a lo expuesto anteriormente, se puede destacar la importancia de desarrollar metodologías que promuevan la participación activa del alumnado, así como, la importancia de que estas contribuyan a la conexión entre la teoría y la práctica. En concreto, el trabajo de caso constituye una herramienta clave para acercar la realidad social al espacio universitario, posibilitando el desarrollo de las competencias y habilidades necesarias para su resolución. En la actividad que aquí se presenta se ha posibilitado que el alumnado construya de manera proactiva el supuesto sobre el que va a trabajar de manera posterior lo que ha tenido como consecuencia el incremento de su motivación, su asistencia e implicación en la resolución del caso.

Para los docentes esta herramienta exige un esfuerzo importante de planificación y coordinación, si bien permite constituirse como nexo de unión entre la función docente y las funciones de atención directa e intervención, dentro del desempeño de la disciplina del Trabajo Social.

Finalmente se puede apuntar que, el utilizar el caso como herramienta facilita el aprendizaje al alumnado, consigue captar y mantener su atención y resulta una metodología que aporta una visión realista y práctica del Trabajo Social dentro del aula.

REFERENCIAS

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2004). *Libro blanco. Título de Grado en Trabajo Social*. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

Armengol, C., Castro, D., Jariot, M., Massot, M., y Sala, J. (2011). El Prácticum en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): Mapa de competencias del profesional de la educación. *Revista de Educación*, 354, 71–98. Recuperado de <http://www.univnova.org/documentos/492.pdf>

Buenaventura, M. A. (2016). Comunidad, estudiantes y docentes: Experiencias de aprendizaje conjunto en el Trabajo Social comunitario. En D. Carbonero, E. Raya, N. Caparrós, y C. Gimeno (Coords.), *Respuestas transdisciplinares en una sociedad global: Aportaciones desde el Trabajo Social*. Logroño: Universidad de La Rioja.

Cabrejas, R., y Cuesta, A. B. (2018). Pensando en mí: Abordaje de la atención social a una persona mayor en situación de exclusión social. En E. Raya, N. Caparrós, B. Lorente, y S. Anaut, *Ciencia y Esencia en la Práctica del Trabajo Social* (pp. 467–480). Tirant Humanidades.

Caparrós, N., y Cuesta, A. B. (2022a). *El acompañamiento en la intervención social. Estudio de casos desde el Trabajo Social*. Madrid: Wolters Kluvers.

Caparrós, N., y Cuesta, A. B. (2022b). La necesaria sistematización de la intervención en Trabajo Social. En N. Caparrós y A. B. Cuesta (Eds.), *El acompañamiento en la intervención social. Estudio de casos desde el Trabajo Social* (pp. 19–29). Madrid: Wolters Kluvers.

Carbonero, D., Cuesta, A. B., Caparrós, N., y Serrano-Martínez, C. (2020). Competencias y funciones profesionales: Un análisis aplicado a la titulación de Trabajo Social en la universidad de La Rioja. *Comunitania. Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, 20, 109–137.

Correa, J. G. (2002). El método de caso como estrategia didáctica para la formación de administradores de empresas. *Semestre Económico*, 5(10), 1–10.

Cuesta, A. B. (2022). Experiencias participativas de innovación docente en la asignatura de trabajo social comunitario. En A. B. Barragán, M. M. Molero, M. M. Simón, A. Martos, y M. C. Pérez (Eds.), *Innovación docente e investigación en Educación y Ciencias Sociales: Experiencias de cambio en la metodología docente* (pp. 139–148). Dykinson.

Cuesta, A. B. (2022). Promoviendo el bienestar emocional como estrategia de aprendizaje en el Grado de Trabajo Social. En M. M. Simón, J. J. Gázquez, A. B. Barragán, y A. Martos (Eds.), *Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas: Experiencias de cambio en la Metodología Docente* (pp. 367–376). Dykinson.

Cuesta, A. B., y Anaut, S. (2023). Resolución de caso práctico: Personas mayores y exclusión social. En F. J. García-Castilla y J. Páez (Eds.), *Prácticas en Trabajo Social. Desde la institución a la resolución de casos* (pp. 319–342). Aranzadi.

Ferrer-Aracil, J., Díez-Soriano, V., y Cortés-Florín, E. M. (2020). Aprender haciendo: La investigación participativa aplicada a la asignatura de Trabajo Social con Comunidades. En R. Rosabel (Ed.), *La docencia en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas* (pp. 570–579). Barcelona: Octaedro.

Ferrer, N., Urizarna, S., y Cuesta, A. B. (2022). Quiero y puedo: Proceso de acompañamiento centrado en la intervención sociolaboral de una joven con discapacidad intelectual y su familia. En N. Caparrós y A. B. Cuesta (Eds.), *El acompañamiento en la*

intervención social. Estudio de casos desde el Trabajo Social (pp. 143–157). Madrid: Wolters Kluvers.

García Fernández, F. (2012). *La intervención profesional en trabajo social: Supuestos prácticos* (8a ed.). Málaga: Colegio Oficial de Diplomados en Trabajo Social.

García-Castilla, F. J., y Páez, J. (2023). *Prácticas en Trabajo Social. Desde la institución a la resolución de casos*. Cizur Menor: Aranzadi.

Giménez-Bertomeu, V. M., Asensi, M. J., De Alfonseti, N., Lillo, A., Lorenzo, J., Mira-Perceval, M. T., y Rico, J. R. (2007). Técnicas de enseñanza-aprendizaje y sistemas de evaluación en la Diplomatura en Trabajo Social en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. En M. Iglesias y F. Pastor (Coords.), *Investigando en la estructura curricular del EEES* (pp. 1–82). Alicante: Universidad de Alicante.

Giménez-Bertomeu, V. M., De Alfonseti Hartmann, N., Lillo Beneyto, A., Lorenzo García, J., Mira-Perceval Pastor, M. T., y Rico-Juan, J. R. (2008b). Evaluando las técnicas de enseñanza-aprendizaje: El método de caso en Trabajo Social y su relación con los estilos de aprendizaje del alumnado. En G. Merma y F. Pastor (Coords.), *Aportaciones curriculares para la interacción en el aprendizaje* (pp. 235–267). Alicante: Ed. Marfil.

Giménez-Bertomeu, V. M., De Alfonseti-Hartmann, D., Lillo Beneyto, A., Mira-Perceval Pastor, M., Rico-Juan, J. R., y Asensi Carratalá, M. J. (2008a). Estilos de aprendizaje y método de caso en Trabajo Social. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 2(1), 65–83.

Izquierdo, A. B., Garro, J. J. V., y Pemán, M. J. Ú. (2013). Funciones profesionales de los trabajadores sociales en España. *Cuadernos de Trabajo Social*, 26(1), 127.

Martínez-Herrero, I., y Fernández, M. (2023). Metodología de resolución de casos prácticos. En F. J. García-Castilla y J. Páez (Eds.), *Prácticas en Trabajo Social. Desde la institución a la resolución de casos* (pp. 297–319). Aranzadi.

Martínez, I., Urizarna, S., y Cuesta, A. B. (2018). Con apoyo voy mejor: Acompañando desde la relación de ayuda, el proceso vital de una persona con discapacidad intelectual y su familia. En E. Raya, N. Caparrós, B. Lorente, y S. Anaut (Eds.), *Ciencia y Esencia en la Práctica del Trabajo Social* (pp. 453–466). Tirant Humanidades.

Mosquera, P. (2011). *Resolución de casos prácticos*. Consejería de Sanidad y Servicios Sociales del Gobierno de Cantabria.

Ovejas, C., y Besaraluze, A. (2019). Supuestos prácticos en Trabajo Social: Diseño para su resolución. *Zerbitzuan. Revista de Servicios Sociales*, 68, 5–24.

Rosa, G., Navarro-Segura, L., y López, P. (2014). Learning Process of Social Skills at University Level: Analysis of a Training Experience. *Social Education and Social Work Degrees. Formación Universitaria*, 7(4), 25–38.

Serrano-Martínez, C., y Caparrós, N. (2022). El método de caso como herramienta de aprendizaje en Trabajo Social. En N. Caparrós y A. B. Cuesta (Eds.), *El acompañamiento en la intervención social. Estudio de casos desde el Trabajo Social* (pp. 45–57). Madrid: Wolters Kluvers.

Universidad de La Rioja. (2023). *Guía docente del curso Metodología del Grado de Trabajo Social. 2023-24*. Universidad de La Rioja.

Velasco, J. V., y Urra, M. (2023). Estrategias para la resolución de casos prácticos. En F. J. García-Castilla y J. Páez (Eds.), *Prácticas en Trabajo Social. Desde la institución a la resolución de casos* (pp. 283–296). Aranzadi.

CAPÍTULO 48

“YO TAMBIÉN PUEDO JUGAR”: UNA INICIATIVA INNOVADORA PARA EL ALUMNADO DE PSICOLOGÍA SOBRE LA ACCESIBILIDAD AL JUEGO EN ESTUDIANTES CON DIFICULTADES VISUALES

LAURA ESTEBAN GARCÍA, ANA RODRÍGUEZ MEIRINHOS, Y SOFÍA BAENA MEDINA
Universidad Loyola Andalucía

INTRODUCCIÓN

El juego en la infancia es una actividad fundamental que estimula todos los ámbitos del desarrollo. El juego potencia el desarrollo físico y sensorial, mejorando fuerza, control muscular, equilibrio y coordinación, mientras fomenta la independencia motriz y la percepción. Además, facilita el desarrollo cognitivo al facilitar el desarrollo de esquemas mentales y posibilitar el descentramiento egocéntrico (Piaget, 1979); favorece el desarrollo del pensamiento abstracto (Piaget e Inhelder, 1984; Vygotski, 1978); supone un estímulo para la atención, y la memoria (Bjorklund y Brown, 1998; Nath y Szücs, 2014); promueve la creatividad y la imaginación (Mottweiler y Taylor, 2014) y desempeña una función positiva en la estimulación del lenguaje (Conner et al., 2014). Socialmente, permite la interacción con otros, aprendiendo habilidades sociales y roles, mientras que, a nivel emocional, proporciona placer, diversión y ayuda a la expresión emocional (Winnicott, 1982).

A través del juego, niños y niñas no solo se divierten, sino que también experimentan el mundo que les rodea, desarrollan múltiples habilidades y aprenden a resolver problemas de manera creativa (Lillard et al., 2013; Pellis y Pellis, 2009; Zosh et al., 2017).

A pesar de la importancia del juego en el desarrollo y aprendizaje, no todos los niños y las niñas pueden acceder a estos recursos debido a la falta de adaptación a sus capacidades y ritmos de maduración. En particular, los niños y las niñas con necesidades visuales (ceguera o baja visión) son los que presentan más dificultades de accesibilidad en numerosos juguetes y materiales educativos. De hecho, solo una cuarta parte de los juguetes disponibles es adecuada para menores con necesidades especiales visuales, auditivas o motoras, lo que afecta especialmente a los juegos de ensamblaje o con reglas, utilizados frecuentemente en el aprendizaje escolar (AIJU, 2007, 2016).

En el contexto escolar, jugar es una forma importante de fomentar la integración, la inclusión y la socialización de los participantes (Agrimi et al., 2024). Sin embargo, las barreras de accesibilidad limitan las oportunidades de niños y niñas con dificultades visuales. Según datos del Observatorio de la Infancia en Andalucía (2020),

un 1,89% del alumnado matriculado en escuelas andaluzas tiene diagnosticado algún tipo de Necesidad Educativa Especial, y en un 2% de los casos, estas derivan de limitaciones visuales.

Pero, independientemente de las cifras concretas, en lo que no hay duda es en que la educación inclusiva debe ser una prioridad para posibilitar la total inclusión académica y social de todos los/las alumnos/as que acceden al sistema educativo.

La educación inclusiva es un derecho fundamental que debe garantizar la participación plena de todo el alumnado en el sistema educativo, independientemente de sus capacidades o necesidades. Sin embargo, esta visión de inclusión no puede lograrse sin una transformación profunda en cómo concebimos los entornos escolares, los materiales educativos y, en este caso particular, los juegos y juguetes infantiles. Los juegos no solo son una herramienta de entretenimiento, sino también un recurso esencial en el desarrollo. Por tanto, su accesibilidad es clave para garantizar que todo el alumnado, incluidas aquellas personas con dificultades visuales, puedan beneficiarse de ellos. Para alcanzar esta meta, es imprescindible contar con profesionales sensibles y competentes en materia de inclusión educativa. Sin una formación adecuada, los/las profesionales de los centros educativos no podrán diseñar ni adaptar los espacios de aprendizaje que respeten la diversidad de capacidades de sus estudiantes.

Aquí es donde las universidades, como formadoras de los futuros profesionales de la educación y la psicología, juegan un rol crucial. Las instituciones de educación superior tienen la responsabilidad de preparar a sus estudiantes para enfrentar los retos de una educación inclusiva, impartiendo formación específica sobre la adaptación de materiales y entornos educativos, incluyendo el diseño y uso de juegos accesibles. Solo mediante esta preparación será posible avanzar hacia un sistema educativo verdaderamente inclusivo.

Los objetivos y resultados que se describen a continuación son producto de la implementación del Proyecto de Innovación Docente titulado: “Yo también puedo jugar. Diseño de juguetes accesibles para el desarrollo y el aprendizaje en alumnos/as con necesidades visuales”. Dicho proyecto tuvo como objetivo general desarrollar recursos innovadores para que el alumnado universitario tomase conciencia sobre la importancia de la accesibilidad en los contextos educativos y adquirieran competencias para ser capaces de diseñar y utilizar materiales de aprendizaje inclusivos. Para alcanzar este objetivo, se llevaron a cabo una serie de actuaciones organizadas alrededor de tres ejes de intervención. Un primer eje de sensibilización y capacitación, cuyos objetivos fueron sensibilizar al alumnado en materia de educación inclusiva, y formar al alumnado en buenas prácticas de accesibilidad en el diseño de juegos y materiales para promover el desarrollo y el aprendizaje en educación infantil. Un segundo eje de creación de recursos educativos, en el que se propuso a los

estudiantes que desarrollasen y pusiesen en práctica competencias para el diseño y la creación juegos y materiales de aprendizaje accesibles para estudiantes con ceguera o baja visión. Y finalmente, un tercer eje de divulgación para compartir los recursos, la experiencia y los aprendizajes generados en el proyecto.

Objetivos

El objetivo general del presente capítulo es conocer cómo valoran los estudiantes que participaron en el proyecto de innovación docente “Yo también puedo jugar” su experiencia de aprendizaje.

De manera más concreta, los objetivos específicos son:

- Conocer las opiniones del alumnado sobre qué han aprendido y qué le ha aportado el proyecto a su desarrollo profesional.
- Analizar la percepción del alumnado en relación con la metodología de aprendizaje implementada.
- Valorar de la satisfacción del alumnado con los seminarios con ponente externo.

MÉTODO

Muestra y procedimiento

Este proyecto de innovación se implementó con 215 estudiantes del Grado en Psicología y del Doble Grado en Psicología y Criminología de la Universidad Loyola Andalucía en el marco de las asignaturas Psicología del Desarrollo I (2º y 3º curso) y Psychopedagogical Bases of Special Educational Needs (4º curso). Al concluir el proyecto, se invitó a todos los estudiantes a completar un cuestionario para evaluar su experiencia de aprendizaje. Además, se organizaron dos grupos focales, uno en cada campus de la Universidad Loyola.

En total, 27 estudiantes participaron en el estudio de encuesta (*Medad* = 21.04, *DT* = 2.71; 96.30% mujeres) y 11 estudiantes conformaron los grupos focales (100% mujeres). En ambos casos, hubo mayor representación de estudiantes cursando la asignatura de Psicología del Desarrollo I.

La participación en este estudio fue voluntaria, habiéndose recabado el consentimiento informado de todos los participantes. En el caso de los grupos focales, todos los participantes dieron su autorización para la grabación en audio de dichos grupos. Ningún participante recibió compensación alguna y sus datos fueron tratados de forma anónima. Este estudio fue aprobado por el Comité de Ética de la Universidad Loyola Andalucía.

Instrumentos

Evaluación del Impacto de Aprendizaje Basado en Problemas (EVIA; del Rey et al., 2013), utilizado para evaluar la percepción del alumnado sobre los resultados derivados de su participación en el proyecto de innovación docente. Este instrumento, compuesto por 18 ítems, respondidos en una escala Likert de 1 (muy en desacuerdo) a 5 (muy de acuerdo), evalúa 4 dimensiones relativas a la potencialidad de la transferencia de los aprendizajes (p. ej., “Lo que he aprendido es útil para mi futuro profesional”), la adecuación y transversalidad (p. ej., “Aprendemos a trabajar en equipo”), el nivel de satisfacción y logro en relación a la metodología didáctica (p. ej., “Siento que he aprendido”) y la adecuación del formato al tiempo y esfuerzo (p. ej., “El tiempo empleado en la realización del proyecto ha sido adecuado”). La fiabilidad, calculada con Alfa de Cronbach, fue adecuada para todas las dimensiones ($\alpha = .88$, $\alpha = .61$, $\alpha = .71$, $\alpha = .92$ para cada dimensión, respectivamente).

Satisfacción con el proyecto de innovación docente (ad hoc), evaluada con un ítem (¿Cuál es tu nivel de satisfacción con el proyecto “Yo también puedo jugar?”), respondido en una escala Likert de 0 (muy insatisfecho) a 10 (muy satisfecho).

Guion de grupos focales (ad hoc), utilizado para evaluar la satisfacción del alumnado con el proyecto a nivel cualitativo, así como para recoger información sobre su experiencia de aprendizaje y las fortalezas y debilidades del proyecto. Para ello se formularon un total de 4 preguntas: ¿qué habéis aprendido en este proyecto?, ¿creéis que ha habido un cambio en la percepción de las personas con discapacidad visual?, ¿qué os ha resultado más difícil?, y ¿qué os lleváis del proyecto?

Diseño y análisis de datos

Se ha realizado un estudio con métodos mixtos en el que se combina la metodología cuantitativa con encuestas y la metodología cualitativa con grupos focales. Para el análisis de los datos cuantitativos se utilizarán análisis descriptivos, correlacionales y contrastes de medias (ANOVA). Para el análisis de los datos cualitativos, se transcribieron los grupos focales verbatim y se llevó a cabo un análisis de contenido inductivo.

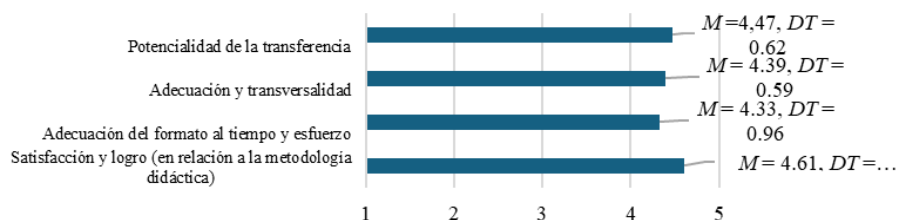
RESULTADOS

En general, el nivel de satisfacción de los participantes con el proyecto de innovación “Yo también puedo jugar” fue elevado ($M = 8.44$, $DT = 1.34$), siendo independiente de la asignatura en la que los estudiantes habían desarrollado el proyecto ($F(1, 26) = 0.17$, $p = .68$), así como de su nivel de interés por la misma ($r_{\text{Pearson}} = .10$, $p = .638$).

A continuación, se analizó descriptivamente la valoración de los estudiantes sobre el impacto que la metodología utilizada en el proyecto de innovación docente

había tenido sobre en su aprendizaje. Como se observa en la Figura 1, en general, todos los aspectos eran valorados muy positivamente.

Figura 1. Estadísticos descriptivos para la valoración del impacto de la metodología del proyecto



De manera más específica, en la Tabla 1 se observa que los estudiantes experimentaban un alto nivel de satisfacción y logro en relación con los aprendizajes adquiridos, el trabajo realizado y la metodología utilizada. También consideraban que lo aprendido tenía una elevada potencialidad de transferencia, siendo útil para su futuro profesional y para la resolución de problemas reales de su profesión. En la misma línea, valoraban positivamente la adecuación de las metodologías de trabajo y la evaluación. Y, consideraban que el formato se había ajustado al tiempo y esfuerzo requerido.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de los ítems para la evaluación del impacto de la metodología del proyecto

Dimensiones e ítems sobre la metodología del proyecto	M	DT
Potencialidad de la transferencia		
Lo que he aprendido en este proyecto es útil para mi futuro profesional	4.41	.931
Este proyecto fomenta estrategias para afrontar futuros profesionales	4.52	.700
Este proyecto fomenta el aprendizaje significativo	4.63	.565
Este proyecto facilita el afrontamiento de problemas reales de mi profesión	4.56	.751
En este proyecto he aprendido contenidos y estrategias útiles para otras asignaturas	3.96	1.255
Este proyecto potencia aprender a aprender	4.56	.698
Este proyecto permite encontrar una utilidad a los contenidos teóricos	4.67	.555
Adecuación y transversalidad		
En este proyecto hemos aprendido a trabajar en equipo	4.30	.953
Trabajar de manera autónoma me ha motivado	4.22	.974
La valoración en la evaluación ha sido idónea	4.56	.641
Lo recomendaría para otras asignaturas	4.48	.893

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de los ítems para la evaluación del impacto de la metodología del proyecto (continuación)

Dimensiones e ítems sobre la metodología del proyecto	<i>M</i>	<i>DT</i>
Satisfacción y logro (en relación a la metodología didáctica)		
Me ha gustado el clima de trabajo en clase	4.56	.751
Me siento satisfecho/a con el trabajo que he realizado	4.52	.935
Siento que he aprendido	4.78	.506
Se han cumplido mis expectativas de aprendizaje	4.63	.688
La metodología utilizada me ha motivado para trabajar	4.56	.751
Adecuación del formato al tiempo y esfuerzo		
El tiempo empleado en la realización del proyecto ha sido adecuado	4.41	.971
El esfuerzo requerido para su realización ha sido adecuado	4.26	1.023

De manera cualitativa, también se observó que los estudiantes manifestaban estar satisfechos tanto con la metodología como con el contenido del proyecto. Concretamente, en cuanto a la metodología destacan el hecho de que fuera un trabajo aplicado, ya que por un lado implicaba poner en juego los conocimientos adquiridos en las asignaturas y por otro favorecía la adquisición y puesta en marcha de habilidades transversales, tales como la creatividad, el pensamiento reflexivo, la capacidad de adaptación y el trabajo en equipo. La puesta en común de los juegos diseñados por los diferentes grupos ha favorecido una visión más completa de las posibilidades que tiene el juego en el desarrollo y las posibles adaptaciones que se pueden hacer, así como el sentimiento de admiración y respeto por el trabajo de los compañeros.

“La capacidad para explorar la creatividad, como era un trabajo muy abierto, hemos hecho trabajos muy diferentes entre sí. Y a mí me fascinaba ver los trabajos que habían hecho los demás” (alumna Sevilla).

“A mí me gustó mucho que era la asignatura aplicada” (alumna Sevilla).

Asimismo, el alumnado señaló como algo positivo que hubiese seminarios donde podían ver ejemplos de juegos adaptados, así como la disponibilidad de los vídeos en Moodle. Aunque, proponen como mejora que los seminarios incorporen aspectos más teóricos y que se haga algún test o ejercicio previo al comienzo de la sesión para comprobar que efectivamente los estudiantes han visualizado los videos.

En relación con el contenido, destacaron el aprendizaje de aspectos relacionados con el juego, la discapacidad visual y la diversidad funcional en general. Recalcan como uno de los aprendizajes más relevantes la toma de conciencia de la diversidad funcional en la sociedad, la no adaptación de materiales en los contextos normativos y las implicaciones que esta falta de accesibilidad puede tener en la vida de las personas con discapacidad visual.

“Yo básicamente, darme cuenta de esa parte de persona que tienen algún tipo de discapacidad y que también hay que pensar en ellos para modificar, yo no había caído.

No se me había pasado por la cabeza. Y traer eso y luego el trabajo que hemos tenido que hacer, darle vuelta a juegos y a cosas para poder hacer juegos que sean accesibles para todos" (alumna Córdoba).

"Darle visibilidad a otras realidades. Porque al fin y al cabo estamos acostumbrados a que vamos al Carrefour y vemos los juguetes que hemos visto toda la vida y estos juguetes [adaptados] no estamos acostumbrados a verlos y hay un montón de niños que los necesitan" (alumna Sevilla).

Asimismo, el alumnado reflexionó acerca de la importancia del juego para el desarrollo de todos los niños y niñas, así como la toma de conciencia de que el juego no es simplemente un pasatiempo o algo meramente divertido, sino que tiene implicaciones importantes en el desarrollo.

"A mí lo que más me ha gustado es aprender a ver el juego como fuente obligatoria de aprendizaje, de socialización. Yo cuido a unos niños por las mañanas, y ahora cada vez que me meto en su cuarto miro a todos lados, porque es que cada juego tiene un potencial brutal de todo" (alumna Sevilla).

Finalmente, el alumnado manifestó su insatisfacción con aspectos logísticos del proyecto como el espacio escogido, el número de alumnos y alumnas en los seminarios, la falta de materiales para todos y todas, y el número reducido de ejemplos y contenido teórico presentado en los seminarios.

"Creo que falló el espacio, porque no se escuchaba nada" (alumna Sevilla).

"El tema fue que había tantísima gente concentrada en la sala y que es verdad que había materiales, pero para tanta gente a lo mejor no" (alumna Córdoba).

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

El proyecto de innovación docente "Yo también puedo jugar" ha demostrado ser una experiencia formativa de gran valor, con implicaciones importantes a nivel académico, profesional e institucional. Centrado en el diseño de juguetes accesibles para niños y niñas con discapacidad visual, permitió a los estudiantes adquirir competencias técnicas y, a su vez, cambiar su perspectiva sobre la inclusión y la diversidad en el ámbito educativo.

Académicamente, el enfoque práctico del proyecto facilitó el desarrollo de habilidades clave como la creatividad, el trabajo en equipo y la resolución de problemas reales. Los estudiantes destacaron la relevancia de lo aprendido para su futuro profesional, valorando la conexión entre los contenidos y los retos que enfrentarán en su práctica laboral. Esto resalta la importancia de vincular la teoría con la práctica, favoreciendo un aprendizaje significativo y aplicable.

Desde un punto de vista profesional, el proyecto fomenta la sensibilización de los estudiantes hacia la inclusión. Aprendieron la importancia de diseñar materiales accesibles, lo que refleja un cambio en su visión sobre la discapacidad. Esta formación

es fundamental para preparar a los futuros psicólogos y educadores a fin de que generen entornos educativos más inclusivos y equitativos, donde todos los niños y niñas puedan participar plenamente.

A nivel institucional, "Yo también puedo jugar" subraya el rol esencial de las universidades en la formación de profesionales comprometidos con la inclusión. Proyectos como este muestran cómo las instituciones de educación superior pueden liderar iniciativas que preparen a sus estudiantes para enfrentar los desafíos de una sociedad diversa y promover una educación inclusiva como un derecho básico.

Finalmente, este proyecto tiene implicaciones sociales relevantes, al visibilizar la necesidad de juguetes accesibles y concienciar sobre el derecho de todos los niños al juego. Los estudiantes comprendieron cómo la falta de adaptaciones puede limitar el desarrollo de las personas con discapacidad visual, reforzando su compromiso hacia la creación de materiales más inclusivos.

En conclusión, "Yo también puedo jugar" ha sido un éxito, no solo por los aprendizajes adquiridos, sino por su contribución a la formación de profesionales más conscientes de la inclusión.

REFERENCIAS

- Agrimi, E., Battaglini, C., Bottari, D., Geneco, G., y Leporini, B. (2024). Game accessibility for visually impaired people: A review. *Application of Soft Computing*. doi:10.1007/s00500-024-09827-4
- AIJU. (2007). *Juego, juguete y discapacidad en España*. Instituto Tecnológico del Producto Infantil y Ocio.
- AIJU. (2016). *Guía AIJU 3.0. Juego y juguete 2016/2017*. Instituto Tecnológico del Producto Infantil y Ocio.
- Bailey, I.L. y Hall, A. (1990). Visual impairment: An overview. *American Foundation for the Blind*.
- Bjorklund, D.F. y Brown, R.D. (1998). Physical play and cognitive development: Integrating activity, cognition, and education. *Child Development*, 69(3), 604-606.
- Conner, J., Kelly-Vance, L., Ryalls, B., y Friehe, M. (2014). A play and language intervention for two-year-old children: Implications for improving play skills and language. *Journal of Research in Childhood Education*, 28(2), 221-237.
- del Rey, R., Mora-Merchán, J. A., y Ridao, P. (2014). Aprendizaje Basado en Problemas: Una estrategia para el desarrollo de competencias profesionales en estudiantes de los grados de Educación Primaria e Infantil. Respuesta en tiempos de incertidumbre: *III Jornadas de Innovación Docente, Innovación educativa*.
- Lillard, A.S., Lerner, M.D., Hopkins, E.J., Dore, R.A., Smith, E.D., y Palmquist, C.M. (2013). The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin*, 139(1), 1-34.
- Mottweiler, C.M. y Taylor, M. (2014). Elaborated role play and creativity in preschool age children. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 8(3), 277-286.

Nath, S. y Szücs, D. (2014). Construction play and cognitive skills associated with the development of mathematical abilities in 7-year-old children. *Learning and Instruction*, 32, 73–80.

Observatorio de la Infancia. (2020). *EDUCACIÓN. Informe OIA 2020. Estado de la Infancia y Adolescencia en Andalucía. Cuaderno nº 2*. Junta de Andalucía. Consejería de Igualdad, Políticas Sociales y Conciliación. Observatorio de la Infancia en Andalucía. Escuela Andaluza de Salud Pública.

ONCE. (2020). *Educación inclusiva*. Recuperado de <https://www.once.es/servicios-sociales/educacion-inclusiva>

Pellis, S. y Pellis, V. (2009). *The playful brain*. Oneworld Publications.

Piaget, J. (1979). *La formación del símbolo en el niño*. Fondo de Cultura Económica.

Piaget, L. y Inhelder, H. (1984). *La psicología del niño*. Morata.

Vygotsky, L. S. (1978). The role of play in development. In *Mind in Society* (pp. 92-104). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Winnicott, D. (1982). *Realidad y juego*. Gedisa.

Zosh, J.M., Hopkins, E.J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Hirsh-Pasek, K., Solis, S.L., y Whitebread, D. (2017). Learning through play: A review of the evidence. *The LEGO Foundation*, DK.

CAPÍTULO 49

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO Y EL JUEGO EN EDUCACIÓN SUPERIOR

MARTA GARCÍA JIMÉNEZ*, CRISTINA BORJA TOMÁS**, ASUNCIÓN RÍOS JIMÉNEZ**,
Y JAVIER MULA FALCÓN**

**Universidad de Almería; ** Universidad de Granada*

INTRODUCCIÓN

La relevancia que adquiere el docente como profesional reflexivo en el ámbito de educación superior es un hecho, sin embargo, existen cualidades que son muy relevantes y debe de preguntarse un buen docente están vinculadas a: qué motiva a que el alumnado aprenda, es decir, cómo el alumnado aplica los conocimientos adquiridos en el aula a una situación real para lo que el profesorado tiene que generar expectativas de índole positivas que fomenten tanto la superación personal como profesional del alumnado; cómo preparar las sesiones, qué contenidos son los más idóneos para el aprendizaje, teniendo siempre vigente desde qué conocimientos previos parten y hasta dónde deben llegar. Por lo que se tiene que proporcionar un clima adecuado de aprendizaje en el que puedan reflexionar y razonar de forma argumentada, así como qué tipo de estrategias de aprendizaje utilizan para modular las metodologías de enseñanza que se implementan en el aula (Domínguez y Aguiar, 2023; Murillo et al., 2021).

De acuerdo con esto, el aprendizaje cooperativo se puede concebir como un enfoque metodológico, en el que como componente esencial para el desarrollo de diversas actividades de aprendizaje es el trabajo en equipo, ya que el rol del docente se centra en ser guía del aprendizaje, incentivando al alumnado a participar tanto en actividades individuales como colectivas para alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos. Además, el aprendizaje cooperativo está estrechamente vinculado con el ámbito emocional, cuando el alumnado tiene la habilidad de ponerse en el lugar de otra persona y, con la motivación (León et al., 2011; Rashid y Rana, 2019; Santillán-Aguirre et al., 2021).

Es importante destacar como estrategia de apoyo, la motivación, diferenciando las tipologías que existen: la motivación intrínseca, es aquella que produce satisfacción en las personas ya que emerge de sus propias inquietudes e intereses por lo que la persona tiene la capacidad de realizar retos externos, posee autonomía de decisión y de comportamiento y, ha desarrollado una sensación de control muy valorada, conectándolo con el juego se traduce en la necesidad de estar conectado con otras personas. Y, por otro lado, la motivación extrínseca que proviene de agentes

externos a la persona. Asimismo, se estudió cómo la motivación, el rendimiento académico y, los enfoques de aprendizaje influían en el alumnado dependiendo de la tarea propuesta y el contexto en el que se desarrolle (Alarcón et al., 2019; Almoslamani, 2022; Barboyon y Gargallo, 2022; Gil y Prieto, 2019; Llacetas, 2021).

Atendiendo a una de las cualidades del buen docente en el ámbito universitario referida a cómo imparten las clases el docente se realiza la necesidad de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de generar espacios en los que el alumnado se sienta incluido y motivado. De hecho, el aprendizaje cooperativo promueve apoyos entre los miembros del grupo de forma que aquel alumnado que poseía un rendimiento académico más bajo mejoraba su desempeño al trabajar de forma cooperativa con alumnado que poseía un rendimiento académico elevado. De ahí podemos visualizar la necesidad de implementar el juego como herramienta que propicie la movilización tanto de estrategias cognitivas como metacognitivas además, de fomentar la motivación (Cavalcante-Pimentel et al., 2022; Domínguez y Aguiar, 2023; Ruiz, 2020; Santillán-Aguirre et al., 2021).

Centrándonos en los juegos serios o “serious game” que son juegos diseñados con la finalidad no solo de entretener, sino que están creados para educar, poder entrenar, generar simulaciones y/o resolver diversos problemas, combinando elementos lúdicos con objetivos de índole pedagógica. Además, contienen elementos que condicionan las interacciones que se producen en el juego entre los participantes y, favorece relaciones de equidad y de inclusión social, así como mejora la actitud del alumnado. Asimismo que movilice estrategias metacognitivas es relevante ya que se concibe como un pensamiento de orden superior que influye en el control de forma activa de aquellos procesos cognitivos que activan el aprendizaje y por ende, desarrolla habilidades de autorregulación cuando el alumnado es capaz de comprender y gestionar el contenido (Anthonysamy, 2021; Belda-Medina y Calvo-Ferrer, 2022; Cassinelli et al., 2022; Hashmi et al., 2019; Hierro y Benítez, 2023; Martiniello y Madonna, 2021; Muñoz-Arroyave et al., 2021).

Por lo que se refiere a la planificación y diseño de una estrategia de gamificación se debe tener en cuenta las características del alumnado y los perfiles específicos alumnos/as-jugadores/as (Echavarría y Leigh, 2023; García y Sánchez, 2022; Manzano-León et al., 2022), para ello atenderemos al modelo de clasificación de jugadores de Bartle (1996), en los que diferencia los/as alumnos/as-jugadores/as en:

1.- Asesinos (*Killers*): Aquellos que son ganadores siendo los mejores y necesitan el primer puesto en la clasificación, no se conforman con ganar. La motivación que subyace es la de ganar, ser el primero en la clasificación, competir contra otras personas para quedar por encima. Como formas de retención tienen el ranking/listas de clasificación y los niveles (Medel-San Elías et al., 2022).

2.- Triunfadores (*Achievers*): Aquellos que son aventureros, cuya finalidad es ir desbloqueando niveles y contenidos en su afán de superarse personalmente. La motivación se basa en superar objetivos y resolver diversos retos, consiguiendo recompensas y, descubriendo nuevas cosas. La forma de retención es a base de un sistema de logros (Medel-San Elías et al., 2022).

3.- Sociales (*Socializers*): Aquellos que juegan con el objetivo de relacionarse con los demás, compartir ideas, experiencias y crear una red de contactos. La motivación proviene de compartir y crear una red con los demás. Y las formas de retención son las listas de amistad y los chats (Medel-San Elías et al., 2022).

4.- Exploradores (*Explorers*): Aquellos cuya finalidad es descubrir cosas nuevas explorando en el juego. La motivación viene de descubrir aquello no conocido, aprender y autosuperarse. Las formas de retención son los retos complicados y los niveles (Medel-San Elías et al., 2022).

De acuerdo con este planteamiento cuando abordamos el diseño del juego desde la educación, se toma como base el inventario de Kolb (1984) que define los estilos de aprendizaje, que dará información sobre cómo aprende el alumnado. Los cuatro estilos de aprendizaje que emergen de su modelo son: estilo acomodador, el estilo divergente, el estilo convergente y el estilo asimilador. Y se combinan con las cuatro capacidades básicas que se requieren para aprender: experiencia concreta, la observación reflexiva, la conceptualización abstracta y la experimentación activa (Echavarría y Leigh, 2023; Greppi et al., 2019; Kolb, 1984).

En función a lo anteriormente expuesto se plantea el presente estudio que pretende fomentar la participación activa y la motivación del alumnado a través de la implementación de varias dinámicas de juego enmarcadas dentro del aprendizaje cooperativo en educación superior, con la finalidad de que el alumnado adquiera una mejor comprensión de diferentes aspectos de la materia, fomentando la búsqueda, selección y análisis de la información.

Objetivo

Fomentar la participación activa y la motivación del alumnado del Grado en Pedagogía mediante el aprendizaje cooperativo, los mapas conceptuales y el juego.

MÉTODO

Se presenta la siguiente actividad que se desarrollará en la asignatura “Diseño, desarrollo e innovación del currículum” del Grado en Pedagogía. Más concretamente para dar respuesta al contenido relacionado con la reforma, la innovación y el cambio del currículum, agentes de innovación y el papel innovador de los/as pedagogos/as en los Centros de Secundaria Obligatoria.

Para desarrollar los objetivos presentes en la guía docente de la asignatura referentes a comprender la terminología de la materia con cierto rigor conceptual y científico; la adquisición de habilidades y destrezas de trabajo autónomo e investigador, argumentando diferentes opiniones, contrastando diversas perspectivas, resumiendo las ideas principales, etc. Y elaborando sus propias conclusiones. Se optó por la implementación de una metodología de enseñanza basada en el aprendizaje cooperativo incorporando los mapas conceptuales como técnica de estudio y, el juego como propuesta lúdica en la adquisición del conocimiento.

De acuerdo con la propuesta de aprendizaje cooperativo de Pujolás (2008) como recurso, en el ámbito de intervención B que pertenece al trabajo en equipo como recurso para enseñar, se inserta dentro de estructuras cooperativas simples, esto va a permitir que el grupo de trabajo analice la mejor forma de realizar la actividad propuesta tanto de forma grupal como individual. Así mismo alcanzarán las metas propuestas ‘interdependencia positiva de finalidades’, ya que se organizarán para alcanzar dichas metas (distribución de roles ‘interdependencia positiva de roles’ y distribución de tareas ‘interdependencia positiva de tareas’) y, desarrollarán habilidades sociales tales como la escucha activa, argumentar puntos de vista, etc. Esta propuesta de Pujolás (2008) ha sido estudiada por el alumnado previamente en sesiones anteriores por lo que está familiarizado de cómo trabajar en grupo.

A partir de esta argumentación, se dividirá el gran grupo de alumnado en grupos reducidos, para ello se procederá a realizar una actividad previa, en la que según (Bartle, 1996), los jugadores se clasifican en cuatro tipos: ‘Killers’, ‘Achievers’, ‘Socializers’ y ‘Explorers’. Con la que mediante el test de Bartle (1996) cada alumno/a obtendrá su perfil de tipología de jugador/a. Se agruparán todo el alumnado según las cuatro tipologías de Bartle (1996) y posteriormente, de forma aleatoria, se realizarán grupos de cuatro personas, en el que cada persona tendrá un tipo de perfil de jugador/a dentro del grupo.

A continuación, se presenta el ‘serious game’ desarrollado en dos sesiones de grupo reducido y una sesión de gran grupo. La duración estimada es de tres horas, de las cuales dos sesiones de una hora es en grupo reducido y una sesión de una hora en gran grupo. El objetivo que persigue esta actividad es conocer cómo se diseña un proyecto de innovación enmarcado en la convocatoria de la Junta de Andalucía.

El desarrollo de la actividad es el siguiente: Se plantea al alumnado (en grupos que han sido previamente conformados -grupos reducidos) que se realizará un proyecto de innovación, como se le ha indicado en el inicio en la guía docente. Para ello, tendrán que encontrar el material que le permitirá poder presentar en un futuro cercano dicho proyecto de innovación en una convocatoria pública de la Junta de Andalucía. Para ello, cada alumno/a tendrá que resolver los tres candados expuestos

en clase mediante códigos QR: Candado: 'Lockee 1': <https://es.lockee.fr/o/72uWSXyl>; Candado: 'Lockee 2': <https://es.lockee.fr/o/lxGuwCkp>; Candado: 'Lockee 3': <https://es.lockee.fr/o/OKeNAeNN>.

Una vez desbloqueados los candados cada grupo de alumnos/as tendrá que extraer mediante un mapa conceptual compartido las cuestiones más relevantes a tener en cuenta en un diseño de un proyecto de innovación, mediante la herramienta CmapTools (tanto el saber cómo se elabora un mapa conceptual como la herramienta CmapTools ha sido previamente explicada en sesiones anteriores al alumnado). Para esta última tarea en la mesa del profesorado habrá, además, un criptex para cada grupo, en el que contendrá una sección de mapa conceptual con lo relevante y que cada grupo tendrá que resolver el criptex.

Finalmente en la sesión de gran grupo se expondrá qué grupo ha encontrado más información de acuerdo a la actividad propuesta (se realizará mediante evidencias: desbloqueo de todos los candados, desbloqueo de los criptex (se visionará en clase todos los criptex resueltos que compondrá un mapa conceptual completo), elaboración correcta del mapa conceptual con una herramienta digital compartida) y se realizará un CmapTools compartido en gran grupo que permita a todo el alumnado tener la información relevante que pretende esta actividad.

Los recursos empleados son el teléfono móvil, el ordenador y, la herramienta CmapTools. Los perfiles del alumnado son: El perfil del triunfador es aquel que motiva al grupo y planifica la 'estrategia' de acción; el del explorador es aquel que busca el conocimiento y nuevas experiencias; el socializador es aquel que realiza la cohesión grupal mediante la cooperación en equipo de trabajo; y, por último, el asesino es aquel que será competitivo. De acuerdo con los perfiles anteriormente expuestos, se pretende que, al conformar los grupos de trabajo con cada uno de los perfiles, se desarrollen habilidades de trabajo autónomo, escucha activa, elaboración propia de conclusiones y, se fomente la motivación.

RESULTADOS

De acuerdo con los resultados obtenidos tras la implementación del juego en las sesiones de trabajo se observó una mejora en la motivación del alumnado, un clima adecuado en el aula, un auge en la participación activa del alumnado y un desarrollo de la competencia comunicativa que se detallan a continuación:

Clima adecuado del aula

Se observó como el alumnado en las dinámicas planteadas optó por tener una actitud positiva, creando un clima adecuado en el aula, con cualidades como el respeto y la tolerancia tanto entre ellos/as como con el profesorado.

Fomento de la motivación

Se observó un mayor interés por el alumnado en cuanto a aprender a cómo diseñar un proyecto de innovación enmarcado en la convocatoria pública de nuestra comunidad autónoma, la Junta de Andalucía.

Participación activa

La dinámica que se generó en el aula con la implementación del juego propició que el alumnado tuviera una participación activa durante todo el proceso, claramente relacionada con ese fomento en la motivación.

Desarrollo de la competencia comunicativa

También se observó cómo se desarrollaba la habilidad comunicativa ya que expresaban de forma correcta y organizada las ideas, incluyendo el respeto en los turnos de palabra y la tolerancia en las diferentes opiniones.

Teniendo en cuenta todo lo anteriormente mencionado la evaluación que se realizó de esta actividad fue mediante la observación del docente, la retroalimentación proporcionada por el alumnado y, por el rendimiento académico, más concretamente, en el diseño y elaboración de un proyecto de innovación por parte del alumnado. Durante las sesiones de trabajo se tuvo presente la participación activa del alumnado, la comprensión de los contenidos que se trabajaron en esta actividad, la entrega final del proyecto de innovación y, las diversas percepciones que se experimentaron durante la implementación, siendo evidente la satisfacción del alumnado.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados que se presentan en este estudio evidencian la importancia de generar en el aula dinámicas que fomenten el aprendizaje. De acuerdo con el objetivo del presente estudio, fomentar la participación activa y la motivación del alumnado del Grado en Pedagogía mediante el aprendizaje cooperativo, los mapas conceptuales y el juego.

Se destaca como cuestión relevante la cordialidad y el respeto presente en el aula, no solo entre alumnado y profesorado sino también entre el propio alumnado. En otras palabras, generar un clima adecuado en el aula propicia un mejor aprendizaje destacando la confianza, el respeto mutuo, el liderazgo y la empatía como cualidades no solo que el profesorado debe poseer sino que también debe transmitir (Domínguez y Aguiar, 2023).

En cuanto al fomento de la motivación en el alumnado se refuta con estudios que planteaban que la motivación personal era relevante al concebirse el alumnado como más competente y activo tanto cuando realizaba tareas de forma individual como

grupal. Por tanto, el papel del juego como una herramienta que promueve el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas es evidente junto con una estrategia de apoyo fundamental, la motivación tanto intrínseca (manifestado oralmente por el alumnado) como extrínseca (mostrando interés en alcanzar el reto del juego). Además, se observó la participación activa de todo el grupo que implicaba que todos los miembros desempeñaran su perfil de jugador/a correctamente, por tanto se generaba un apoyo y ayuda entre el grupo de trabajo, lo que conllevaba a crear cohesión de equipo (Almoslamani, 2022; Cavalcante-Pimentel et al., 2022; Domínguez y Aguiar, 2023; Ruiz, 2020; Santillán-Aguirre et al., 2021).

Para finalizar, referente al desarrollo de la competencia comunicativa se observó que el alumnado se expresaba de forma coherente y concisa, denotando la claridad en la exposición de sus ideas y, por consiguiente, mayor seguridad cuando lo expresaban oralmente en el gran grupo. Todo ello va estrechamente vinculado con los procesos metacognitivos que subyacen durante el proceso, encargados de la comprensión y la autorregulación del propio aprendizaje (Anthonysamy, 2021; Belda-Medina y Calvo-Ferrer, 2022; Cassinelli et al., 2022; Hashmi et al., 2019; Hierro y Benítez, 2023; Martiniello y Madonna, 2021; Muñoz-Arroyave et al., 2021).

Con la convicción de poder acercarnos más hacia lo que define ser un buen docente tenemos que tener presente y poder transferirlo a nuestro alumnado la importancia de una buena formación que nos capacite para el desempeño profesional, además del bagaje que acumulamos tras los años de experiencia unido a la necesidad de reflexionar sobre la práctica docente y así poder transformar la docencia para mejorar la calidad educativa (Domínguez y Aguiar, 2023).

En lo que concierne a las conclusiones del presente estudio se plantea que es imperante el uso del aprendizaje cooperativo como metodología para implementar en el aula ya que se ha evidenciado los múltiples beneficios que aporta al proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, incorporando los elementos de los mapas conceptuales y el juego hacen que la adquisición del aprendizaje significativo por parte del alumnado sea efectiva. Teniendo siempre presente aspectos como la participación activa, la cohesión grupal, un clima adecuado en el aula basado en la tolerancia y el respeto, fomento de la motivación y, desarrollo de la competencia comunicativa que se ven influenciadas de forma positiva cuando integramos en las sesiones de trabajo los elementos anteriormente mencionados.

REFERENCIAS

- Alarcón, M.A., Alcas, N., Alarcón, H.H., Natividad, J.A., y Rodríguez, A. (2019). Use of Learning Strategies in the University: A Case Study. *Journal of Educational Psychology - Propósitos y Representaciones*, 7(1), 23–32.
- Almoslamani, Y. (2022). The impact of learning strategies on the academic achievement of university students in Saudi Arabia. *Learning and Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives*, 18(1), 4–18. doi:10.1108/LTHE-08-2020-0025
- Anthonyamy, L. (2021). The use of metacognitive strategies for uninterrupted online learning: Preparing university students in the age of pandemic. *Education and Information Technologies*, 26(6), 6881–6899. doi:10.1007/s10639-021-10518-y
- Barboyon, L. y Gargallo, B. (2022). Métodos centrados en el estudiante: Sus efectos en las estrategias y los enfoques de aprendizaje de los universitarios. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(1), 215–237. doi:10.14201/teri.25600
- Bartle, R. (1996). Hearts, clubs, diamonds, spades: Players who suit MUDs.
- Belda-Medina, J. y Calvo-Ferrer, J.R. (2022). Preservice Teachers' Knowledge and Attitudes toward Digital-Game-Based Language Learning. *Education Sciences*, 12(3), 182. doi:10.3390/educsci12030182
- Cassinelli, A., Emé, G., Murcia, D., y Figueroa, K. (2022). Disko: Herramienta lúdica para fomentar el trabajo colaborativo en estudiantes de Educación Superior. *Educación*, 31(60), 25–53. doi:10.18800/educacion.202201.002
- Cavalcante-Pimentel, F.S., Moraes-Marques, M., y Barbosa-de-Sales-Junior, V. (2022). Learning strategies through digital games in a university context. *Comunicar*, 30(73), 83–93. doi:10.3916/C73-2022-07
- Domínguez, R. y Aguiar, R. (2023). Percepción de profesores y directivos sobre el buen docente de educación superior. *Ciencia y Educación*, 7(1), 7–23. doi:10.22206/cyed.2023.v7i1.pp7-23
- Echavarría, P. y Leigh, C. (2023). Estrategias de gamificación para el aprendizaje en una carrera de formación artística en educación superior. *Revista Iberoamericana de Investigación en Educación*, 7. doi:10.58663/riied.vi7.86
- García, D. y Sánchez, F. (2022). Diseño y adaptación del serious game basado en el perfil del jugador del estudiante. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 79, 287–303. doi:10.21556/edutec.2022.79.2117
- Gil, J. y Prieto, E. (2019). Juego y gamificación: Innovación educativa en una sociedad en continuo cambio. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 14(1), 69. doi:10.15359/rep.14-1.5
- Greppi, N.E., Pastorelli, S.P., y Roldan, S.N. (2019). Estilos de aprendizaje de Kolb: Una herramienta a considerar en el diseño de experiencias didácticas. *AJEA (Actas de Jornadas y Eventos Académicos de UTN)*, 1, Article 1. Recuperado de <https://rtyc.utn.edu.ar/index.php/ajea/article/view/521>
- Hashmi, A., Khalid, M., y Shoaib, A. (2019). A Cross-Sectional Study of Assessing Metacognitive Knowledge and Metacognitive Regulatory Skills among Prospective Teachers and Its Relation to their Academic Achievement. *Bulletin of Education and Research*, 41(2), 215–234.

Hierro, E.R. y Benítez, S.M. (2023). La introducción de los ODS en la formación del alumnado de Educación Primaria: La eficacia del juego motor como estrategia para el Trabajo de los ODS. *Revista del Congr s Internacional de Docència Universit ria i Innovació (CIDUI)*, 6, Article 6. Recuperado de <https://raco.cat/index.php/RevistaCIDUI/article/view/417172>

Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall.

León, B., Felipe, E., y Iglesias, D. (2011). El aprendizaje cooperativo en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 354. doi:10.4438/1988-592X-RE-2011-354-017

Llac tas, R.M. (2021). Estrategias Motivacionales de Aprendizaje y Metas de Estudio en Estudiantes de Maestría de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. *UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN Enrique Guzmán y Valle*.

Manzano-León, A., Ortiz-Col n, A.M., Rodríguez-Moreno, J., y Aguilar-Parra, J.M. (2022). La relación entre las estrategias lúdicas en el aprendizaje y la motivación: Un estudio de revisión. *Revista Espacios*, 43(04), Article 04.

Martiniello, L. y Madonna, G. (2021). Social inclusion through motor activity and sport. *Journal of Human Sport and Exercise - 2021 - Autumn Conferences of Sports Science*. doi:10.14198/jhse.2021.16.Proc2.43

Medel-San Elías, L., Moreno-Beltrán, R., y Aguirre Caracheo, E. (2022). El Rol de Estudiantes de Educación Superior en la Gamificación según su Motivación. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 15(1), 20–26. doi:10.37843/rted.v15i1.283

Muñoz-Arroyave, V., Pic, M., Luchoro-Parrilla, R., Serna, J., Salas-Santandreu, C., Damian-Silva, S., Machado, L., Rodríguez-Arregi, R., Prat, Q., Duran-Delgado, C., y Lavega-Burgués, P. (2021). Promoting Interpersonal Relationships through Elbow Tag, a Traditional Sporting Game: A Multidimensional Approach. *Sustainability*, 13(14), 7887. doi:10.3390/su13147887

Murillo, G., Bedoya, C., y González, C. H. (2021). Competencias directivas en la gestión universitaria en Colombia. *Educación y Educadores*, 23(4), 685–708. doi:10.5294/edu.2020.23.4.7

Pujolás, P. (2008). El aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido. *Aula de innovación educativa*, 170, 37–41.

Rashid, S. y Rana, R.A. (2019). Relationship between the Levels of Motivation and Learning Strategies of Prospective Teachers at Higher Education Level. *Bulletin of Education and Research*, 41(1), 57–66.

Ruíz, H. (2020). * C mo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. Graó.

Santillán-Aguirre, J.P., Jaramillo-Moyano, E.M., y Santos-Poveda, R.D. (2021). El aprendizaje cooperativo como nueva metodología en el aula. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 6(1), 1060–1078.

CAPÍTULO 50

APRENDER ACOMPAÑANDO: ACTIVIDAD FORMATIVA TELEMÁTICA PARA PROMOVER EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES PROFESIONALES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

PAULA MUÑOZ TENO, EUGENIA GUTIÉRREZ-BERMEJO,
CLAUDIA SÁNCHEZ-RIOS FERNÁNDEZ, LAURA GRANIZO GONZÁLEZ, Y
ELENA PÉREZ-HERNÁNDEZ
Universidad Autónoma de Madrid

INTRODUCCIÓN

El papel de las competencias transversales en el siglo XXI

Vivir en la sociedad del siglo XXI, implica un contexto diferente al de la vida en el siglo pasado. Esto se explica, en parte, por la interconexión, la interactividad y la inmediatez derivadas del desarrollo científico, tecnológico y globalizado que invade el día a día de las personas. Uno de los ámbitos que más ha cambiado es el laboral. Actualmente, ya no es suficiente tener conocimiento y pericia en una disciplina concreta, sino que es fundamental demostrar competencias transversales. Es decir, competencias que permiten adaptarse a las exigencias cambiantes, resolver nuevos problemas y construir conocimiento de manera interdisciplinar, colaborativa y crítica. Todo ello, con la mayor eficiencia, eficacia y efectividad posible y considerando todos los avances que están ocurriendo de forma paralela. Por tanto, es de vital importancia que las instituciones de educación superior se responsabilicen de preparar al estudiantado para este nuevo paradigma potenciando el desarrollo de competencias transversales (Belchior-Rocha, Casquilho-Martins, y Simões, 2022).

Competencias transversales profesionales

Las competencias transversales profesionales (CTP) se definen, desde una perspectiva psicológica, como habilidades aplicables y transferibles a diversos contextos laborales y personales, trascendiendo una profesión o disciplina específica (Prieto, 2019). Entre las CTP más valoradas se destacan la capacidad de trabajo en equipo, habilidades sociorrelacionales y habilidades de autorregulación (García-Álvarez, Vázquez-Rodríguez, Quiroga-Carrillo, y Priegue, 2022). Estas competencias favorecen la empleabilidad y el desarrollo personal continuo, ya que permiten a los profesionales adaptarse a diferentes roles y situaciones en el entorno laboral.

CTP, sistema educativo superior y sistema laboral

El desarrollo de las CTP se inicia en la adolescencia tardía y está influenciada de la experiencia vital personal y profesional, que son interdependientes (Quílez, 2024). Existe una diversidad de condiciones que influyen en el desarrollo vital de las personas y, por tanto, en el desarrollo de las CTP. En consecuencia, existe la desigualdad de oportunidades para desarrollar CTP, y, por ende, para acceder al sistema laboral. Por tanto, las instituciones de educación superior, además de impartir conocimientos académicos especializados, deben promover el desarrollo de las CTP entre todos sus estudiantes para actuar como factor de protección ante las barreras estructurales, equilibrando la igualdad de oportunidades para la empleabilidad. Este enfoque actúa como un factor de protección frente a las barreras estructurales, equilibrando la igualdad de oportunidades para la empleabilidad y alineándose con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 4, 8 y 10 de la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) (Villa y Poblete, 2007; Voogt y Roblin, 2012; ONU, 2015).

Desarrollo de CTP en el sistema educativo superior

La relación entre competencias y empleabilidad ha sido ampliamente estudiada en el ámbito académico. Según Yorke y Knight (2006), la empleabilidad va más allá de la mera obtención de un empleo; implicando el desarrollo de CTP que permiten a los graduados no solo conseguir trabajo, sino también prosperar y contribuir socialmente al bienestar común. Por este motivo, la educación superior debe fomentar la conciencia crítica y la capacidad de transformación social entre otras CTP, preparando a los estudiantes para ser agentes de cambio en sus comunidades (Kester y Aryoubi, 2020).

Teorías como la del Aprendizaje Experiencial de Kolb (1984, citado en Kolb, 2015) y la del Aprendizaje Situado de Lave y Wenger (1991) subrayan que el desarrollo de CTP no ocurre de manera aislada, sino a través de un aprendizaje colaborativo, contextualizado y significativo. Estas teorías sugieren que las instituciones educativas deben crear entornos de aprendizaje que involucren a los estudiantes en experiencias reales y socialmente relevantes que demanden reflexión, análisis crítico y elaboración.

Además, Dreyfus y Dreyfus (1986) describen el desarrollo de CTP como un proceso gradual que avanza desde el nivel de novato hasta el de experto, enfatizando la experiencia directa y reflexiva como motores del crecimiento. Eraut (2004) complementa esta perspectiva al señalar que gran parte de las CTP se adquieren fuera de los entornos formales de enseñanza, mediante la interacción social y la participación comunitaria. Esto implica que las instituciones educativas tienen el potencial de crear entornos formales que faciliten estos procesos de aprendizaje.

Sin embargo, el desarrollo de competencias no solo se limita a la formación, también requiere una evaluación objetiva y eficaz. La evaluación de las competencias transversales plantea un desafío particular en la educación superior, ya que, al tratarse de habilidades transferibles y aplicables en distintos contextos, su medición es compleja. Biggs (2003) propone una solución a este reto a través de su teoría del Alineamiento constructivo. Esta defiende que, en contextos educativos además de medir el nivel de conocimiento, también se debe medir la capacidad para aplicar dicho conocimiento en diversos contextos y contribuir al bienestar social. Esto resalta la necesidad de enfoques evaluativos integrales y contextuales en la educación superior.

Fundamentación empírica

Diversas investigaciones han abordado el desarrollo de CTP en estudiantes universitarios. González y Wagenaar (2003), a través del Proyecto Tuning, propusieron un marco para la identificación y desarrollo de CTP en la educación superior europea, enfatizando la necesidad de integrar estas competencias en los planes de estudio. Este proyecto sentó las bases para una educación personalizada e integral. Por su parte, March (2006) destacó la importancia de metodologías activas, como el aprendizaje basado en problemas y proyectos, para fomentar el desarrollo de CTP, ya que promueven la participación activa y el aprendizaje significativo, elementos clave para su desarrollo.

Barrie (2006), en su estudio sobre los atributos de graduados, destaca que las competencias transversales son esenciales para preparar a los estudiantes para los desafíos del mundo laboral actual. De igual manera, López-Pérez, Pérez-López, y Rodríguez-Ariza (2011) encontraron que el uso de entornos virtuales de aprendizaje contribuye al desarrollo de CTP, como la autonomía y el trabajo en equipo. Estas investigaciones coinciden en que el desarrollo de competencias transversales requiere enfoques pedagógicos innovadores, integrales y personalizados, que promuevan la participación activa y el aprendizaje significativo. La integración de estas competencias en el currículo y la adopción de metodologías activas son estrategias clave para lograr este objetivo.

Contexto actual del desarrollo de CTP en universidades españolas

Marco legislativo – CTP en el currículo universitario

En España, la adquisición de CTP en la educación superior no está regulada de manera oficial. Aunque la Ley 2/2011 de Economía Sostenible menciona la necesidad de incluir la formación en competencias transversales para facilitar la empleabilidad y la incorporación al mercado laboral, no se ha logrado un impacto real en el sistema educativo español (Belchior-Rocha, Casquilho-Martins, y Simões, 2022). Además, persiste una ausencia de criterios específicos para la formación en CTP en los sistemas

de evaluación de la calidad docente, como el programa DOCENTIA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación [ANECA], 2021). Esta laguna normativa evidencia la necesidad de políticas más concretas que impulsen la integración de las CTP en la educación superior.

Iniciativas educativas para el desarrollo de las CTP

A pesar de la falta de regulación formal, diversas universidades españolas han implementado programas que fomentan el desarrollo de CTP, evidenciando un compromiso con la formación integral del estudiante. A nivel intrauniversitario, destacan iniciativas como el Programa de Competencias Transversales de la Universidad de Barcelona que se centra en incorporar las CTP genéricas en los planes de estudio de grado, promoviendo habilidades como la comunicación, el trabajo en equipo y el pensamiento crítico (Sayós et al., 2013). Otro ejemplo, esta vez a nivel interuniversitario, podría ser Educamos Contigo – Brecha Digital (EC-BD) es un programa educativo colaborativo y telemático, coordinado por la UAM que, gracias al apoyo del Ayuntamiento de Madrid, busca reducir la brecha digital y social en áreas vulnerables de Madrid, al tiempo que desarrolla las competencias transversales en contextos reales de estudiantes universitarios, permitiéndoles aplicar sus conocimientos en la solución de problemas sociales actuales (Educamos Contigo, 2020).

Estas iniciativas reflejan la aplicación práctica de enfoques pedagógicos innovadores y centrados en el estudiante, como el aprendizaje experiencial y el aprendizaje-servicio, que han demostrado ser efectivos en el desarrollo de CTP (Kolb, 2015). Además, responden a las recomendaciones de El Consejo de la Unión Europea (2018) sobre la importancia de desarrollar competencias transversales para el aprendizaje permanente.

Programa EC-BD

Centrándonos en el programa EC-BD, este ejemplifica cómo las universidades pueden abordar simultáneamente necesidades sociales y educativas. Fundamentado en las teorías de aprendizaje experiencial colaborativo y de la Actividad Histórico-Cultural (CHAT) (Engeström, 2001 como se citó en Cong-Lem, 2022), este programa conecta a estudiantes universitarios con adolescentes en situación de vulnerabilidad a través de un acompañamiento telemático. Los estudiantes participan en la planificación, implementación y evaluación del proceso, desarrollando CTP además de compromiso social, al reflexionar críticamente sobre su práctica (Kolb, 2015).

A pesar de la falta de regulación formal, la implementación de programas como EC-BD demuestra el potencial de las instituciones educativas para innovar y contribuir al desarrollo de competencias esenciales en el siglo XXI. Sin embargo, una limitación significativa es la evaluación de la eficacia de estos programas, lo que subraya la necesidad de métodos de evaluación más robustos y contextuales.

Objetivos e hipótesis

El propósito de esta investigación fue evaluar el impacto del programa EC-BD en el desarrollo de CTP en estudiantes universitarios españoles durante el curso académico 2022-2023. Todo ello, con la finalidad de mejorar el planteamiento del programa para asegurar que favorece el desarrollo de CTP. En base a la fundamentación expuesta anteriormente, se hipotetizó que los estudiantes universitarios que participan en el programa EC-BD experimentarán una mejora significativa en sus CTP en comparación con su nivel previo a su participación.

MÉTODO

Se utilizó un diseño pretest-postest para evaluar el desarrollo de las CTP en los estudiantes universitarios tras su participación en el programa EC-BD.

Participantes

La muestra inicial estuvo compuesta por 319 estudiantes universitarios que participaron en el programa EC-BD durante el curso académico 2022-2023. De estos, 173 participaron en el primer cuatrimestre y 146 en el segundo cuatrimestre. Todos los participantes eran estudiantes de grado que se involucraron en el programa en una de sus asignaturas como formativa con una carga de 45 horas. Los estudiantes provenían de distintos centros de educación superior: Universidad Autónoma de Madrid (UAM), Universidad Complutense de Madrid (UCM), Universidad Rey Juan Carlos de Madrid (URJC), Universidad de Zaragoza (UNIZAR), Universidad Politécnica de Madrid (UPM) y Centro Universitario Cardenal Cisneros (CUCC). Para este estudio, se seleccionó una submuestra de 29 estudiantes (4 hombres) que participaron durante el segundo cuatrimestre y que compartían la misma figura de coordinación en sus respectivos equipos de trabajo. La selección se realizó mediante muestreo aleatorio simple para determinar el periodo formativo y el coordinador/a cuyos equipos serían analizados.

Además, participaron tres expertos en psicología especializados en CTP, seleccionados por conveniencia, quienes llevaron a cabo la evaluación de los estudiantes.

Instrumentos

Para evaluar las CTP se emplearon las grabaciones de las sesiones y la Rúbrica de Competencias Transversales Profesionales de EC-BD (RCEC), puede consultarla junto a su manual de aplicación en Anexo A.

Para el análisis de datos se empleó IBM SPSS Statistic 21.0.

Procedimiento

De acuerdo a que EC-BD es una actividad formativa telemática (AFT) que se fundamenta en el modelo de investigación-acción, previamente al inicio del curso 2022-2023 se elaboró la RCEC junto con otros instrumentos de medida no incluidos en el presente estudio, para poder conocer el funcionamiento del proyecto durante el curso.

Al inicio de la AFT se grabó la segunda sesión semanal de todos los equipos del programa EC-BD, y, al final, la penúltima sesión. Cuando finalizó el programa tres expertos psicólogos especializados en CTP evaluaron las grabaciones mediante observación sistemática empleando la RCEC y se eligieron los 6 equipos para analizar. Destacar que cada equipo fue grabado dos veces. Para ello, en primer lugar, se realizó un pretest en el que los tres expertos visualizaron una grabación aleatoria de uno de los equipos con la finalidad de operativizar cada opción de respuesta creando un código común. Tras el pretest, cada uno evaluó las grabaciones individualmente. Posteriormente, se asignaron aleatoriamente los 5 pares de vídeos a dos expertos y se calculó el Kappa de Cohen para valorar la fiabilidad interjueces.

Después, se reunieron para discutir sus evaluaciones y asignar colaborativamente la puntuación final de la RCEC para cada estudiante. En total, se evaluaron seis grupos en dos momentos distintos (12 vídeos) ya que se añadió el vídeo empleado en el pretest. Por ello, el primer vídeo fue visualizado por los tres expertos, mientras que los restantes fueron evaluados por pares (Experto A y B, Experto A y C, Experto B y C). Los expertos registraron sus observaciones utilizando la RCEC y, posteriormente, se analizaron las puntuaciones para determinar el grado de acuerdo entre evaluadores.

Se obtuvo el consentimiento informado de todos los participantes, garantizando la confidencialidad de los datos.

Finalmente, se realizó el análisis de datos.

Análisis de datos

Las puntuaciones obtenidas de la RCEC se analizaron estadísticamente para evaluar el impacto del programa EC-BD en el desarrollo de las competencias transversales profesionales.

Para evaluar la fiabilidad interjueces de las puntuaciones asignadas por los expertos, se calculó el índice Kappa de Cohen para cada par de evaluadores en cada uno de los ítems de la RCEC. Los coeficientes Kappa obtenidos fueron interpretados según los criterios de Landis y Koch (1977), véanse en tabla 1.

Tabla 1. Valoración del Coeficiente Kappa de Cohen (Landis y Koch, 1977)

Coeficiente kappa de Fleiss	Fuerza de concordancia
0,00	Pobre (<i>Poor</i>)
0,1-0,20	Leve (<i>Slight</i>)
0,21-0,40	Aceptable (<i>Fair</i>)
0,41-0,60	Moderada (<i>Moderate</i>)
0,61-0,80	Considerable (<i>Substantial</i>)
0,81-1,0	Casi perfecta (<i>Almost perfect</i>)

Se calcularon las puntuaciones medias pretest y posttest de las siete dimensiones de la RCEC para cada estudiante. Para determinar si existían diferencias significativas entre las mediciones pretest y posttest, se utilizó la prueba t de Student para muestras relacionadas, estableciendo un nivel de confianza del 99% ($p < .01$).

Los datos fueron procesados y analizados utilizando el software IBM SPSS Statistics (versión 25).

RESULTADOS

Fiabilidad interjueces

Los coeficientes Kappa obtenidos variaron desde 0.28 hasta 0.88, indicando niveles de acuerdo que oscilaron de acuerdo con Landis y Koch (1977) entre aceptable y casi perfecto. La media del coeficiente en el estudio es de 0,48, por tanto, la concordancia general sería moderada. Sin embargo, la mayoría de los coeficientes muestran un nivel de acuerdo aceptable. Por tanto, podemos inferir que es probable que el coeficiente Kappa para el equipo 2 sea una excepción en la implementación de la RCEC, consulte tabla 2.

Tabla 2. Coeficiente Kappa de Cohen para la RCEC

Equipos	Ev1	Ev2	pe	po	Kappa
1	Experto A	Experto B	0,19	0,48	0,36
2	Experto A	Experto C	0,23	0,91	0,88
3	Experto C	Experto B	0,24	0,61	0,48
4	Experto A	Experto C	0,26	0,54	0,39
5	Experto A	Experto C	0,26	0,47	0,28

Equipos: equipos de EC elegidos para el estudio. Se han evaluado dos vídeos por equipo y se ha calculado pe y po en base a ambos vídeos. Ev: evaluador, pe: probabilidad hipotética de una coincidencia aleatoria, po: la probabilidad de que ambos calificadores estén midiendo lo mismo en una persona, Kappa: Kappa de Cohen

Análisis de diferencias pretest-postest en RCEC

Se realizó una prueba *t* de Student para muestras relacionadas para comparar las puntuaciones medias iniciales y finales en cada una de las dimensiones de la RCEC. Los resultados se resumen en la tabla 3.

Tabla 3. T de Student para muestras relacionadas aplicada a las puntuaciones pre-post en la RCEC

Δ Di	Descripción	$\bar{x}$	Sx	ET	ICI	ICS	t	gl	Sig.
DA	Adaptación	-.98	.74	-1.50	-1.40	-.56	-6.55	23	.00
DB	Expresión verbal	-1.57	1.13	.23	-2.22	-.92	-6.80	23	.00
DC	Resolución de problemas	-1.85	1.24	.25	-2.57	-1.15	-7.32	23	.00
DD	Escucha activa	-.99	1.05	.21	-1.59	-.39	-4.65	23	.00
DE	Comunicación asertiva	-1.06	.67	.13	-1.44	-.68	-7.80	23	.00
DF	Comunicación comportamental	-1.50	1.21	.24	-2.19	-.80	-6.04	23	.00
DG	Trabajo en grupo	-1.25	0.74	.15	-1.67	-.83	-8.27	23	.00

Nota: Se muestra la prueba *T* de Student para muestras relacionadas aplicada a la media de cada dimensión pre-post de la RCEC. Acotaciones: Δ Di: Dimensión; Descripción: descripción resumida del constructo de cada dimensión; $\bar{x}$: media ETM: Error típico de la media, ICI:99% Intervalo de confianza; ICS: 99% intervalo de confianza superior; t : estadístico *t*; gl: grados de libertad; sig.: significación bilateral

T de Student para muestras relacionadas aplicada a las puntuaciones pre-post en la RCEC

Los resultados muestran diferencias significativas en todas las dimensiones evaluadas entre las mediciones iniciales y finales, con mejoras en las puntuaciones postest en comparación con el pretest. Específicamente, la diferencia media de las dimensiones de la escala oscila entre -1.85 y -0.98, con una desviación típica con valores entre 0.74 y 1.24. El estadístico *t* con 23 grados de libertad en un contraste de medias relacionadas con un 99% de confianza fluctuó entre -8.65 y -4.65.

DISCUSIÓN

El presente estudio tuvo como objetivo evaluar el impacto del programa Educamos Contigo – Brecha Digital (EC-BD) en el desarrollo de las CTP en estudiantes universitarios españoles durante el curso académico 2022-2023.

Los resultados obtenidos indican, que los estudiantes experimentaron mejoras significativas en todas las competencias evaluadas tras su participación en el programa. El programa de EC-BD ha potenciado el desarrollo de CTP en los estudiantes. Estos resultados son congruentes con la evidencia previa en torno al proceso de desarrollo de las CTP (Dreyfus y Dreyfus, 1986; Kester y Aryoubi, 2020; Yorke y Knight, 2006). Ya que EC-BD reúne la mayoría de las características de un entorno orientado al desarrollo de CTP.

Específicamente, en EC-BD los estudiantes se exponen a situaciones cercanas a su zona de desarrollo próximo, pero desafiantes, a la par que reflexionan de manera crítica sobre su actuación. Estas situaciones son dinámicas y actividades que preparan los coordinadores de equipo en las reuniones, lo que permite crear un entorno de práctica seguro para aprender a tolerar la incertidumbre y lidiar con los desafíos que pueden surgir durante el acompañamiento. De acuerdo con la Teoría del Aprendizaje Experiencial de Kolb (1984), este enfoque profundiza el aprendizaje a través de experiencias prácticas y la reflexión sobre las mismas.

Por otro lado, en EC-BD, los estudiantes formaron parte de una comunidad donde pudieron aplicar y perfeccionar estas competencias en situaciones reales ya que estaban en constante interacción con otras personas. Este desarrollo es consistente con la perspectiva de Lave y Wagner (1991), que enfatizan la importancia del aprendizaje situado en comunidades de práctica. La interacción continua con pares y profesionales facilitó la internalización y mejora de las CTP de los estudiantes.

Asimismo, al estar en contacto con poblaciones a nivel de neurodivergencias y barreras socioeconómicas, los jóvenes en el programa pudieron internalizar aspectos éticos y sociales de su rol profesional, promoviendo una identidad más sólida y comprometida. Estas variables, según Eraut (2004), potencian significativamente el desarrollo de las CTP, al fomentar una comprensión más profunda y empática de las realidades sociales y profesionales.

Sin embargo, es importante considerar el método empleado para medir las CTP. Los resultados indican que la RCEC como instrumento de evaluación presenta propiedades de replicabilidad de un nivel medio-bajo. Este problema puede explicarse por las dificultades inherente a la evaluación de las competencias transversales, tal como señala Shavelson (2010). Medir habilidades transferibles es complejo debido a su naturaleza contextual y multidimensional, lo que puede afectar la consistencia de las evaluaciones.

Por todo lo mencionado, se confirma la hipótesis de que el programa EC-BD favorece el desarrollo de CTP de los estudiantes universitarios. Sin embargo, es probable que, al replicarse el estudio, las puntuaciones asignadas mediante la RCEC puedan fluctuar, lo que subraya la necesidad de mejorar los instrumentos de evaluación para asegurar una mayor fiabilidad y validez.

Limitaciones y fortalezas

Es relevante destacar las limitaciones del presente estudio para poder mitigarlas en futuros trabajos. Esto permitirá continuar construyendo conocimiento que, a nivel micro, optimice la AFT EC-BD y, a nivel macro, avance en la investigación sobre el desarrollo de CTP en contextos de educación formal superior. El objetivo es dotar a

los estudiantes de herramientas para afrontar desafíos profesionales y personales, siendo simultáneamente agentes de cambio en su sociedad.

Se identifican dos tipos de limitaciones: estructurales y no estructurales. Las limitaciones estructurales están relacionadas con el contexto de investigación y son independientes del desarrollo del estudio, pero dificultan la obtención de evidencias de calidad. En primer lugar, la ausencia de rúbricas de observación sistemática específicas para valorar CTP obligó al equipo de EC-BD a crear y personalizar una rúbrica basada en evidencia empírica. En segundo lugar, dado que la AFT EC-BD es un proyecto innovador, el sistema de evaluación aún está en proceso de consolidación.

Por otro lado, las limitaciones no estructurales, inherentes al estudio, incluyen aspectos metodológicos y de recursos económicos. Metodológicamente, sería beneficioso incrementar la muestra para mejorar la fiabilidad y representatividad de los resultados. Además, es necesario obtener más evidencias sobre las propiedades psicométricas de la rúbrica para asegurar su eficacia como instrumento de evaluación de CTP. El diseño pretest-postest sin grupo de control limita la atribución causal directa entre la participación en el programa y las mejoras observadas, ya que otros factores externos podrían haber influido en el desarrollo de las competencias. Futuros estudios deberían incorporar diseños experimentales más robustos, incluyendo grupos de control y asignación aleatoria, para fortalecer las conclusiones.

Además, emplear un sistema de registro único puede estar generando sesgos en los resultados. Por tanto, replicar el estudio implementando otros sistemas de registro como cuestionarios de autoinforme o entrevistas favorecería la generación de conclusiones con un mayor nivel de fundamentación empírica al triangular los resultados y la prevención de posibles errores sistemáticos.

Finalmente, sería interesante replicar el estudio incrementando la frecuencia de sesiones grabadas para realizar una evaluación continua. De esta manera se prevendría un posible efecto mediador de variables extrañas en el estudio.

En cuanto a los recursos, no se pudo realizar el estudio con todos los estudiantes ya que la observación sistemática es un sistema de registro muy costoso. Por tanto, se podrían buscar alternativas para incrementar el presupuesto y poder analizar todos los casos.

A pesar de las limitaciones, las implicaciones prácticas de estos hallazgos son significativas para la mejora de la sociedad. Potenciar las CTP a través de un programa telemático como EC-BD sugiere que las instituciones de educación superior pueden y deben integrar metodologías activas y tecnologías digitales en sus currículos para preparar a los estudiantes para los desafíos del mundo laboral contemporáneo (Voogt y Robin, 2012).

Además, abordar la brecha digital y desarrollar competencias digitales es esencial para reducir desigualdades y promover la inclusión. El programa EC-BD, al

conectar a estudiantes con comunidades vulnerables a través de medios digitales, no solo desarrolla sus competencias, sino que las vincula con el compromiso social y ciudadano, alineándose con los Objetivos de Desarrollo Sostenible 4, 8 y 10 de la Agenda 2030 (ONU, 2015).

Finalmente, esta investigación asienta las bases para evaluar las CTP mediante observación sistemática. Los programas que trabajan con CTP, suelen estar como EC-BD, en constante desarrollo. Por tanto, es esencial implementar evaluaciones precisas en contextos reales. Esto permite obtener evidencias de validez ecológica y aplicar los resultados para mejorar eficazmente el funcionamiento de los programas. Por todo lo mencionado, es de vital importancia continuar con esta línea de investigación.

Futuras investigaciones

Las futuras investigaciones deberían enfocarse en mejorar los instrumentos de evaluación de las CTP atendiendo al alineamiento constructivo de Biggs (2003). Aplicar este enfoque podría mejorar la precisión y consistencia en la evaluación de competencias.

Además, sería beneficioso explorar el impacto a largo plazo del programa en la trayectoria profesional de los estudiantes. Estudios longitudinales podrían revelar si las competencias desarrolladas se mantienen y transfieren al contexto laboral. Por ejemplo, hacer un seguimiento de los participantes tras su graduación, podría ofrecer una valiosa información sobre la efectividad mantenida del programa.

CONCLUSIÓN

En conclusión, el estudio proporciona evidencia de que el programa Educamos Contigo – Brecha Digital es efectivo en el desarrollo de competencias transversales profesionales en estudiantes universitarios. Estos resultados subrayan la importancia de integrar experiencias de aprendizaje auténticas y tecnológicamente mediadas en la educación superior. Sin embargo, es fundamental abordar las limitaciones identificadas y continuar investigando para optimizar los procesos de enseñanza y evaluación de las CTP, asegurando que los futuros profesionales estén preparados para enfrentar los desafíos del siglo XXI.

REFERENCIAS

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2021, 20 de mayo). *Programa de Apoyo para la evaluación de la calidad de la Actividad Docente del profesorado universitario*. Recuperado de https://www.aneca.es/documents/20123/78401/programaDOCENTIA_210527.pdf/c3998fbf-896d-2a46-acff-530ff2125f50?t=1655730839955

Barrie, S.C. (2006). Understanding what we mean by the generic attributes of graduates. *Higher Education*, 51(2), 215-241.

Belchior-Rocha, H., Casquilho-Martins, I., y Simões, E. (2022). Transversal competencies for employability: From higher education to the labour market. *Education Sciences*, 12(4), 255. doi: 10.3390/educsci12040255

Biggs, J. (2003). *Teaching for Quality Learning at University* (2ª ed.). Open University Press.

Cong-Lem, N. (2022). Unravelling Cultural-Historical Activity Theory (CHAT): Leontiev's and Engeström's approaches to activity theory. *Knowledge Cultures*, 10(1), 84-103.

Dreyfus, H. y Dreyfus, S.E. (1986). *Mind over machine*. Simon and Schuster.

El Consejo de la Unión Europea. (2018). Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (Texto pertinente a efectos del EEE). *Diario Oficial de la Unión Europea*, C189, 1-13.

Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247-273.

García-Álvarez, J., Vázquez-Rodríguez, A., Quiroga-Carrillo, A., y Priegue, D. (2022). Transversal competencies for employability in university graduates: A systematic review from the employers' perspective. *Education Sciences*, 12(3), 204. doi: 10.3390/educsci12030204

González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe. Informe final. Fase 1*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Kester, K. y Aryoubi, H. (2020). Paulo Freire: Citizenship and education. En A. Peterson, G. Stahl y H. Soong (Eds.), *The Palgrave handbook of citizenship and education* (pp. 95-111). Palgrave Macmillan.

Kolb, D.A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2ª ed.). Pearson Education.

Landis, J.R. y Koch, G.G. (1977). An application of hierarchical kappa-type statistics in the assessment of majority agreement among multiple observers. *Biometrics*, 33(2), 363-374.

Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9780511815355

Ley 2/2011, de 4 de marzo, de Economía Sostenible. (2011). *Boletín Oficial del Estado*, 55, de 6 de marzo de 2011, 4117. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/l/2011/03/04/2/con>

López-Pérez, M.V., Pérez-López, M.C., y Rodríguez-Ariza, L. (2011). Blended learning in higher education: Students' perceptions and their relation to outcomes. *Computers y Education*, 56(3), 818-826. doi: 10.1016/j.compedu.2010.10.023

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

Organización de Naciones Unidas (ONU). (2015). *Transformar Nuestro Mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. ONU.

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

Quílez, A. (2024, septiembre). Luces y sombras en la alta capacidad. Ponencia presentada en las *II Jornadas de Altas Capacidades de Begabung*, Toledo, España.

Sá, M.J. y Serpa, S. (2018). Transversal competences: Their importance and learning processes by higher education students. *Education Sciences*, 8(3), 126.

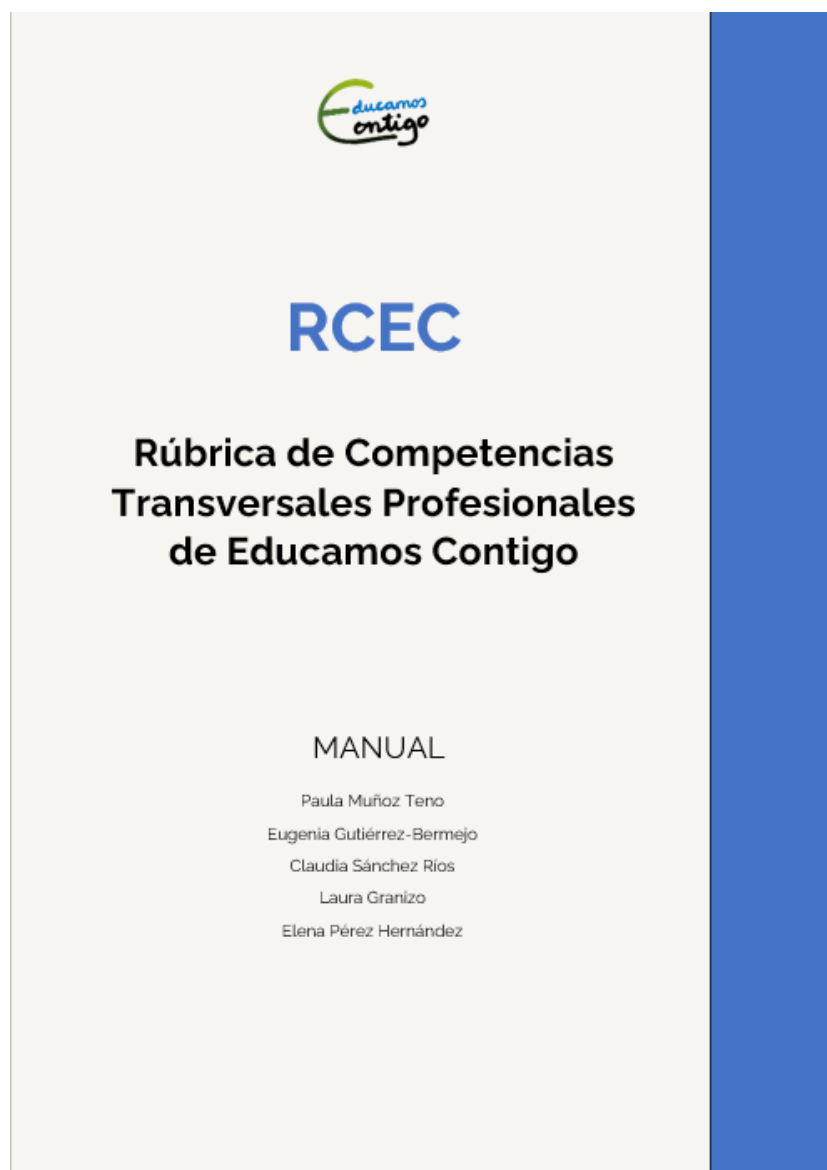
Sayós, R., Alsina, P., Boix, R., Burset, S., Buscà, F., Casanellas, M., ... y Tilló, T. (2013). *Las competencias transversales en las titulaciones de grado de la Universidad de Barcelona. Orientaciones para su desarrollo* (Cuadernos de docencia universitaria, 27). Universitat de Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació & Ediciones Octaedro. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/145085>

Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Editorial Mensajero.

Voogt, J. y Roblin, N.P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299-321.

Yorke, M. y Knight, P.T. (2006). *Embedding employability into the curriculum*. Higher Education Academy.

ANEXO A.



Manual de aplicación de la Escala de Calidad de Exámenes Tipo Test ECET)

¿Qué es la RCEC?

Es una rúbrica

¿Por qué se crea?

Porque los programas que trabajan con CTP, suelen estar como EC-BD, en constante desarrollo. Por tanto, es esencial implementar evaluaciones precisas en contextos reales. Esto permite obtener evidencias de validez ecológica y aplicar los resultados para mejorar eficazmente el funcionamiento de los programas. Por todo lo mencionado, es de vital importancia continuar con esta línea de investigación.

Descripción formal

La RCEC es una rúbrica tipo Likert conformada por 33 ítems que evalúan con un nivel de acuerdo del 1 al 5 el grado de pericia que tiene un estudiante en 6 CTP. Siendo 1 (totalmente en desacuerdo o nivel mínimo) y 5 (totalmente de acuerdo o nivel máximo). Las CTP fueron elegidas por su relevancia a nivel profesional según la fundamentación teórica. Las competencias son: capacidad de adaptación a contextos nuevos, transmisión de información, resolución de problemas, escucha activa, comunicación asertiva, competencias comunicativas comportamentales y capacidad de trabajo en equipo. Cada competencia se engloba en una dimensión conformada por ítems que operativizan la competencia y su grado de pericia en conducta observable. La rúbrica fue diseñada para aplicarse en dos momentos (pretest y postest).

a RCEC fue desarrollada por el equipo de profesionales del programa. La rúbrica integra elementos de competencias definidas en los Libros Blancos de las titulaciones de Psicología, Ingeniería, Magisterio, y Humanidades (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación [ANECA], 2005a, 2005b, 2005c, 2005d). Los ítems A1 a E7 fueron elaborados específicamente para el programa EC-BD basándose en estas competencias.

Los ítems F1 a F7 corresponden con la Rúbrica de Competencias Comunicativas Comportamentales (CCC) de Tapia-Vidal y Morera-Camacho (2016) y evalúan aspectos relacionados con la comunicación no verbal y paraverbal.

Los ítems G1 a G4 se basan en la Rúbrica para evaluar el proceso del trabajo en grupo de Chica (2008) y evalúan aspectos del trabajo en equipo, como contribución, actitud, asistencia y resolución de conflictos.

Consultas

Para cualquier consulta puede hacerlo a la dirección:
paulamuñoztenouam@ganil.com

Rúbrica de Competencias Transversales Profesionales de Educamos Contigo (Muñoz Teno, Gutiérrez-Bermejo, Sánchez-Ríos Fernández, Pérez Hernández, 2024)

D	Ítems	1	2	3	4	5
A	Promover la capacidad de adaptación en entornos nuevos o poco conocidos					
A1	Busca alternativas ante imprevistos con el menor/familia					
A2	Encuentra alternativas ante cambios en la planificación					
A3	Se apoya en el equipo cuando surgen inconvenientes					
A4	Es flexible al relacionarse con alguien que muestra desinterés					
B	Promover la capacidad para transmitir información e ideas a un público tanto especializado como no especializado					
B1	Comunica de forma clara y comprensible información a grupos de personas no expertas					
B2	Adapta su lenguaje usando sinónimos y palabras menos técnicas cuando la comunicación lo requiere					
B3	Al trabajar en equipo, emplea términos técnicos aprendidos para comunicarse					
B4	Resume y sintetiza al comunicarse cuando es necesario					
C	Promover la resolución conjunta de problemas					
C1	Aporta ideas y/o soluciones cuando trabaja en equipo					
C2	Entiende que todos los miembros de un equipo son responsabilidad de su desempeño independientemente del reparto de tareas (cara visible, acta,...)					
C3	Mantiene un buen clima de trabajo					
C4	Se involucra activamente en el trabajo en equipo					
D	Fomentar las habilidades de escucha activa					
D1	Respetar los turnos de intervención					
D2	Muestra un comportamiento no verbal telemático correcto (mantiene contacto visual, asiente, no apaga la cámara, no se dedica a otras tareas...)					
D3	Hace preguntas relacionadas con lo que se está hablando					

Rúbrica de Competencias Transversales Profesionales de Educamos Contigo (Muñoz Teno, Gutiérrez-Bermejo, Sánchez-Ríos Fernández, Pérez Hernández, 2024)

(continuación)

D	Ítems	1	2	3	4	5
E	Promover la comunicación asertiva					
E1	Se expresa de manera respetuosa					
E2	Participa en las conversaciones grupales					
E3	Da retroalimentación positiva al resto de los miembros del equipo de trabajo					
E4	Realiza críticas constructivas al resto de miembros del equipo					
E5	Cuida la mejor manera, momento y lugar al hacer una crítica al resto del equipo					
E6	Se disculpa cuando ha hecho algo mal					
E7	Agradece la retroalimentación que recibe por parte del resto del equipo					
F	Competencias Comunicativas Comportamentales (CCC) - Tapia-Vidal (2020)					
F1	Modifica o mantiene el tono (expresividad, inflexiones al hablar) Uso de la voz:					
F2	Regulación del volumen					
F3	Utilización de pausas - Modifica o mantiene el ritmo (velocidad y fluidez al hablar)					
F4	Utilización de silencios - silencio para que otros hablen					
F5	Presencia de movimientos faciales (gestos que intenciona al comunicar, cejas, boca, ojos, otros)					
F6	Presencia de movimientos corporales intencionales al comunicar (cabeza, manos, hombros posturas)					
F7	Contacto visual – Uso de las miradas					
G	Rúbrica para evaluar el proceso del trabajo en grupo - Merino (2011)					
G1	Contribuye al equipo y participa					
G2	Mantiene una actitud proactiva					
G3	Asiste y es puntual					
G4	Favorece la resolución de conflictos					

Glosario

D: dimensión. Cada letra es una dimensión

1,2,3,4,5: Niveles de acuerdo respecto al nivel de pericia en CTP. Consulte la página 1 del manual para más información

Bibliografía

Merino, E.C. (2011). Una propuesta de evaluación para el trabajo en grupo mediante rúbrica. *EA, Escuela Abierta: Revista de Investigación Educativa*, (14), 67-82.

Tapia-Vidal, A.S. (2020). Communicative behavioral competences: Proposal of an observation matrix for pedagogy students in context of cultural diversity. *Revista Electronica Educare*, 24(1), 154-171. doi: 10.15359/ree.24-1.9

CAPÍTULO 51

OBSERVANDO LAS COMPETENCIAS PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CHILENOS

MARCO TULIO BUSTOS GUTIÉRREZ*, MARJORIE MORALES CASETTI**,
CLAUDIA VERÓNICA GÓMEZ GOMEZ*, Y CLAUDIA ANDREA QUEZADA BAIER*

**Universidad Católica de Temuco; **Universidad de La Frontera*

INTRODUCCIÓN

En el año 2015, durante la Asamblea General de la ONU del 21 de octubre, se presentó y aprobó lo que se conoce como la Agenda 2030 (Naciones Unidas, 2015). Esta Agenda (ver Figura 1), consta de 17 Objetivos y 169 metas a alcanzar en el año 2030. El logro de los objetivos y las metas que lo conforman tienen como fin mejorar la condición de vida humana en lo económico, social y ambiental. Para ello, todos los países firmantes, deben generar e implementar una serie de medidas, políticas y programas conducentes a lo que cada objetivo declara. De igual manera, la Agenda 2030, involucra a un conjunto más amplio de actores que el sector público en todos sus niveles: empresas, sociedad civil, organizaciones sociales, organismos internacionales, instituciones educativas de formación, básica, media y superior. Siguiendo a UNESCO (2017), es necesario que todos los actores involucrados realicen su parte. El desarrollo sostenible implica considerar “tanto el impacto ambiental como el humano, económico y social de nuestras acciones” (Silva-Jiménez y Vera, 2023, p. 18). La educación sobre ODS es considerado un elemento básico para avanza en la consecución de la Agenda 2030 (Silva-Jiménez y Vera, 2023), se asume que todas las personas “necesitan conocimientos, habilidades, valores y actitudes que los empoderen para contribuir con el desarrollo sostenible. Por lo tanto, la educación es crucial para alcanzar este tipo de desarrollo” (UNESCO, 2017, p. 7).

Figura 1. Objetivos de Desarrollo Sostenible



Fuente: Cepal (2024). Recuperado de:
<https://www.cepal.org/es/temas/agenda-2030-desarrollo-sostenible/objetivos-desarrollo-sostenible-ods>

Se requiere contar entonces con ciudadanos capacitados en los elementos necesarios para alcanzar el desarrollo sostenible, de tal manera que se generen “resultados de aprendizaje cognitivos, socioemocionales y conductuales específicos que permitan a las personas abordar los desafíos particulares de cada ODS, lo que facilita de esta manera su logro” (UNESCO, 2017, p. 8). De acuerdo a Silva et al. (2021), las conductas insostenibles o insensibles respecto de los problemas del medio ambiente se deben a una carencia de conocimiento sobre dichos problemas o sus consecuencias, además de que la enseñanza se centra principalmente en elementos medioambientales, dejando de lado la relación que existe entre la parte económica y social (Silva-Jiménez y Vera, 2023). Vera (2022) señala también como necesario indagar sobre las actitudes, normas sociales y de control que pueden influir en la forma de percibir y entender los ODS, es especial, en los niveles de formación superior (técnicos y profesionales). De acuerdo a UNESCO (2017) las dimensiones, que se tienen que desarrollar para el logro de los ODS comprenden la dimensión cognitiva, socioemocional y conductual. La primera se refiere al conocimiento y las herramientas de pensamiento necesarias para comprender los ODS. La segunda considera las habilidades requeridas para la colaboración y comunicación de los ODS incluye los valores, actitudes y autorreflexión. La tercera hace referencia a las competencias necesarias para generar acciones (UNESCO, 2017).

Considerando lo anterior, este trabajo tiene como objetivo general indagar sobre las competencias necesarias para el logro de los ODS que poseen los estudiantes universitarios chilenos. Como objetivos específicos, indagar en las competencia cognitiva, competencia socioemocional y competencia conductual que tienen estudiantes universitarios chilenos. A manera de hipótesis se plantea, que los estudiantes chilenos tienen las competencias cognitivas, socioemocionales y conductuales necesarias para desarrollar/potenciar/promover los ODS.

MÉTODO

Participantes

La población considerada está conformada por 44 estudiantes de la carrera de Administración Pública, que participaron del curso CEA1139 Microeconomía durante el primer semestre académico 2024, y que respondieron de manera voluntaria la batería de reactivos que se les aplicó vía plataforma Cuestionarios de la paquetería Google. Del total de estudiantes inscritos en el curso, el 52% son mujeres.

Diseño y Procedimiento

Es una investigación exploratoria descriptiva cualitativa de corte transversal. La aplicación del instrumento se llevó a cabo al término del curso. De forma previa, se identificó el nivel de conocimiento sobre los ODS que tiene el estudiantado del curso,

así como aquellos que les resultan más importantes. Para facilitar la identificación y selección, los ODS se agruparon en tres líneas, considerando en énfasis en materia económica, social y medioambiental. Los ODS con mayor mención en cada línea fueron: ODS 8 (Trabajo Decente y Crecimiento Económico), ODS 3 (Salud y Bienestar) y ODS 7 (Energía Asequible y no Contaminante). Con base en estos tres ODS, se seleccionó un subconjunto de preguntas con base en el documento Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2017).

Las preguntas fueron aplicadas vía la plataforma Formatos de Google, indicando que la respuesta era voluntaria y que buscaba profundizar en lo abordado durante el curso CEA1139, en materia de ODS. La compilación de datos se realizó con el software Excel y el análisis con SPSS v23.

Materiales

Para evaluar la percepción de los estudiantes se generó un cuestionario a partir de los reactivos sugeridos por UNESCO (2017). Se hizo una selección y adaptación de preguntas para observar la percepción de los y las estudiantes de las dimensiones cognitiva, socioemocional y conductual, dando un total de nueve por cada ODS. La calificación entregada en cada pregunta va de 1 a 5 (muy en desacuerdo a muy de acuerdo). Ver Tabla 1. De manera complementaria se hicieron tres preguntas abiertas para profundizar en el conocimiento y capacidad de movilizar recursos, en cada ODS seleccionado.

Tabla 1. Batería de preguntas aplicadas ODS 3, 7 y 8

ODS 3. Salud y Bienestar		
Cognitivo	Socioemocional	Conductual
1.1 ¿Conoce los conceptos de salud, higiene y bienestar y puede reflexionar críticamente sobre ellos?	1.4 ¿Es capaz de interactuar con personas que sufren enfermedades y de sentir empatía por sus situación y sentimientos?	1.7 ¿Es capaz de incluir en sus rutinas diarias conductas que promuevan la salud (ejercicio, alimentación, dormir, etc.)
1.2 ¿Conoce datos y cifras sobre enfermedades transmisibles y no transmisibles más severas y los grupos vulnerables en cuanto a enfermedades, trastornos y muertes prematuras?	1.5 ¿Es capaz de motivar a otros a decidir y actuar a favor del fomento de la salud y bienestar de todos?	1.8 ¿Tiene la capacidad de percibir cuando otro necesitan ayuda y de buscar ayuda para sí mismo y otros?
1.3 ¿Comprende las dimensiones sociales, políticas y económicas de la salud y el bienestar, conoce los efectos de la publicidad y las estrategias para promover la salud y el bienestar?	1.6 ¿Es capaz de comprometerse personalmente para promover la salud y el bienestar para sí mismo, su familia y otros, incluso considerando trabajos voluntarios o profesionales en salud y bienestar social?	1.9 ¿Es capaz de exigir y apoyar públicamente la formulación de políticas que promuevan la salud y el bienestar?

Tabla 1. Batería de preguntas aplicadas ODS 3, 7 y 8 (continuación)

ODS 7. Energía Asequible y no Contaminante		
Cognitivo	Socioemocional	Conductual
2.1 ¿Usted sabe que energía se utiliza principalmente en distintas regiones del planeta?	2.4 ¿Usted es capaz de evaluar y comprender la necesidad de energía asequible, confiable, sostenible y limpia de otras personas, países o regiones?	2.7. ¿Es capaz de aplicar y evaluar medidas para aumentar la eficiencia y suficiencia energéticas en su esfera personal y en su entorno local?
2.2. ¿Usted comprende el concepto de eficiencia y suficiencia energéticas y sabe sobre las estrategias y políticas socio-técnicas para alcanzarlas?	2.5 ¿Es capaz de explicar normas y valores personales relacionados con la producción y el uso de energía, así como de reflexionar y evaluar su propio uso energético en relación a la eficiencia y la suficiencia?	2.8. ¿Es capaz de analizar el impacto y los efectos a largo plazo de los proyectos energéticos de mayor envergadura (e. parque eólico) y de políticas relacionadas con los distintos grupos de interés?
2.3 ¿Usted comprende como las políticas pueden influir en el desarrollo de la producción, suministro demanda y uso energéticos?	2.6 ¿Es capaz de crear una visión de producción, suministro y uso confiables energía sostenible en y para el país?	2.9 ¿Es capaz de influenciar las políticas relacionadas con la producción, el suministro y el uso de energía?
ODS 8. Trabajo Decente y Crecimiento Económico		
Cognitivo	Socioemocional	Conductual
3.1 ¿Comprende los conceptos de crecimiento económico sostenido, inclusivo, pleno empleo, trabajo decente, paridad e igualdad de género?	3.4 ¿Es capaz de identificar sus derechos individuales y clarificar sus necesidades y valores en relación al trabajo?	3.7 ¿Es capaz de pensar y evaluar ideas para la innovación y el emprendimiento impulsados por la sostenibilidad?
3.2 ¿Comprende cómo los salarios bajos de la fuerza de trabajo, los salarios altos de cargos directivos crean desigualdad, pobreza, descontento social, etc.?	3.5 ¿Es capaz de discutir críticamente los modelos económicos y las visiones de futuro de la economía y la sociedad y hablar de estos en las esferas públicas?	3.8 ¿Es capaz de planificar e implementar proyectos de emprendimiento?
3.3 ¿Conoce sobre la distribución de tasas de empleo formal, empleo informal y desempleo en distintas regiones y naciones del mundo, así como los grupos sociales que se ven afectados por el desempleo?	3.6 ¿Es capaz de comprender cómo el consumo personal afecta las condiciones de trabajo de otros en la economía mundial?	3.9 ¿Es capaz de colaborar con nuevas visiones y modelos de una economía sostenible e inclusiva y de trabajo decente?

Fuente: Elaboración propia

RESULTADOS

Del total de estudiantes participantes del curso, el 46% respondieron el instrumento. De éstos, el 65% son de sexo femenino. Para ver la consistencia interna, así como la validez de una escala de medida, se sugiere llevar a cabo su validación formal, ello a partir de observar el grado de interrelación que tienen los ítems de la escala utilizada, siendo el instrumento de uso más extendido el coeficiente de Alfa de Cronbach, cuyo valor oscila entre 0 y 1 (Oviedo y Campo-Arias, 2005). En el caso de

los 23 reactivos empleados, el Alfa de Cronbach global fue de 0,937. Al aplicar el análisis de fiabilidad a cada bloque de preguntas, encontramos que para el caso del ODS 3, el Alfa de Cronbach fue 0,95; para el ODS 7 el Alfa de Cronbach fue 0,893 y para el tercer ODS 8 el Alfa de Cronbach fue 0,881. Algunos autores señalan como aceptable contar con un coeficiente mínimo de 0,70 y otros a partir de 0,60 (Roco-Videla, Flores, Olguin-Barraza y Maureira-Carsalade, 2024).

En las Tablas 2 a 4, se presentan los estadísticos descriptivos para cada uno de los ODS consultados en las dimensiones cognitiva, socioemocional y conductual. Los valores promedio más altos entregados por los estudiantes los encontramos en el ODS 3, destacando la dimensión socioemocional y conductual. En el caso de los ODS 7 y 8 El valor promedio entregado son pocas las respuestas promedio que alcanzan y superan el valor de 4, aun cuando el valor más bajo no sea 1. Hay que mencionar que la escala utilizada es de tipo ordinal que mide el grado en el que se encuentra de acuerdo o en desacuerdo, el promedio en este caso nos indicaría de manera general hacia que extremo estaría cargada la preferencia de los respondientes.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos resultados ODS 3

Cognitivo	Mínimo	Máximo	Media	D.E.
1.1 ¿Conoce los conceptos de salud, higiene y bienestar y puede reflexionar críticamente sobre ellos?	3	5	4.2	0.6
1.2 ¿Conoce datos y cifras sobre enfermedades transmisibles y no transmisibles más severas y los grupos vulnerables en cuanto a enfermedades, trastornos y muertes prematuras?	1	5	3.5	0.9
1.3 ¿Comprende las dimensiones sociales, políticas y económicas de la salud y el bienestar, conoce los efectos de la publicidad y las estrategias para promover la salud y el bienestar?	2	5	3.6	0.8
Socioemocional	Mínimo	Máximo	Media	D.E.
1.4 ¿Es capaz de interactuar con personas que sufren enfermedades y de sentir empatía por sus situación y sentimientos?	1	5	4.3	1.0
1.5 ¿Es capaz de motivar a otros a decidir y actuar a favor del fomento de la salud y bienestar de todos?	1	5	4.1	1.3
1.6 ¿Es capaz de comprometerse personalmente para promover la salud y el bienestar para sí mismo, su familia y otros, incluso considerando trabajos voluntarios o profesionales en salud y bienestar social?	1	5	4.2	1.1

Tabla 2. Estadísticos descriptivos resultados ODS 3 (continuación)

Conductual	Mínimo	Máximo	Media	D.E.
1.7 ¿Es capaz de incluir en sus rutinas diarias conductas que promuevan la salud (ejercicio, alimentación, dormir, etc.)	2	5	4.2	0.9
1.8 ¿Tiene la capacidad de percibir cuando otro necesitan ayuda y de buscar ayuda para sí mismo y otros?	1	5	3.8	1.3
1.9 ¿Es capaz de exigir y apoyar públicamente la formulación de políticas que promuevan la salud y el bienestar?	1	5	4.2	1.0

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3. Estadísticos descriptivos resultados ODS 7

Cognitivo	Mínimo	Máximo	Media	D.E.
2.1 ¿Usted sabe que energía se utiliza principalmente en distintas regiones del planeta?	1	5	3.2	1.2
2.2. ¿Usted comprende el concepto de eficiencia energética y suficiencia energética y sabe sobre las estrategias y políticas socio-técnicas para alcanzarlas?	1	4	2.8	1.0
2.3 ¿Usted comprende como las políticas pueden influir en el desarrollo de la producción, suministro demanda y uso energéticos?	2	5	4.0	1.0
Socioemocional	Mínimo	Máximo	Media	D.E.
2.4 ¿Usted es capaz de evaluar y comprender la necesidad de energía asequible, confiable, sostenible y limpia de otras personas, países o regiones?	2	4	3.6	0.6
2.5 ¿Es capaz de explicar normas y valores personales relacionados con la producción y el uso de energía, así como de reflexionar y evaluar su propio uso energético en relación a la eficiencia y la suficiencia?	2	5	3.4	0.9
2.6 ¿Es capaz de crear una visión de producción, suministro y uso confiables energía sostenible en y para el país?	1	5	3.2	1.0

Tabla 3. Estadísticos descriptivos resultados ODS 7 (continuación)

Conductual	Mínimo	Máximo	Media	D.E.
2.7. ¿Es capaz de aplicar y evaluar medidas para aumentar la eficiencia y suficiencia energéticas en su esfera personal y en su entorno local?	3	5	3.8	0.7
2.8. ¿Es capaz de analizar el impacto y los efectos a largo plazo de los proyectos energéticos de mayor envergadura (e. parque eólico) y de políticas relacionadas con los distintos grupos de interés?	2	5	3.8	0.9
2.9 ¿Es capaz de influenciar las políticas relacionadas con la producción, el suministro y el uso de energía?	1	5	3.3	0.9

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4. Estadísticos descriptivos resultados ODS 8

Cognitivo	Mínimo	Máximo	Media	D.E.
3.1 ¿Comprende los conceptos de crecimiento económico sostenido, inclusivo, pleno empleo, trabajo decente, paridad e igualdad de género?	3	5	4.3	0.6
3.2 ¿Comprende cómo los salarios bajos de la fuerza de trabajo, los salarios altos de cargos directivos crean desigualdad, pobreza, descontento social, etc.?	3	5	4.3	0.7
3.3 ¿Conoce sobre la distribución de tasas de empleo formal, empleo informal y desempleo en distintas regiones y naciones del mundo, así como los grupos sociales que se ven afectados por el desempleo?	2	5	3.7	1.0
Socioemocional	Mínimo	Máximo	Media	D.E.
3.4 ¿Es capaz de identificar sus derechos individuales y clarificar sus necesidades y valores en relación al trabajo?	2	5	3.7	0.9
3.5 ¿Es capaz de discutir críticamente los modelos económicos y las visiones de futuro de la economía y la sociedad y hablar de estos en las esferas públicas?	2	5	3.6	0.8
3.6 ¿Es capaz de comprender cómo el consumo personal afecta las condiciones de trabajo de otros en la economía mundial?	2	5	3.6	1.0

Tabla 4. Estadísticos descriptivos resultados ODS 8 (continuación)

Conductual	Mínimo	Máximo	Media	D.E.
3.7 ¿Es capaz de pensar y evaluar ideas para la innovación y el emprendimiento impulsados por la sostenibilidad?	2	5	3.6	0.9
3.8 ¿Es capaz de planificar e implementar proyectos de emprendimiento?	1	5	3.5	1.1
3.9 ¿Es capaz de colaborar con nuevas visiones y modelos de una economía sostenible e inclusiva y de trabajo decente?	2	5	3.7	0.8

Fuente: Elaboración propia

En las Tablas 5 a 7, se presentan las respuestas entregadas por las y los estudiantes en términos de porcentajes, para observar el peso que tienen sus preferencias en cada ítem consultado de las respectivas dimensiones (cognitivas, socioemocional, conductual). En el ODS 3, las y los estudiantes manifiestan un nivel alto en su capacidad de logro respecto de las dimensiones cognitiva, socioemocional y conductual, los porcentajes de respuesta oscilan entre el 60 y 90 por ciento. En el caso del ODS 7, encontramos un bajo número de estudiantes que manifiestan estar totalmente de acuerdo, en las tres dimensiones, en relación al ODS 3. En el ODS 8, llama la atención el nivel de respuesta tan alto que muestran en la parte cognitiva, sin embargo, en la parte socioemocional y conductual, presentan niveles de respuesta menores en relación a los ODS 3 y 7.

Tabla 5. Porcentaje de respuestas en las categorías más altas ODS 3

ODS 3	Ítem	De acuerdo	Muy de Acuerdo	Suma
	1.1	60	30	90
	1.2	55	5	60
	1.3	60	5	65
	1.4	30	55	85
	1.5	15	55	70
	1.6	30	50	80
	1.7	35	45	80
	1.8	20	40	60
	1.9	35	45	80

Fuente: Elaboración propia

Tabla 6. Porcentaje de respuestas en las categorías más altas ODS 7

	Ítem	De acuerdo	Muy de Acuerdo	Suma
ODS 7	2.1	35	10	45
	2.2	30	0	30
	2.3	15	45	60
	2.4	60	0	60
	2.5	30	10	40
	2.6	25	10	35
	2.7	50	15	65
	2.8	40	20	60
	2.9	35	5	40

Fuente: Elaboración propia

Tabla 7. Porcentaje de respuestas en las categorías más altas ODS 8

	Ítem	De acuerdo	Muy de Acuerdo	Suma
ODS 8	3.1	55	35	90
	3.2	45	40	85
	3.3	30	25	55
	3.4	40	20	60
	3.5	50	10	60
	3.6	35	15	50
	3.7	35	15	50
	3.8	35	15	50
	3.9	40	15	55

Fuente: Elaboración propia

En relación al ítem 1.9, cuando se les consulta de qué manera son capaces de exigir y apoyar públicamente la formulación de políticas que promuevan la salud y el bienestar, la mayoría responde por medidas relacionadas con la participación ciudadana, apoyando campañas, mediante publicaciones, comunicación en medios digitales, y acción directa como la protesta social.

“Puedo involucrarme en foros, redes sociales o reuniones comunitarias que discutan temas de salud y bienestar. Por otro lado, puedo asistir a apoyar a ONGs o colectivos que promuevan iniciativas de salud pública, o unirme a campañas o peticiones que soliciten la implementación o mejora de políticas en favor del bienestar” Estudiante 8.

“Siendo parte de marchas, firmando a mi nombre solicitudes de grupos intermedios, promoviendo a través de mis redes sociales, etc.” Estudiante 16.

En relación al ítem 2.9, cuando se les consulta de qué manera son capaces de influenciar las políticas relacionadas con la producción, el suministro y el uso de energía. Los y las estudiantes, mencionan la participación ciudadana como recurso, la protesta ciudadana, la adopción de nuevas tecnologías generadoras de energía. Un detalle interesante, es la necesidad de contar con mayor información o conocimiento sobre este aspecto. Lo cual concuerda con el porcentaje entregado en éste ítem (de

acuerdo y muy de acuerdo: 40%). También manifiestan el no poder generar algún tipo de influencia en este tema como estudiantes.

“Informándome al respecto” Estudiante 4.

“Tendría que investigar un poco más” Estudiante 20.

“A mi parecer, es difícil como estudiante considerarme un factor influyente en las políticas relacionadas con la producción, suministro y el uso de energía” Estudiante 9.

“No soy capaz de influenciar” Estudiante 6.

En relación al ítem 3.9, cuando se les consulta de qué manera son capaces de colaborar con nuevas visiones y modelos de una economía sostenible e inclusiva y de trabajo decente, a través de políticas públicas, las respuestas son diversas. Algunos indican no tener certeza de que hacer o decir, otros, proponen desde la acción colectiva hasta actuaciones muy específicas.

“El modelo económico actual es complejo, si no lo comprendo del todo no veo como se supone que proponga uno nuevo e innovador” Estudiante 6

“Soy capaz de colaborar con nuevas visiones y modelos de una economía sostenible e inclusiva que promueva el trabajo decente. Lo haría con la promoción del consumo responsable, participación en proyectos colaborativos, difusión de prácticas laborales justas y por último, a través de la educación por ejemplo colaborando en la creación de talleres, charlas o programas de formación que ayuden a las personas a adquirir habilidades relacionadas con una economía inclusiva y sostenible” Estudiante 8.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

La educación superior tiene como desafío el preparar a los estudiantes disciplinalmente, pero también para abordar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), como uno de los actores catalizadores de la Agenda 2030. Este estudio se ha enfocado en identificar las competencias cognitiva, socioemocional y conductual que poseen los estudiantes universitarios en relación con tres ODS específicos: Salud y Bienestar (ODS 3), Energía Asequible y no Contaminante (ODS 7) y Trabajo Decente y Crecimiento Económico (ODS 8).

Los resultados indican que los estudiantes muestran un nivel más alto de competencia en el ODS 3, particularmente en las dimensiones socioemocional y conductual. Esto sugiere que están más conscientes y dispuestos a involucrarse en acciones que promuevan la salud y el bienestar, reconociendo la importancia de la empatía y la participación ciudadana en la formulación de políticas. Sin embargo, a pesar de esta fortaleza, también se evidencia una falta de conocimientos profundos sobre el impacto y las estrategias necesarias para abordar los ODS 7 y 8, especialmente en relación con la energía y el trabajo decente. La comprensión de estos aspectos es esencial para que los futuros profesionales puedan influir en su entorno y

contribuir a un desarrollo económico sostenible. Estos resultados concuerdan con los hallazgos de Silva et. al (2021).

Se aprecia que los estudiantes participantes tienen un buen elemento cognitivo relacionado con los ODS, pero es bajo cuando nos enfocamos en la posibilidad de llevar a cabo acciones concretas en los tres ODS seleccionados. Algunos de los estudiantes, manifiestan la necesidad de adquirir más información y herramientas que les permitan movilizarse eficazmente hacia el logro de estos objetivos.

El hecho de que un porcentaje significativo de estudiantes no se sienta capaz de influir en políticas relacionadas con el uso de la energía y el crecimiento económico plantea una preocupación sobre su empoderamiento y compromiso cívico (Muguerza y Chalmeta, 2020). Fomentar un ambiente educativo que incentive la participación activa y crítica en cuestiones sociales y ambientales es vital. Esto no solo aumentaría su confianza, sino que también los prepararía mejor para enfrentar los desafíos que implica el desarrollo sostenible en el futuro. Este hallazgo releva la importancia de fortalecer la educación en torno a los ODS dentro del currículo de la carrera de Administración Pública y de revisar su existencia en otras carreras que se imparten en la universidad, haciendo énfasis en la aplicación práctica y la reflexión crítica sobre las implicaciones de sus acciones, lo cual no solo contribuirá al dominio de los ODS sino también al propio desempeño profesional.

En conclusión, el estudio pone de manifiesto la necesidad urgente de implementar estrategias educativas que integren el aprendizaje sobre los ODS de manera más efectiva en la formación superior, particularmente cuando faltan menos de seis años para llegar a la fecha límite (ONU, 2024). Se hace necesario implementar metodologías participativas y reflexivas para empoderar a los estudiantes como agentes de cambio, capaces de enfrentar los desafíos del desarrollo sostenible. Asimismo, es fundamental que las instituciones educativas adopten un enfoque multidimensional que considere no solo la adquisición de conocimiento, sino también el desarrollo de habilidades y actitudes que promuevan la acción responsable y sostenible, tal como proponen Gutiérrez y Pellegrini (2022). Esto asegurará que los graduados no solo comprendan los ODS, sino que estén motivados y preparados para contribuir activamente a su logro.

REFERENCIAS

- Gutiérrez, M., y Pellegrini, N. (2022). Sistema integral en educación para el desarrollo sostenible: Una propuesta para instituciones de educación superior. *Areté, Revista Digital del Doctorado en Educación*, 8(15), 181-204. doi: 10.55560/arete.2022.15.8.9
- Muguerza, A., y Chalmeta, R. (2020). Educación para el desarrollo sostenible: Análisis del Centro de Secundaria Iturrama. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21). doi: 10.23913/ride.v11i21.766

Naciones Unidas. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. United Nations. Recuperado de: <https://sdgs.un.org/2030agenda>

ONU. (2024). *Progresos realizados para lograr los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Asamblea General Consejo Económico y Social, A/79/79-E/2024/54*. Recuperado de <https://unstats.un.org/sdgs/files/report/2024/secretary-general-sdg-report-2024--ES.pdf>

Oviedo, H., y Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502005000400009&lng=en&tlng=es

Roco-Videla, Á., Flores, S. V., Olguin-Barraza, M., y Maureira-Carsalade, N. (2024). Alpha de Cronbach y su intervalo de confianza. *Nutrición Hospitalaria*, 41(1), 270-271. doi: 10.20960/nh.04961

Silva, J., Galleguillos, C., Hurtado, R., y Saavedra, A. (2021). Intención del comportamiento de estudiantes relacionada a los objetivos de desarrollo sostenible, basado en la teoría del comportamiento planificado. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(1), 157-173. doi: 10.4067/S0718-07052021000100157

Silva-Jiménez, D., y Vera, F. (2023). Sostenibilidad en Instituciones de Educación Superior chilenas. *Transformar*, 4(2), 15-26. Recuperado de <https://revistatransformar.cl/index.php/transformar/article/view/90>

UNESCO. (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de Aprendizaje*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>

Vera, F. (2022). La perspectiva de docentes sobre la infusión de la sostenibilidad en el currículo de la educación superior. *Transformar*, 3(2), 17-37. Recuperado de <https://revistatransformar.cl/index.php/transformar/article/view/57>

CAPÍTULO 52

APLICACIÓN DE LA NEUROEDUCACIÓN EN ALUMNADO DEL GRADO DE MAGISTERIO

LAURA GRACIA SÁNCHEZ, ALBERTO NOLASCO HERNÁNDEZ, Y
VIRGINIA DOMINGO CEBRIÁN
Universidad de Zaragoza

INTRODUCCIÓN

Situación actual del estado de la cuestión

La neuroeducación ha ganado terreno en los últimos años como un enfoque que integra la neurociencia, la psicología y la pedagogía para optimizar los procesos educativos. Según Bueno citado por Alarcón (2021) "si se trabaja con conocimiento y dedicación, todo funciona razonablemente bien", lo que pone de manifiesto la importancia de aplicar principios científicos en la educación. El enfoque neuroeducativo busca no solo mejorar la adquisición de conocimientos, sino también potenciar el desarrollo emocional y las habilidades socioemocionales, esenciales para la formación integral de los estudiantes.

Avances en la Comprensión de la Neuroeducación

La neuroeducación permite ajustar las prácticas docentes con base en la comprensión de cómo aprende el cerebro. Según el estudio de Tokuhama-Espinosa y Nouri (2020), el conocimiento neurocientífico es clave para crear entornos de aprendizaje efectivos, en los que se tenga en cuenta la neuroplasticidad y la capacidad del cerebro para reorganizarse y adaptarse. Esta perspectiva es respaldada por Howard-Jones (2014), quien señala que el uso de evidencias científicas para diseñar intervenciones educativas ha mostrado ser efectivo para mejorar el rendimiento académico.

Impacto en el Desarrollo Académico y Emocional

El estudio de Jaidumrong et al. (2023) sobre el impacto del "growth mindset" en el rendimiento académico y la autopercepción académica, indica que la neuroeducación no solo favorece el aprendizaje, sino que también mejora la resiliencia y la motivación del alumnado.

La Neuroeducación en la Formación de Docentes

Aguirre-Vera y Moya-Martínez (2022) destacan la relevancia de integrar la neuroeducación en la formación de futuros docentes, especialmente en el contexto

español, donde la implementación de estrategias pedagógicas basadas en la neurociencia ha mejorado la eficacia educativa. Esto es consistente con Solórzano et al. (2024) quienes afirman que una formación docente que incluya principios neuroeducativos puede ayudar a los educadores a aplicar estrategias de enseñanza basadas en evidencias, mejorando así los resultados educativos.

Aplicaciones en el Contexto Español

Nieves (2024) señala que, en España, la neuroeducación ha sido particularmente útil para personalizar la enseñanza y abordar las necesidades individuales de los estudiantes. Esto es apoyado por la investigación de Solana et al. (2022) quienes discuten cómo la neuroeducación ha sido aplicada en programas específicos para mejorar la inclusión educativa y reducir el abandono escolar.

Mindfulness y la Neuroplasticidad

Según Zeidan et al. (2014), la práctica regular de mindfulness tiene un impacto significativo en la estructura cerebral, mejorando áreas relacionadas con la regulación emocional y la atención. Esto coincide con los hallazgos de Ives-Deliperi et al. (2013), quienes encontraron cambios positivos en la conectividad cerebral de individuos que practicaban mindfulness.

Mindfulness e Inteligencia Emocional

Un metaanálisis de Luberto et al. (2018) encontró que los programas de mindfulness mejoran significativamente la inteligencia emocional. Este enfoque ha sido complementado por la investigación de Maloney et al. (2016), quienes destacan que el mindfulness no solo beneficia a los estudiantes, sino también a los docentes, al reducir el estrés y mejorar la empatía.

Hipótesis de la investigación

Las actividades propuestas en el proyecto de innovación basado en neuroeducación, a partir de la técnica del mindfulness mejoran significativamente la inteligencia emocional en sus tres dimensiones (atención, claridad y regulación emocional) en los estudiantes del Grado de Magisterio, en comparación con aquellos que no participan en dichas actividades.

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Comprobar si las actividades propuestas en el proyecto de innovación basado en neuroeducación mejora la inteligencia emocional del alumnado en sus dimensiones de atención, claridad y regulación emocional.

Objetivos específicos

Identificar los componentes de la inteligencia emocional en el alumnado de ambos sexos.

Analizar si las actividades propuestas en el proyecto de innovación basado en neuroeducación mejoran la inteligencia emocional en sus componentes de atención, claridad y regulación emocional en el grupo experimental.

Comparar el grado de mejora en las dimensiones de la inteligencia emocional entre la fase previa y posterior a la intervención en el grupo experimental.

MÉTODO

Se plantea una investigación cuasi experimental con dos grupos: un grupo control y un grupo experimental.

Participantes

Se utilizó una muestra de conveniencia (intencional y no probabilística) que quedo compuesta de la siguiente manera:

Alumnado de las asignaturas del Grado de Magisterio de Educación Infantil y Educación Primaria de mañana y tarde (Evaluación de Contextos y Maestro y Relación Educativa), aproximadamente 280 alumnos/as, 68 del sexo masculino y 212 del sexo femenino.

Grupo control: 140 (alumnado del grupo de Evaluación de Contextos y Maestro y Relación Educativa del grupo de mañanas), 15 del sexo masculino y 125 del sexo femenino.

Grupo experimental: 140 (alumnado del grupo de Evaluación de Contextos y Maestro y Relación Educativa del grupo de tardes). 53 del sexo masculino y 87 del sexo femenino.

Instrumentos

La medición de la inteligencia emocional percibida se ha realizado utilizando el TMMS-24 una adaptación al español del TMMS-48. Este cuestionario, desarrollado por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, está compuesto por 24 ítems que los participantes valoran en una escala tipo Likert, donde deben seleccionar un número del 1 al 5, que va desde "nada de acuerdo" hasta "totalmente de acuerdo".

El TMMS-24 evalúa tres dimensiones fundamentales de la inteligencia emocional:

- Atención: Se refiere a la habilidad para percibir y expresar correctamente las emociones.
- Claridad: Consiste en la capacidad de entender las propias emociones.

• Regulación: Se basa en la habilidad para gestionar las emociones de manera adecuada.

Una vez sumadas las puntuaciones correspondientes a cada dimensión, se interpretan los resultados de manera adecuada, considerando las normas de corrección (ver Tabla 1). Tanto las puntuaciones muy elevadas como las muy bajas pueden indicar posibles problemas en la inteligencia emocional.

Tabla 1. Normas de corrección del TMMS-24

ATENCIÓN EMOCIONAL (ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8)	HOMBRE	MUJER
	Debe mejorar su atención: presta poca atención < 21	Debe mejorar su atención: presta poca atención < 24
	Adecuada atención 22 a 32	Adecuada atención 25 a 35
	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención >33	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención >36
CLARIDAD EMOCIONAL (ítems 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 y 16)	HOMBRE	MUJER
	Debe mejorar su claridad emocional < 25	Debe mejorar su claridad emocional < 23
	Adecuada claridad emocional 26 a 35	Adecuada claridad emocional 24 a 34
	Excelente claridad emocional >36	Excelente claridad emocional >35
REGULACIÓN EMOCIONAL (ítems 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23 y 24)	HOMBRE	MUJER
	Debe mejorar su regulación de las emociones < 23	Debe mejorar su regulación de las emociones < 23
	Adecuada regulación de las emociones 24 a 35	Adecuada regulación de las emociones 24 a 34
	Excelente regulación de las emociones >36	Excelente regulación de las emociones >35

El indicador de fiabilidad de esta escala, medida por el alfa de Cronbach, fue satisfactorio, con una consistencia interna por encima de .80 en los tres subfactores (en Atención 0.86, en Claridad 0.87, y en Reparación 0.88). El indicador de fiabilidad de la escala general adaptada a muestra española y adolescente es de .85.

Procedimiento

Pretest-Posttest con grupo control: Se medirá la capacidad de los estudiantes para identificar y centrarse en sus emociones antes (pretest) y después (posttest) de participar en las actividades de neuroeducación solo en el grupo experimental.

Grupo experimental vs. grupo control: El grupo experimental recibirá las actividades de neuroeducación, mientras que el grupo control no participará en estas actividades.

Desarrollo del programa: (15 clases prácticas)

Momento gamificado

Elementos de gamificación que se implementarán en todas las clases prácticas:

1. Maestría:

o Al finalizar el proyecto, los estudiantes deben convertirse en maestros de lo que han aprendido, incluyendo los contenidos.

2. Toma de decisiones:

o Fomentar que los estudiantes tomen decisiones utilizando una rutina de pensamiento que evalúe pros y contras.

3. Dinámicas:

o Narrativa y estética:

- Se debe establecer un eje vertebrador que mantenga la emoción, curiosidad e interés.

- Incorporar el storytelling: transformar historias en relatos emocionales.

- Utilizar la estética para generar materiales alineados con este eje.

4. Mecánicas:

o Incorporar cooperación y retos, centrándose en actividades que representen desafíos y aprendizajes.

o Basarse en los tres pilares del programa de aceleración cognitiva de Shayer:

1. La mente se desarrolla ante un desafío.

2. Toda intervención implica un conflicto cognitivo.

3. Los estudiantes deben conocer y controlar su proceso de aprendizaje.

5. Componentes:

o Implementar reconocimientos públicos (badges o insignias) solo positivos.

o Incluir bonos o puntos sorpresa por tenacidad, esfuerzo, etc. (impresos o virtuales).

o Fomentar los hábitos de la mente de Arthur Costa (Cultura del pensamiento) que incluyen:

- Persistencia

- Escucha empática con entendimiento

- Pensamiento interdependiente

- Pensar sobre el pensamiento

- Cuestionarse y plantear problemas

- Comunicar de manera clara y precisa

- Creación, imaginación e innovación

- Aceptación de riesgos responsables
- Manejo de la impulsividad
- Pensamiento flexible
- Búsqueda de precisión

6. Facilitadores:

o Utilizar artefactos digitales como elementos motivadores o distorsionadores en el proceso de aprendizaje.

Momento mindfulness

Integración de prácticas de mindfulness en las clases:

1. Prácticas de Atención Plena:

o Incorporar ejercicios de meditación y respiración consciente al inicio de cada clase para centrar la atención y preparar la mente para el aprendizaje.

2. Reflexión y Autoconocimiento:

o Fomentar momentos de reflexión personal donde los estudiantes puedan identificar y explorar sus emociones antes y después de las actividades.

3. Conexión Cuerpo-Mente:

o Realizar actividades que promuevan la conciencia corporal, ayudando a los estudiantes a reconocer cómo sus emociones se manifiestan físicamente.

4. Mindfulness en la Toma de Decisiones:

o Utilizar técnicas de mindfulness para ayudar a los estudiantes a tomar decisiones más conscientes y reflexivas durante los retos y dinámicas.

5. Espacios para la Práctica:

o Crear espacios en el aula donde los estudiantes puedan practicar mindfulness, favoreciendo un ambiente de calma y concentración.

Análisis de datos

Se utilizarán pruebas estadísticas, como la prueba t para muestras relacionadas, para comparar las puntuaciones del pretest y postest en el grupo experimental. Se podrá aplicar una prueba t para muestras independientes.

RESULTADOS

Descripción de los resultados encontrados

En la Tabla 2 se observa que en general, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas en las tres dimensiones de la inteligencia emocional (atención, claridad y regulación) entre los alumnos masculinos y femeninos, según los valores de significancia obtenidos en la prueba t de Student. Sin embargo, hay una tendencia a que las alumnas tengan mejores niveles en atención y claridad emocional

en comparación con los alumnos, mientras que, en la regulación emocional, los hombres presentan mejores resultados que las mujeres.

Tabla 2. Inteligencia emocional del alumnado (ambos grupos). Pretest. Prueba t de Student

Dimensión	Sexo	N	Media	Nivel	t. Student Sig. (bi-lateral)
ATENCION	MASCULINO	68	20,90	Debe mejorar	0,684
ALUMNADO	FEMENINO	212	25,33	Adecuada	
CLARIDAD	MASCULINO	68	23,74	Debe mejorar	0,493
ALUMNADO	FEMENINO	212	25,14	Adecuada	
REGULACION	MASCULINO	68	24,12	Adecuada	0,118
ALUMNADO	FEMENINO	212	23,13	Debe mejorar	

En general, de acuerdo con los resultados presentados en la Tabla 3, las alumnas tienden a presentar niveles más altos en atención y claridad emocional, aunque no de manera estadísticamente significativa. Sin embargo, en la dimensión de regulación emocional, los hombres muestran una ventaja significativa sobre las mujeres, lo que podría sugerir una mayor capacidad para manejar sus emociones de manera adecuada en el pretest.

Tabla 3. Inteligencia emocional del alumnado (Grupo Control). Pretest. Prueba t de Student

Dimensión	Sexo	N	Media	Nivel	t. Student Sig. (bi-lateral)
ATENCION	MASCULINO	68	20,80	Debe mejorar	0,306
ALUMNADO	FEMENINO	212	25,53	Adecuada	
CLARIDAD	MASCULINO	68	23,73	Debe mejorar	0,228
ALUMNADO	FEMENINO	212	25,12	Adecuada	
REGULACION	MASCULINO	68	24,10	Adecuada	0,041
ALUMNADO	FEMENINO	212	23,11	Debe mejorar	

De acuerdo con los resultados presentados en la Tabla 3, aunque las mujeres tienen puntuaciones ligeramente superiores en todas las dimensiones (atención, claridad y regulación emocional), estas diferencias no son estadísticamente significativas, lo que implica que no hay una diferencia sustancial entre los niveles de inteligencia emocional de los estudiantes masculinos y femeninos en el grupo evaluado.

De acuerdo con los resultados de la Tabla 4, la intervención parece haber sido efectiva para mejorar la capacidad de los estudiantes para regular sus emociones, pero no se observaron cambios estadísticamente significativos en su capacidad para reconocer y entender sus emociones (atención) o para etiquetar y describirlas (claridad).

Tabla 4. Inteligencia emocional del alumnado (Grupo Experimental). Pretest. Prueba t de Student

Dimensión	Sexo	N	Media	Nivel	t. Student Sig. (bi-lateral)
ATENCION ALUMNADO	MASCULINO	53	20,87	Debe mejorar	0,857
	FEMENINO	87	25,10	Adecuada	
CLARIDAD ALUMNADO	MASCULINO	53	22,62	Debe mejorar	0,604
	FEMENINO	87	24,21	Adecuada	
REGULACION ALUMNADO	MASCULINO	53	23,26	Adecuada	0,962
	FEMENINO	87	25,76	Adecuada	

Comparación de los resultados en las 3 y 4 (Pretest Grupo Control vs. Pretest Grupo Experimental):

- En atención, los valores son bastante similares entre ambos grupos.
- En claridad, el Grupo Control tiene una media ligeramente superior a la del Grupo Experimental.
- En regulación, el Grupo Experimental muestra mejores resultados que el Grupo Control.

Los resultados del pretest indican que tanto el Grupo Control como el Experimental tienen características similares en cuanto a los niveles de atención, claridad y regulación emocional, lo cual es coherente con el propósito del pretest, que es establecer una línea de base antes de la intervención.

Tabla 5. Inteligencia emocional del alumnado (Grupo Experimental). Postest. Prueba t de Student muestras relacionadas

Dimensión		Media	N	Nivel	t. Student Sig. (bi-lateral)
Par 1	ATENCION ALUMNADO	25,39	140	Adecuada	0,396
	ATENCIONPOSTEST1 ALUMNADO	24,74	140	Adecuada	
Par 2	CLARIDAD ALUMNADO	23,61	140	Adecuada	0,905
	CLARIDAD POSTEST1 ALUMNADO	29,93	140	Adecuada	
Par 3	REGULACION ALUMNADO	24,81	140	Adecuada	0,000
	REGULACION POSTEST1 ALUMNADO	29,13	140	Adecuada	

Comparación entre Tablas 3 y 5 (Pretest Grupo Control vs. Postest Grupo Experimental):

Al comparar los resultados de las Tablas 3 y 5, el Grupo Control no participa en la intervención, lo que significa que cualquier cambio observado en las comparaciones entre el Grupo Control (pretest) y el Grupo Experimental (postest) debe ser atribuido únicamente a las condiciones iniciales y no a la intervención. Dado que el Grupo Control no recibe la intervención, su función es servir de referencia para comparar los efectos del tratamiento aplicado en el Grupo Experimental.

Atención: No hay diferencias significativas en los niveles de atención antes y después de la intervención en el Grupo Experimental, y los resultados del Grupo Control son similares. Esto sugiere que la intervención no tuvo un impacto en la atención emocional.

Claridad: Aunque hubo una mejora notable en la media de claridad emocional en el Grupo Experimental, la diferencia no es significativa.

Regulación: La regulación emocional mostró una mejora significativa en el Grupo Experimental, lo que indica que la intervención fue efectiva en mejorar esta dimensión específica.

Comparación de los resultados en las Tablas 4 y 5 (Pretest Grupo Experimental vs. Postest Grupo Experimental):

Al comparar los resultados del Grupo Experimental antes (pretest) y después (postest) de la intervención, podemos observar cómo las dimensiones de la inteligencia emocional (IE) han cambiado tras la aplicación del programa basado en neuroeducación:

- **Atención:** No hubo una mejora significativa tras la intervención, ya que la diferencia en las medias no es relevante desde un punto de vista estadístico.
- **Claridad:** Aunque la media aumentó notablemente, la diferencia no es estadísticamente significativa, lo que sugiere que la intervención no tuvo un impacto fuerte en esta dimensión.
- **Regulación:** La intervención sí tuvo un impacto positivo y estadísticamente significativo en la regulación emocional, con un aumento claro en la media tras el postest.

Tabla 6. Comparativa del Grupo Experimental (Pretest vs Postest)

Dimensión	Pretest (Media)	Postest (Media)	Diferencia en Media	t-Student Sig.	Conclusión
Atención	25.39	24.74	0.65	0.396	No significativa, disminución leve
Claridad	23.61	29.93	6.32	0.905	Aumento notable, pero no significativa
Regulación	24.81	29.13	4.32	0.000	Aumento significativo

DISCUSIÓN

Dado que el Grupo Control no participó en la intervención, cualquier cambio significativo en el Grupo Experimental puede atribuirse a la intervención. La regulación emocional es la dimensión que más se benefició del programa.

Con respecto a los objetivos de la investigación, a la luz de los resultados obtenidos se refiere lo siguiente:

Objetivo General

Objetivo

Comprobar si las actividades propuestas en el proyecto de innovación basado en neuroeducación mejoran la inteligencia emocional del alumnado en sus dimensiones de claridad y regulación emocional.

Seguidamente se desglosa el alcance del objetivo para cada dimensión:

Regulación

Este objetivo ha sido cumplido con éxito. Los datos muestran una mejora significativa en la dimensión de regulación emocional tras la intervención, lo que respalda este aspecto del objetivo general.

Claridad

Aunque la media en esta dimensión también aumentó, el cambio no fue estadísticamente significativo. Esto sugiere que, aunque hubo una mejora numérica, no se puede concluir que la intervención haya tenido un impacto suficientemente fuerte en la claridad emocional.

Objetivos Específicos

Identificar los componentes de la inteligencia emocional en el alumnado de ambos sexos:

Este objetivo se cumplió en función de los datos que distinguen entre alumnado masculino y femenino.

Analizar si las actividades propuestas en el proyecto de innovación basado en neuroeducación mejoran la inteligencia emocional en sus componentes de atención, claridad y regulación emocional en el grupo experimental:

Atención

No hubo mejora en la atención. La media en esta dimensión disminuyó tras la intervención, y la diferencia no fue significativa.

Claridad

Aunque hubo una mejora cuantitativa en la claridad emocional, esta no fue significativa a nivel estadístico.

Regulación

Hubo una mejora estadísticamente significativa en la regulación emocional, lo que indica que la intervención tuvo un impacto positivo en esta dimensión.

Conclusión

Este objetivo se cumplió solo en parte, ya que la intervención mostró mejoras significativas en la regulación emocional, pero no en atención ni en claridad.

Comparar el grado de mejora en las dimensiones de la inteligencia emocional (atención, claridad y regulación) entre la fase previa y posterior a la intervención en el grupo experimental

La comparación entre los resultados pre y post intervención mostró que solo la regulación emocional presentó una mejora significativa. En atención, hubo una ligera disminución, y en claridad, aunque la media aumentó, la diferencia no fue estadísticamente significativa.

Conclusión General con Respecto a los Objetivos

Objetivo General

Se ha cumplido parcialmente, ya que solo se observó una mejora significativa en la regulación emocional, mientras que la mejora en claridad no fue significativa.

Objetivos Específicos

El primero se alcanzó satisfactoriamente, ya que se identificaron diferencias en los componentes de la inteligencia emocional entre hombres y mujeres.

El segundo y tercer objetivo se cumplieron parcialmente, ya que solo hubo mejoras significativas en la regulación emocional, mientras que en las otras dimensiones los cambios no fueron relevantes.

En general, los resultados respaldan parcialmente la hipótesis y objetivos, pero muestran que el impacto de la intervención es más fuerte en la regulación emocional que en las otras dimensiones de la inteligencia emocional.

Los datos refieren a (Carretero- Bermejo, 2015) quien determinó en su estudio que en atención y claridad emocionales las mujeres sobresalen por ser mejores que los hombres, igualmente, estos son mejores en regulación emocional que las mujeres, lo cual se aplica con exactitud a las creencias comunes asignadas a las funciones de cada género. Merino et al. (2010) consideran un adecuado desarrollo de la inteligencia

emocional como un agente protector ante desajustes psicológicos y conductas desadaptativas.

También, García, Melero, y Salas (2005), llevaron a cabo un estudio empírico, analizando la dimensión emocional de los estudiantes de varias especialidades de los cursos primero y tercero de Magisterio en la Facultad de Educación de Zaragoza. Encontrando entre otros resultados que, de las diferencias en función del sexo, no son significativas en cuanto a la claridad y a la reparación, sin embargo, sí lo son en cuanto a la atención ya que las mujeres presentan unos niveles significativamente superiores frente a los hombres.

Asimismo, Essaouari (2023) llevó a cabo la implementación de un programa de Mindfulness en un aula de 2º de Primaria, basado en la práctica consciente del momento presente. Destaca que el Mindfulness conlleva beneficios significativos, como mejor autocontrol, gestión emocional y capacidad de concentración. La intervención se llevó a cabo en un centro educativo en Pamplona, durante los meses de marzo y abril de 2023. Los resultados obtenidos indican que las técnicas de Mindfulness tuvieron un impacto positivo en la regulación emocional y física de los estudiantes, así como en su rendimiento académico al mostrar mayor concentración y atención en diversas tareas. Como perspectiva, resalta la importancia de integrar técnicas de atención plena en la vida diaria y en la educación de los estudiantes para fomentar su desarrollo integral y holístico, lo que será fundamental para su futuro.

Impacto en las relaciones profesor-alumno

- La formación en inteligencia emocional mejora significativamente las relaciones entre profesores y alumnos, lo que mejora la comunicación y el clima en el aula (Pattiasina et al., 2024).

- Los profesores con una inteligencia emocional mejorada demuestran una mayor empatía y autorregulación, lo que influye positivamente en la motivación y el compromiso de los estudiantes (Džafić y Ilić, 2024).

Mejora del rendimiento académico

- Las investigaciones indican que los profesores que reciben formación en inteligencia emocional contribuyen a aumentar el rendimiento académico de los estudiantes, ya que crean un entorno de aprendizaje que les apoya emocionalmente (Pattiasina et al., 2024) (Džafić y Ilić, 2024).

- Se ha demostrado que las estrategias de neuroeducación mejoran no solo las competencias emocionales sino también las habilidades cognitivas, como la lectura y las matemáticas de los estudiantes (Caballero y Llorent, 2022).

Importancia de la gestión emocional

- Comprender los procesos emocionales es esencial para que los profesores gestionen eficazmente la dinámica del aula y apoyen las necesidades emocionales de los estudiantes (López, 2022).
- La falta de inteligencia emocional puede llevar a etiquetar negativamente a los estudiantes, lo que dificulta su potencial de aprendizaje (López, 2022).

CONCLUSIONES

La intervención de neuroeducación (mindfulness), mejoró significativamente la regulación emocional del alumnado, lo que sugiere que es útil para el control emocional y la autorregulación en contextos educativos. Sin embargo, los cambios en atención y claridad no fueron significativos, indicando que podrían ser insuficientes para mejorar estas dimensiones a corto plazo. Se observaron diferencias entre hombres y mujeres, lo que sugiere la necesidad de investigar más a fondo el impacto según el género. Los resultados subrayan la importancia de realizar estudios adicionales con intervenciones más prolongadas y seguimiento a largo plazo.

Líneas futuras de investigación

Siguientes estudios deben incluir seguimiento a largo plazo para evaluar la sostenibilidad de los efectos en la regulación emocional. También sería útil investigar intervenciones más largas para mejorar la atención y la claridad. Además, se sugiere explorar otras dimensiones de la inteligencia emocional y las diferencias de género en la efectividad de la neuroeducación. Se propone incorporar otras técnicas, como biofeedback, la meditación guiada, o ejercicios específicos, y replicar el estudio en contextos educativos o culturales diversos para verificar la consistencia.

Limitaciones

El tamaño muestral no balanceado entre hombres y mujeres podría haber afectado la generalización e interpretación.

Falta de significancia en dos dimensiones: Aunque la intervención mostró mejoras en claridad y atención, estas no fueron significativas, posiblemente debido a factores externos no controlados, como la duración y frecuencia de las sesiones. Una intervención más prolongada podría generar cambios más significativos en las tres dimensiones.

Ausencia de seguimiento longitudinal: No se menciona si se realizará un seguimiento a largo plazo para evaluar la persistencia de las mejoras en la inteligencia emocional tras la intervención. Sin seguimiento, no se puede evaluar la estabilidad de los resultados a lo largo del tiempo.

Efecto del entorno: Factores contextuales o ambientales como la dinámica en clase, el estrés académico o la disposición del alumnado a participar activamente en las actividades de mindfulness no fueron controlados, y podrían haber influido en los resultados.

REFERENCIAS

- Aguirre-Vera, L., y Moya-Martínez, M. (2022). La Neuroeducación: estrategia innovadora en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 8(2), 466–482. doi: 10.23857/dc.v8i2.2656
- Alarcón, B. (2021). Reseña: Neurociencia para educadores, de David Bueno i Torrens. *Revista Vinculando*, 19(1). Recuperado de <https://vinculando.org/articulos/resena-neurociencia-para-educadores-de-david-bueno-i-torrens.html>
- Bergmann, R. L., Loor, G. M., Macías, Á. M., y Mora, M. V. (2022). Neurociencias y la Atención de las Necesidades Educativas Especiales. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 26(Extraordinario), 40–69. doi: 10.46498/reduipb.v26iExtraordinario.1662
- Caballero, M., y Llorent, V. J. (2022). The effects of a teacher training program on neuroeducation in improving reading, mathematical, social, emotional and moral competencies of secondary school students. A two-year quasi-experimental study. *Revista De Psicodidáctica (English Ed)*, 27(2), 158–167. doi: 10.1016/j.psicoe.2022.04.002
- Carretero-Bermejo, R. (2015). *Inteligencia emocional y sexismo: estudio del componente emocional del sexismo* [Tesis doctoral]. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Recuperado de <https://bit.ly/2MF7RVI>
- Džafić, M., y Ilić, M. (2024). Emotional intelligence in teaching and learning. *Research in Pedagogy*, 14, 62–73. doi:10.5937/IstrPed2401062D
- Essaouari, H. (2023). *Diseño y aplicación de un programa mindfulness en 2º de Primaria* [Tesis de máster]. Universidad Pública de Navarra.
- García, C., Melero, M., y Salas, A. (2005). La Inteligencia Emocional en alumnos de Magisterio: La percepción y comprensión de los sentimientos y las emociones. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 19. Recuperado de <http://www.redined.mec.es/oai/indexg.php?registro=01420073000742>
- Howard-Jones, P. (2014). *Neuroscience and Education: A Review of Educational Interventions and Approaches Informed by Neuroscience*. OECD Publishing.
- Ives-Deliperi, V., Howells, F., Stein, D., Meintjes, E., y Horn, N. (2013). The effects of mindfulness-based cognitive therapy in patients with bipolar disorder: A controlled functional MRI investigation. *Journal of Affective Disorders*. doi:10.1016/j.jad.2013.05.074
- Jaidumrong, N., Mahapoonyanont, N., Songsang, N., y Gudmundsson, M. (2023). Effect of growth mindset on the academic achievement of students. *ResearchGate*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/375697809_Effect_of_growth_mindset_on_the_academic_achievement_of_students
- Luberto, C. M., Shinday, N., Song, R., Philpotts, L. L., Park, E. R., Fricchione, G. L., y Yeh, G. Y. (2018). A systematic review and meta-analysis of the effects of meditation on empathy, compassion, and prosocial behaviors. *Mindfulness*, 9(3), 708–724.

- Merino, E., Martínez, M., y Díaz-Aguado, M. (2010). Sexismo, inteligencia emocional y adolescencia. *Psicología Educativa*, 16(1), 77–88. Recuperado de <https://bit.ly/3r8bdQc>
- Mustafa, D., y Mile, I. (2024). Emotional intelligence in teaching and learning. *Istraživanja u Pedagogiji*. doi:10.5937/istrped2401062d
- Nieves, I. (2024). La Neuroeducación en la Práctica Pedagógica: Una Revisión Sistemática. *Ciencia Latina*. doi:10.37811/cl_rcm.v8i2.11023
- Pattiasina, P., Zamakhsari, A., y Halim, C. (2024). Exploring the Role of Emotional Intelligence Training in Enhancing Teacher-Student Relationships and Academic Performance. *International Education Trend Issues*, 2, 206–213. doi:10.56442/ietiv2i2.713
- Soberano, E. E. (2022). Neurociencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, enfocada en las emociones. *Revista Académica Sociedad Del Conocimiento Cunzac*, 2(2), 177–182. doi: 10.46780/sociedadcunzac.v2i2.42
- Solórzano, W. L., Rodríguez, A., García, R., y Mar, O. (2024). La neuroeducación en la formación docente. *Revista Científica De Innovación Educativa Y Sociedad Actual "ALCON"*, 4(1), 24–36. doi: 10.62305/alcon.v4i1.63
- Tokuhamas-Espinosa, T., y Nouri, A. D. (2020). Evaluating what Mind, Brain and Education has taught us about teaching and learning. *International Survey*, 40, 14–27.
- Zeidan, F., Martucci, K. T., Kraft, R. A., McHaffie, J. G., y Coghill, R. C. (2014). Neural correlates of mindfulness meditation-related anxiety relief. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 9(6), 751–759. doi: 10.1093/scan/nst041

CAPÍTULO 53

IMPACTO Y DESAFÍOS EN EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTES SEGÚN EL MODELO DE COMPETENCIAS TIC DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA

CÉSAR AUGUSTO HERNÁNDEZ SUÁREZ
Universidad Francisco de Paula Santander

INTRODUCCIÓN

La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación del siglo XXI se ha convertido en un eje fundamental para transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que exige una redefinición profunda de las competencias docentes. Estas transformaciones responden a la necesidad de una educación de calidad, adaptada a las demandas contemporáneas de una sociedad cada vez más digitalizada y globalizada (Voogt y Roblin, 2012). En este contexto, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia ha reconocido la importancia de desarrollar competencias TIC en los docentes como un componente clave para asegurar la eficacia y equidad en la educación. Dicho enfoque busca no solo que los docentes conozcan y utilicen tecnologías, sino que sean capaces de integrarlas de manera efectiva en sus prácticas pedagógicas cotidianas (Mineducación, 2013).

El impacto de la pandemia del COVID-19 subrayó la urgencia de fortalecer las competencias digitales de los docentes, evidenciando brechas significativas en términos de acceso y habilidades en el uso de herramientas tecnológicas, particularmente en zonas rurales y con recursos limitados (UNESCO, 2020). La repentina transición hacia la educación remota puso de relieve la importancia de contar con docentes preparados para enfrentar escenarios de enseñanza virtual, implementando estrategias de aprendizaje a distancia efectivas. Diversos estudios han demostrado que los docentes con competencias digitales más sólidas se adaptaron mejor a este contexto, mientras que aquellos con menor formación en TIC enfrentaron mayores desafíos, exacerbando las desigualdades preexistentes (Rodríguez-Jiménez et al., 2022).

La investigación en torno a las competencias TIC sugiere que no solo mejoran las habilidades técnicas de los docentes, sino que también influyen en su confianza y motivación para integrar estas tecnologías en el aula, lo que repercute directamente en el rendimiento académico de los estudiantes (Guillén-Gámez y Mayorga-Fernández, 2020). Sin embargo, a pesar de los avances en la incorporación de las TIC en el sistema educativo colombiano, persisten importantes desafíos, especialmente en

comunidades rurales donde los recursos tecnológicos son limitados y las condiciones de conectividad son deficientes (Hernández et al., 2016).

En este sentido, la autoevaluación de los docentes, basada en el modelo de competencias TIC propuesto por el Ministerio de Educación Nacional, proporciona una herramienta valiosa para guiar el diseño de programas de formación adaptados a las características demográficas y profesionales de los docentes. Así, el presente capítulo analiza cómo los docentes del departamento de Norte de Santander, Colombia, perciben sus competencias TIC y cómo estas se ven influidas por variables socioacadémicas como la edad, el género y la formación académica en TIC. También se identifican las áreas de mayor y menor desarrollo en estas competencias, subrayando la importancia de una formación continua y diferenciada que permita superar las barreras en la aplicación efectiva de las TIC en contextos educativos desafiantes.

MÉTODO

Este estudio adoptó un enfoque cuantitativo, de carácter descriptivo y correlacional Creswell y Creswell (2018), con el propósito de analizar las competencias TIC de los docentes en el departamento de Norte de Santander, Colombia, así como las variables socioacadémicas que influyen en su desarrollo. El diseño cuantitativo permite describir tendencias y analizar las relaciones entre variables en grandes poblaciones, lo que resulta especialmente adecuado para identificar cómo factores como la edad, el género y la formación académica en TIC influyen en el nivel de competencias de los docentes (Hernández et al., 2024; Losada y Peña, 2023).

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 538 docentes de básica y media que laboran en instituciones educativas públicas del departamento de Norte de Santander. Se utilizó un muestreo estratificado proporcional para garantizar la representatividad de la muestra en función de variables sociodemográficas como el género, la edad, los años de experiencia docente y el tipo de formación académica. Este método de muestreo permite que todos los subgrupos relevantes dentro de la población tengan una representación adecuada en el estudio (Bernal, 2020). Es importante destacar que no se incluyeron docentes de instituciones privadas ni de educación superior en este análisis.

Instrumentos

El principal instrumento de recolección de datos fue un cuestionario basado en el modelo de competencias TIC del Ministerio de Educación Nacional de Colombia

(Mineducación, 2013), adaptado por Hernández et al. (2016). El cuestionario constaba de 85 ítems distribuidos en cinco áreas clave de competencia: tecnológica, pedagógica, comunicativa, de gestión e investigativa. Estas áreas fueron evaluadas en tres niveles de desarrollo: Explorador, Integrador e Innovador, los cuales reflejan el grado de sofisticación en el uso y aplicación de las TIC en las actividades educativas.

El cuestionario incluía una escala Likert de 1 a 5, donde los docentes debían autoevaluar sus competencias en las áreas mencionadas. Además, se recopiló información sociodemográfica y sobre la formación académica en TIC de los participantes, lo que permitió realizar análisis detallados sobre cómo estas variables influyen en el desarrollo de las competencias TIC.

Procedimiento

La recolección de datos se llevó a cabo entre agosto y noviembre de 2023. Para garantizar una amplia participación, se enviaron invitaciones a los docentes a través de correos electrónicos institucionales y redes sociales. Los participantes completaron el cuestionario de forma anónima utilizando la plataforma Google Forms, lo que facilitó la recolección de datos en diversas localidades del departamento, incluidas aquellas con acceso limitado a recursos tecnológicos. Se garantizó la confidencialidad de la información en todo momento, siguiendo los protocolos éticos recomendados para investigaciones educativas (Bassey, 1999; Cohen et al., 2011).

Análisis de Datos

Los datos fueron analizados utilizando el software estadístico SPSS en su versión 25.0. Se realizaron análisis descriptivos (medias y desviaciones estándar) para caracterizar el nivel de competencias TIC de los docentes, así como análisis correlacionales de Spearman (Field, 2018) para explorar las relaciones entre las competencias TIC y las variables socioacadémicos de interés. El uso de correlaciones de Spearman fue particularmente adecuado para este estudio, ya que permite evaluar la relación entre variables ordinales, mientras que el análisis de correlación de Pearson se utilizó para identificar las relaciones entre variables de escala continua (Sang et al., 2010).

Finalmente, se realizaron análisis de varianza (ANOVA) (Strunk y Mwavita, 2020), con el objetivo de identificar si existían diferencias significativas en las competencias TIC según el nivel de formación académica de los docentes, especialmente entre aquellos con formación de pregrado y posgrado en TIC. Estos análisis permitieron identificar qué áreas de competencia requieren mayor atención en términos de formación continua y capacitación docente.

RESULTADOS

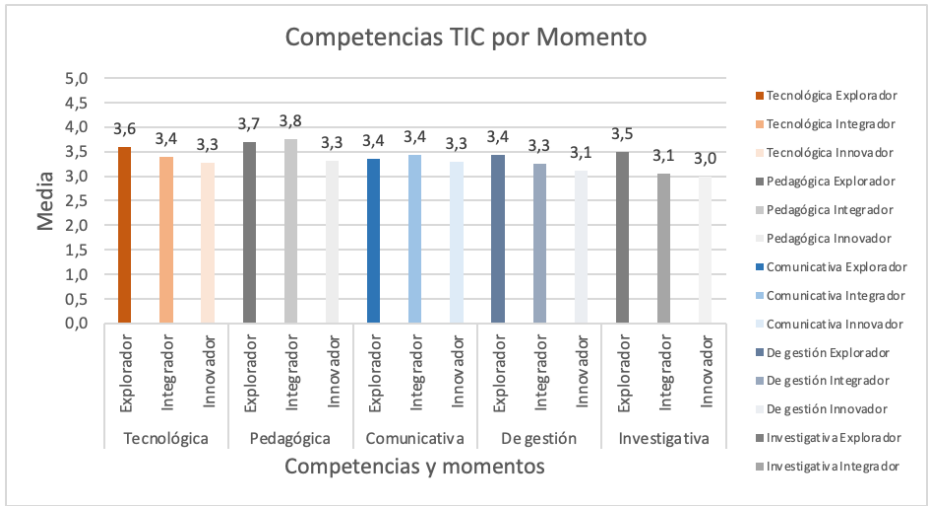
Datos Sociodemográficos

La muestra del estudio estuvo compuesta por 538 docentes de básica y media en el departamento de Norte de Santander, de los cuales el 65.43% eran mujeres y el 34.57% hombres. Esta disparidad de género es relevante, dado que las competencias TIC pueden estar influidas por factores socioculturales que afectan el acceso a la tecnología y las oportunidades de formación. Además, la media de edad de los docentes fue de 41.14 años ($DE = 11.25$), lo que refleja una población de profesionales con experiencia significativa, pero también con la necesidad de actualización continua en el uso de las TIC para mantenerse al día con las innovaciones pedagógicas (Tabla 1).

Competencias TIC

Las competencias TIC se evaluaron en cinco áreas principales: tecnológica, pedagógica, comunicativa, de gestión e investigativa, y en tres niveles de desarrollo: Explorador, Integrador e Innovador. Los resultados mostraron variaciones notables en cada una de estas competencias según el nivel de desarrollo, lo que puede observarse en la Figura 1.

Figura 1. Competencias TIC por Momentos



Competencia Tecnológica

Los docentes presentaron un nivel moderado en la competencia tecnológica. En el nivel Explorador, la media fue de 359 ($DE = 100$), lo que sugiere que la mayoría de los docentes son capaces de integrar herramientas tecnológicas básicas en sus prácticas pedagógicas. Sin embargo, a medida que se avanza hacia niveles más

sofisticados, como el nivel Innovador, la media disminuye a 327 ($DE = 110$), indicando que, aunque reconocen la importancia de la tecnología, enfrentan dificultades para emplearla de manera innovadora en el aula.

Competencia Pedagógica

La competencia pedagógica obtuvo los resultados más altos en comparación con las demás áreas. En el nivel Integrador, los docentes presentaron una media de 375 ($DE = 90$), lo que refleja un buen manejo de las TIC para mejorar las estrategias de aprendizaje colaborativo y autónomo. Sin embargo, la media en el nivel Innovador fue de 331 ($DE = 105$), lo que indica que aún existen retos en la adopción de enfoques más avanzados para la integración pedagógica de las TIC.

Competencia Comunicativa

En términos de competencia comunicativa, los docentes mostraron una media de 343 ($DE = 105$) en el nivel Integrador, lo que indica que muchos docentes son capaces de utilizar las TIC para comunicarse eficazmente con estudiantes y colegas en entornos digitales. Sin embargo, en el nivel Innovador, la media fue de 329 ($DE = 106$), lo que sugiere que todavía existe un margen de mejora en el uso de las TIC para fomentar la colaboración y el intercambio de conocimientos en línea.

Competencia de Gestión

La competencia de gestión, que evalúa la capacidad de los docentes para utilizar las TIC en la administración de recursos educativos, obtuvo una media de 344 ($DE = 106$) en el nivel Explorador. Sin embargo, la media disminuyó a 311 ($DE = 111$) en el nivel Innovador, lo que pone de manifiesto que los docentes reconocen el valor de las TIC para la gestión escolar, pero enfrentan barreras significativas en su implementación efectiva para la innovación en la gestión educativa.

Competencia Investigativa

La competencia investigativa mostró los resultados más bajos entre las competencias evaluadas, con una media de 300 ($DE = 117$) en el nivel Innovador. Estos resultados indican que, aunque los docentes utilizan las TIC para documentar y registrar observaciones en el aula, enfrentan mayores desafíos a la hora de emplear tecnologías avanzadas para realizar y divulgar investigaciones educativas. Este hallazgo subraya la necesidad de una formación más específica en esta área.

Diferencias según Variables Socioacadémicas

El análisis de correlaciones de Spearman reveló relaciones significativas entre las competencias TIC y las variables socioacadémicas. Como se observa en la Tabla 1,

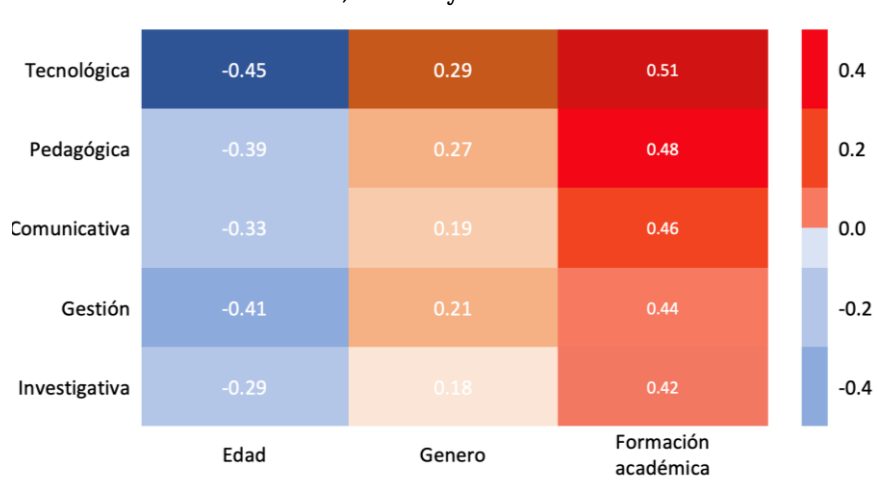
existe una correlación negativa entre la edad de los docentes y las competencias TIC, lo que sugiere que los docentes más jóvenes tienden a tener mayores habilidades tecnológicas. La correlación entre la formación académica y las competencias TIC fue positiva en todas las áreas, destacándose en la competencia tecnológica ($r = 0.51$), lo que indica que los docentes con estudios de posgrado mostraron mayores habilidades para integrar y aplicar las TIC en su práctica pedagógica. En cuanto al género, las correlaciones son más moderadas, pero siguen siendo positivas, lo que sugiere que, aunque existen diferencias, estas no son tan pronunciadas como en las otras variables.

Tabla 1. Correlaciones de Spearman entre Competencias TIC y las variables Edad, Género y Formación académica

Competencia	Edad	Género	Formación Académica
Tecnológica	-0.45	0.23	0.51
Pedagógica	-0.39	0.27	0.48
Comunicativa	-0.33	0.19	0.46
Gestión	-0.41	0.21	0.44
Investigativa	-0.29	0.18	0.42

En la Figura 2, se presenta un mapa de calor diseñado para visualizar las correlaciones entre las competencias TIC y las variables socioacadémicas (edad, género y formación académica). Esta figura permite identificar visualmente cómo varían las correlaciones entre las diferentes competencias TIC y los factores socioacadémicos. Los valores de correlación, que oscilan entre -1 (correlación negativa perfecta) y +1 (correlación positiva perfecta), indican la fuerza y dirección de las relaciones. En este caso, las correlaciones positivas, como las observadas con la formación académica, muestran que, a mayor nivel académico, mayor es la competencia TIC en todas las áreas. Además, muestra cómo las competencias TIC están relacionadas de manera más fuerte con la formación académica que con el género o la edad, especialmente en las áreas tecnológica y pedagógica, como se analizará en detalle a continuación.

Figura 2. Mapa de Calor de Correlaciones de Spearman entre Competencias TIC y las variables Edad, Género y Formación académica



Análisis de Correlaciones

El análisis de correlaciones de Spearman mostró que las competencias TIC no solo están vinculadas con las variables socioacadémicas, sino que también interactúan entre sí, lo que sugiere que el desarrollo de una competencia favorece el desarrollo de las demás. Por ejemplo, la relación entre las competencias pedagógica y tecnológica fue particularmente significativa, con una correlación de $r = 0.48$, lo que indica que los docentes que dominan el uso de las TIC en el ámbito pedagógico tienden a tener un mayor manejo de herramientas tecnológicas en general. Este hallazgo sugiere que el dominio de las TIC en el contexto pedagógico está estrechamente vinculado al uso efectivo de tecnologías para apoyar la enseñanza. Además, las correlaciones entre las distintas competencias TIC refuerzan la idea de que una formación integral que abarque todas las áreas de competencia es crucial para asegurar un desarrollo equilibrado de las habilidades TIC en los docentes. En consecuencia, los programas de formación docente deben promover una visión holística que contemple tanto el uso pedagógico como el tecnológico, comunicativo, de gestión e investigativo de las TIC, para garantizar un desarrollo profesional completo y eficiente.

Diferencias en Competencias TIC según el Nivel de Formación Académica

Para identificar si existían diferencias significativas en las competencias TIC de los docentes según su nivel de formación académica (pregrado vs posgrado), se realizó un análisis de varianza (ANOVA). Los resultados del ANOVA se muestran en la Tabla 2, donde se observa que las competencias tecnológica y pedagógica presentan

diferencias significativas entre los grupos, mientras que las competencias comunicativas, de gestión e investigativa no alcanzan significancia estadística.

Tabla 2. Resultados del ANOVA para las Competencias TIC según el Nivel de Formación Académica

Competencia	Fuente de Variación	SS	df	MS	F	p
Tecnológica	Entre grupos	10.25	1	10.25	5.14	0.03*
	Dentro de grupos	102.50	50	2.05		
	Total	112.75	51			
Pedagógica	Entre grupos	12.60	1	12.60	6.73	0.01**
	Dentro de grupos	93.50	50	1.87		
	Total	106.10	51			
Comunicativa	Entre grupos	5.40	1	5.40	2.90	0.09
	Dentro de grupos	93.00	50	1.86		
	Total	98.40	51			
Gestión	Entre grupos	6.30	1	6.30	3.14	0.08
	Dentro de grupos	100.50	50	2.01		
	Total	106.80	51			
Investigativa	Entre grupos	4.25	1	4.25	2.02	0.16
	Dentro de grupos	105.00	50	2.10		
	Total	109.25	51			

Interpretación de los Resultados del ANOVA

Competencia Tecnológica: El ANOVA muestra una diferencia significativa entre los docentes con formación de pregrado y aquellos con posgrado en la competencia tecnológica ($p = 0.03$), lo que indica que los docentes con formación de posgrado tienen un mejor manejo de las TIC. Esto sugiere que una mayor formación académica influye positivamente en las competencias tecnológicas.

Competencia Pedagógica: De manera similar, en la competencia pedagógica se observó una diferencia significativa entre los grupos ($p = 0.01$), con los docentes con posgrado mostrando un mejor desempeño en la integración pedagógica de las TIC. Este resultado refuerza la importancia de la formación avanzada para una implementación pedagógica más efectiva de las TIC.

Competencias Comunicativa, de Gestión e Investigativa: Aunque no se observaron diferencias significativas en las competencias comunicativa, de gestión e investigativa ($p > 0.05$), los docentes con formación de posgrado tendieron a obtener mejores resultados. Esto sugiere que, aunque la formación avanzada mejora estas competencias, es posible que otros factores influyan en su desarrollo.

Estos resultados destacan la importancia de promover programas de formación avanzada para los docentes, especialmente en las áreas tecnológica y pedagógica, donde las diferencias son más pronunciadas. Asimismo, aunque las diferencias en las demás competencias no fueron estadísticamente significativas, los docentes con

mayor formación mostraron mejores resultados en todas las áreas, lo que subraya la necesidad de una formación continua y especializada.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

La formación docente en competencias TIC sigue siendo un reto crucial para la mejora de la calidad educativa en el siglo XXI. Este estudio evaluó las competencias TIC de los docentes del departamento de Norte de Santander y analizó las diferencias según su nivel de formación académica (pregrado vs posgrado). Los hallazgos permiten obtener una visión amplia de cómo las competencias tecnológicas, pedagógicas, comunicativas, de gestión e investigativas están distribuidas y qué áreas requieren mayor atención en los programas de formación docente.

Los resultados obtenidos del ANOVA indicaron diferencias significativas en las competencias tecnológica y pedagógica entre los docentes con formación de pregrado y posgrado. Estas diferencias coinciden con estudios como el de Cabero-Almenara y Palacios-Rodríguez (2020), quienes destacaron que los docentes con mayor nivel de formación académica tienden a tener una integración más efectiva de las TIC en sus prácticas educativas. De igual manera, Instefjord y Munthe (2017) indicaron que la calidad de la formación docente en TIC está directamente relacionada con la capacidad de los docentes para implementar pedagogías innovadoras y centradas en el alumno.

Este hallazgo es coherente con estudios previos que destacan la relación entre el nivel de formación y la capacidad de implementar tecnologías educativas de manera efectiva (Guillén-Gámez y Mayorga-Fernández, 2020). Los docentes con formación de posgrado no solo muestran un manejo más sofisticado de las TIC, sino también una mayor disposición para innovar en sus prácticas pedagógicas, lo que resalta la necesidad de programas de formación continua y especializada que promuevan una actualización constante de estas competencias.

Sin embargo, las competencias comunicativas, de gestión e investigativa no mostraron diferencias estadísticamente significativas entre los niveles de formación, aunque los docentes con posgrado tendieron a obtener mejores resultados. Esto sugiere que estas áreas de competencia, aunque cruciales para el desarrollo profesional docente, podrían requerir enfoques de formación más focalizados y prácticos para lograr una mejora sustancial. Tondeur et al. (2017) sugirieron que, aunque las TIC tienen un gran potencial, su implementación efectiva depende del desarrollo de un conjunto integral de creencias pedagógicas que favorezcan su integración.

El análisis de correlaciones de Spearman mostró que las competencias TIC están interrelacionadas entre sí. Esto implica que los docentes que desarrollan una competencia específica, como la tecnológica, tienden a mejorar en otras áreas, como

la pedagógica. Este hallazgo es consistente con lo reportado por Lawless y Pellegrino (2007), quienes destacaron que el desarrollo de habilidades TIC en un área promueve el crecimiento en otras competencias pedagógicas, lo que refuerza la idea de un enfoque integral en la formación docente.

Este hallazgo subraya la importancia de una formación holística, donde no se aborden las competencias TIC de manera aislada, sino que se integren en un enfoque más amplio que contemple su aplicación en diferentes contextos educativos. Los resultados sugieren que el desarrollo integral de las competencias TIC fomenta una mejor adaptación de los docentes a los entornos educativos digitales, lo que en última instancia beneficia el rendimiento académico de los estudiantes (Rodríguez-Jiménez et al., 2022). Voogt y McKenney (2017) también argumentaron que un enfoque sistémico para la formación en competencias TIC ayuda a los docentes a aplicar estas herramientas de manera más flexible y creativa, mejorando el aprendizaje en el aula.

Dado que las competencias tecnológica y pedagógica son las que muestran las diferencias más significativas entre los niveles de formación académica, es necesario diseñar programas de formación que pongan un énfasis especial en estas áreas. La incorporación de herramientas tecnológicas avanzadas y el fomento de prácticas pedagógicas innovadoras deben ser el eje central de los programas de formación docente. Este enfoque se alinea con lo propuesto por Kopcha (2012), quien señaló que los programas de formación deben incluir componentes prácticos que permitan a los docentes experimentar y reflexionar sobre el uso pedagógico de las TIC en situaciones reales.

Además, es crucial que las instituciones educativas ofrezcan recursos y apoyo técnico para que los docentes puedan implementar eficazmente las TIC en sus aulas, particularmente en contextos rurales o con recursos limitados, como es el caso del departamento de Norte de Santander. Los estudios de Cobo y Moravec (2011) en entornos rurales han mostrado que la falta de infraestructura y apoyo técnico limita la efectividad de la formación docente en TIC, lo que subraya la importancia de un soporte integral en las zonas con menos acceso a tecnología.

Por otro lado, las competencias comunicativas, de gestión e investigativa requieren una formación específica que considere la aplicación práctica de las TIC en estos ámbitos. Aunque no se encontraron diferencias significativas en este estudio, es probable que un enfoque formativo más directo y contextualizado pueda llevar a un desarrollo más efectivo de estas competencias. Hernández et al. (2016) sugirieron que, para fomentar el uso de las TIC en la gestión e investigación educativa, es fundamental integrar estrategias formativas que permitan a los docentes colaborar y crear redes de intercambio de conocimientos mediante plataformas digitales.

Este estudio presenta algunas limitaciones que deben ser tenidas en cuenta. En primer lugar, la muestra está limitada a docentes de un solo departamento, lo que

podría no reflejar la realidad de otras regiones de Colombia. Además, aunque el uso de autoevaluaciones es común en estudios sobre competencias, podría existir un sesgo en la percepción de los docentes sobre sus propias habilidades TIC. Tondeur et al. (2017) han señalado que las autoevaluaciones pueden sobrestimar o subestimar las competencias reales, por lo que futuras investigaciones deberían considerar la evaluación directa de las competencias TIC mediante observaciones en el aula o pruebas prácticas para obtener una visión más precisa.

En términos de investigación futura, sería valioso analizar cómo influyen otros factores, como la experiencia profesional o el contexto socioeconómico, en el desarrollo de competencias TIC. Además, se podría explorar cómo los programas de formación continua que incluyen componentes prácticos y colaborativos impactan el desarrollo de competencias TIC en los docentes, especialmente en zonas rurales con menor acceso a tecnología. Voogt y McKenney (2017) destacaron la importancia de la investigación aplicada en contextos reales para entender cómo los docentes integran las TIC en su práctica diaria.

En resumen, este estudio pone de relieve la importancia de una formación académica avanzada para el desarrollo de competencias TIC, especialmente en las áreas tecnológica y pedagógica. A medida que las TIC se vuelven un componente esencial en los entornos educativos, es crucial que los programas de formación docente adopten un enfoque integral que considere tanto las herramientas tecnológicas como su aplicación pedagógica. Los resultados también subrayan la importancia de diseñar estrategias de formación continua adaptadas a las necesidades específicas de los docentes, fomentando su crecimiento profesional y mejorando la calidad educativa en general.

REFERENCIAS

- Bassey, M. (1999). *Case Study Research in Educational Settings*. Buckingham: Open University Press.
- Bernal, C. A. (2020). *Metodología de la investigación: Administración, economía, humanidades y ciencias sociales* (3ra ed.). Pearson Educación.
- Cabero-Almenara, J., y Palacios-Rodríguez, A. (2020). Formación y competencias del profesorado en la era digital. *Revista Crónica*, 5, 113-127. Recuperado de <https://revistacronica.es/index.php/revistacronica/article/view/102>
- Cobo, C., y Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje invisible: Hacia una nueva ecología de la educación*. Publicacions i Edicions Universitat de Barcelona; Universidad Internacional de Andalucía. Recuperado de <http://libros.metabiblioteca.org/handle/001/419>
- Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (7th ed.). London: Routledge.
- Creswell, J. W., y Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.

Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). SAGE Publications.

Guillén-Gámez, F. D., y Mayorga-Fernández, M. J. (2020). A study on the actual use of digital competence in the practicum of education degree. *Technology, Knowledge and Learning*, 25(2), 667-684. doi: 10.1007/s10758-018-9390-z

Hernández, C. A., Arévalo, M. A., y Gamboa, A. A. (2016). Competencias TIC para el desarrollo profesional docente en educación básica. *Praxis y Saber*, 7(14), 41-69. doi: 10.19053/22160159.5217

Hernández-Suárez, C. A., Hernández-Albarracín, J. D., y Rodríguez-Moreno, J. (2024). Formación docente en tecnología: su influencia sobre las competencias TIC. *AiBi Revista De Investigación, Administración E Ingeniería*, 12(3), 85-96. doi: 10.15649/2346030X.4351

Instefjord, E. J., y Munthe, E. (2017). Educating digitally competent teachers: A study of integration of professional digital competence in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 67, 37-45. doi: 10.1016/j.tate.2017.05.016

Kopcha, T. J. (2012). Teachers' perceptions of the barriers to technology integration and practices with technology under situated professional development. *Computers y Education*, 59(4), 1109-1121. doi: 10.1016/j.compedu.2012.05.014

Lawless, K. A., y Pellegrino, J. W. (2007). Professional development in integrating technology into teaching and learning: Knowns, unknowns, and ways to pursue better questions and answers. *Review of Educational Research*, 77(4), 575-614. doi: 10.3102/0034654307309921

Losada, M. A., y Peña, C. C. (2023). Las competencias digitales: un análisis correlacional en los docentes del nivel de básica primaria. *Transdigital*, 4(7), 1-30. doi: 10.56162/transdigital156

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Competencias TIC para el desarrollo profesional docente*. Bogotá: Mineducación. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-339097.html>

Rodríguez-Jiménez, F. J., Pérez-Ochoa, M. E., y Ulloa-Guerra, O. (2022). Competencias digitales docentes y retos durante la pandemia COVID-19. *Magis*, 15, 1-23. doi: 10.11144/Javeriana.m15.cddr

Sang, G., Valcke, M., Van Braak, J., y Tondeur, J. (2010). Student teachers' thinking processes and ICT integration: Predictors of prospective teaching behaviors with educational technology. *Computers y Education*, 54(1), 103-112. doi: 10.1016/j.compedu.2009.07.010

Strunk, K. K., y Mwavita, M. (2020). *Design and analysis in educational research: ANOVA designs in SPSS®*. Routledge. doi: 10.4324/9780429432798

Tondeur, J., van Braak, J., Ertmer, P. A., y Ottenbreit-Leftwich, A. (2017). Understanding the relationship between teachers' pedagogical beliefs and technology use in education: A systematic review of qualitative evidence. *Educational Technology Research and Development*, 65, 555-575. doi: 10.1007/s11423-016-9481-2

UNESCO (2020). *Responding to COVID-19 and beyond: The Global Education Coalition in action*. París: UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374364>

Voogt, J., y McKenney, S. (2016). TPACK in teacher education: Are we preparing teachers to use technology for early literacy? *Technology, Pedagogy and Education*, 26(1), 69-83. doi: 10.1080/1475939X.2016.1174730

Voogt, J., y Pareja, N. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299-321. doi: 10.1080/00220272.2012.668938

CAPÍTULO 54

TRANSFORMANDO LA PERCEPCIÓN DEL CUERPO EN LA EDUCACIÓN FÍSICA: REFLEXIONES DE ESTUDIANTES A TRAVÉS DE ENFOQUES INNOVADORES

MARÍA JESÚS LIROLA MANZANO
Universidad de Almería y UNIR

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la Educación Física (EF) ha sido cuestionada por su enfoque predominantemente orientado hacia el rendimiento físico y la competición, con una alta prioridad en el desarrollo de habilidades motoras y el perfeccionamiento de técnicas. Este paradigma ha tendido a relegar aspectos fundamentales como la expresividad, la percepción del propio cuerpo y la experiencia subjetiva de la corporeidad, en los que se da prioridad al cuerpo en movimiento, pero no necesariamente a la vivencia personal de ese cuerpo en movimiento (Evans, 2004). Esta perspectiva orientada al rendimiento ha generado un enfoque reduccionista de la educación física, en el que el cuerpo es frecuentemente percibido como un mero "instrumento" para el logro, y no como un medio de expresión y autoconocimiento (Lambert, 2020). Ante esta realidad, algunos estudios han propuesto que la educación física debería adoptar un enfoque más integral y humanista, que incluya la exploración emocional y el autoconocimiento (Kirk, 2010; Macías et al., 2019).

La práctica educativa de la EF debería, por lo tanto, abrir espacio a metodologías innovadoras que promuevan una conexión más profunda con el propio cuerpo y que favorezcan el desarrollo personal y social de los estudiantes (Stylianou, Kulinna, & Cothran, 2013). Este enfoque alternativo plantea una educación física que vaya más allá del rendimiento y la competencia, donde el cuerpo no solo sea un objeto de perfeccionamiento, sino también un espacio de exploración, reflexión y crecimiento emocional. En este contexto, el presente estudio tiene como objetivo explorar cómo la incorporación de metodologías activas y participativas en las prácticas de EF puede transformar la percepción del cuerpo de los estudiantes y fomentar una visión más holística de su corporeidad.

Una estrategia eficaz en la implementación de estas metodologías innovadoras es la inclusión de actividades que centren el movimiento como medio de expresión y comunicación. Estudios recientes sugieren que cuando se utilizan dinámicas expresivas en la educación física, los estudiantes se sienten más libres para experimentar y explorar sus cuerpos sin la presión de rendir ni de competir con sus compañeros (Penney et al., 2018; Thompson, 2017). A través de ejercicios de improvisación, juego y exploración del movimiento, los estudiantes pueden

desarrollar una relación más profunda con sus cuerpos, permitiéndoles identificar sus emociones y pensamientos y expresar, de manera consciente, sus vivencias corporales. Así, actividades de este tipo no solo contribuyen al autoconocimiento, sino que también estimulan una conexión más auténtica y significativa con el propio cuerpo (Blakemore, 2003)

Además de la conexión personal, estudios previos han demostrado que estas prácticas innovadoras también fomentan el sentido de comunidad y apoyo mutuo entre los estudiantes (da Silva et al., 2024). La Educación Física, enfocada en una dimensión expresiva y reflexiva, ayuda a derribar barreras de competencia y sustituye la relación jerárquica del mejor rendimiento con un espacio de colaboración y empatía. Por ejemplo, en la investigación de Oliver y Kirk (2015), se encontró que al trabajar en un entorno de aprendizaje donde se valoran tanto la individualidad como la colaboración, los estudiantes desarrollaron habilidades de comunicación y empatía, logrando un sentido de pertenencia y respeto mutuo. Este tipo de enfoque permite a los estudiantes verse a sí mismos y a los demás no como competidores, sino como compañeros de un proceso de aprendizaje común.

Asimismo, se ha demostrado que las prácticas de exploración corporal en EF pueden contribuir de manera significativa al bienestar emocional. La posibilidad de experimentar el cuerpo como un medio de expresión y no solo como una herramienta para la actividad física competitiva ayuda a los estudiantes a desarrollar una mayor autoconfianza y a sentirse más cómodos en su propia piel (Lagardera y Masciano, 2011). En lugar de centrarse únicamente en los aspectos técnicos y de rendimiento físico, los estudiantes tienen la oportunidad de reconectar con su cuerpo desde una perspectiva más inclusiva y menos juzgadora. La literatura en este ámbito señala que este tipo de experiencias promueven un desarrollo integral y positivo de la identidad corporal de los estudiantes (Armour, 2014).

Por otro lado, diversos estudios en el ámbito de la educación física y las ciencias del deporte han destacado la importancia de la corporeidad en la construcción de una identidad personal sana. Según Bernate (2021), la corporeidad permite a los estudiantes vivir y experimentar su cuerpo en movimiento de manera consciente, favoreciendo un aprendizaje en el que no solo se integran habilidades motrices, sino también una conciencia sobre el valor de su cuerpo y su propio bienestar. Así, la educación física basada en la corporeidad no solo fomenta la actividad física, sino que también impulsa el autoconocimiento y la aceptación de la diversidad corporal, fortaleciendo el desarrollo personal y social de los estudiantes.

En este sentido, la presente investigación propone una intervención educativa basada en metodologías activas y participativas en un curso de Educación Física en el nivel universitario. A través de dinámicas de expresión corporal, exploración del movimiento y reflexión personal, se busca que los estudiantes desarrollen una

conexión más profunda con sus cuerpos, que rompan con los patrones tradicionales de rendimiento y que redescubran su corporeidad desde una perspectiva más holística. La importancia de esta investigación radica en su contribución a la comprensión de cómo un enfoque innovador en EF puede transformar la forma en que los estudiantes perciben su propio cuerpo, no solo como un objeto de logro, sino como un medio de expresión y crecimiento personal (Stylianou, Kulinna, & Cothran, 2013). En este contexto, el objetivo fue analizar cómo el uso de metodologías innovadoras, centradas en la expresión corporal y el autoconocimiento, puede transformar la percepción que los estudiantes universitarios de Educación Física tienen de su propio cuerpo. A través de actividades que exploran la corporeidad desde una perspectiva personal y reflexiva, se pretende investigar cómo estas experiencias impactan en su desarrollo emocional y profesional. Además, se busca identificar de qué manera estas prácticas fomentan una visión más holística y humanista de la Educación Física, que valore no solo el rendimiento físico, sino también la expresión y el bienestar integral. Los hallazgos de este estudio aspiran a aportar nuevas perspectivas en el ámbito de la enseñanza de la Educación Física, promoviendo un enfoque que empodere a los futuros profesionales a transmitir y valorar una relación más profunda, inclusiva y consciente con el propio cuerpo.

MÉTODO

Diseño del estudio

Se llevó a cabo un estudio cualitativo mediante la implementación de metodologías activas y participativas en un curso de Educación Física en una Universidad del sur de España. Se utilizaron dinámicas expresivas y corporales, centradas en la exploración del movimiento como una forma de expresión personal y colectiva. A lo largo del cuatrimestre, los estudiantes participaron en sesiones diseñadas para fomentar la improvisación, el juego y la reflexión sobre el cuerpo y la corporeidad.

Participantes

El estudio incluyó a un grupo de estudiantes de primer año del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CAFD), quienes realizaron prácticas en la asignatura de actividades expresivas y corporales (N=36; 21 hombres y 15 mujeres). Los participantes se seleccionaron mediante un muestreo intencionado, buscando incluir a aquellos que mostraron interés en explorar enfoques alternativos a la Educación Física tradicional.

Recolección de datos

Se llevaron a cabo sesiones prácticas semanales, en las cuales los estudiantes participaron en actividades que incentivaban la expresión y el autoconocimiento. Al final de cada sesión, se solicitó a los participantes que escribieran reflexiones sobre sus experiencias, enfocándose en sus sensaciones, emociones y aprendizajes relacionados con su corporeidad.

Análisis de datos

Para el análisis de las reflexiones escritas se empleó un enfoque de análisis temático (Braun y Clarke, 2006), que permitió identificar y organizar patrones de significado en las experiencias descritas por los estudiantes. Este enfoque cualitativo se utilizó para profundizar en cómo las prácticas expresivas y reflexivas influían en la percepción del cuerpo, el desarrollo personal y la visión de la Educación Física de los participantes. El análisis temático siguió varias etapas fundamentales:

1. Familiarización con los datos: En primer lugar, se realizó una lectura exhaustiva y repetida de las reflexiones escritas por los estudiantes al final de cada sesión, lo cual permitió obtener una comprensión global del contenido. En esta fase, se buscó identificar ideas clave y observar cualquier sentimiento recurrente o expresión significativa que pudiera ser relevante para el objetivo del estudio. Este proceso de familiarización ayudó a captar el tono general de las experiencias y a reconocer los aspectos que los estudiantes consideraban transformadores en su percepción del cuerpo.

2. Codificación inicial: Posteriormente, se llevó a cabo un proceso de codificación en el cual se identificaron fragmentos de texto que contenían ideas o experiencias relevantes. Se asignaron códigos a cada segmento de texto que expresaba una idea completa, de manera que se organizaran las respuestas de los estudiantes en categorías temáticas preliminares. Estos códigos iniciales fueron específicos y respondieron a aspectos como la conciencia corporal, la expresión emocional a través del movimiento, la conexión mente-cuerpo y la importancia de la colaboración grupal. Este proceso permitió estructurar los datos para que los temas pudieran emerger de manera clara y ordenada.

3. Búsqueda de temas: Tras la codificación, se agruparon los códigos similares en temas más amplios y se revisaron las relaciones entre ellos. En esta fase, se identificaron temas principales y subtemas que reflejaban patrones comunes en las experiencias de los estudiantes. Se destacaron temas como la conexión mente-cuerpo, la reconceptualización de la corporeidad y el desarrollo personal y social, que reflejaban las áreas en las que los estudiantes experimentaron cambios significativos en su percepción del cuerpo y en su visión de la Educación Física. Cada tema principal se desglosó en subtemas que permitieron una comprensión más detallada de los

aspectos específicos que influyeron en el desarrollo de la percepción y la conexión corporal de los estudiantes.

4. Revisión de temas: Para garantizar la coherencia y la solidez de los temas identificados, se realizó una revisión exhaustiva de cada tema y sus subtemas en relación con los datos originales. En esta fase, se verificó que los temas representaran fielmente las experiencias y sentimientos expresados por los estudiantes en sus reflexiones. Cualquier discrepancia o área que no reflejara claramente las experiencias descritas fue ajustada o reestructurada para mejorar la claridad y la precisión del análisis.

5. Definición y nombramiento de temas: Finalmente, se definieron y nombraron los temas de manera que reflejaran con precisión los significados y experiencias centrales de los estudiantes. Este proceso permitió consolidar los temas de manera coherente y organizarlos en un marco interpretativo que incluyó descripciones detalladas y ejemplos representativos de las reflexiones estudiantiles. Cada tema fue descrito con detalle, enfatizando cómo las experiencias expresivas y reflexivas habían transformado la percepción de la corporeidad, la conciencia emocional y el desarrollo social y personal de los estudiantes.

6. Interpretación final: Tras organizar los temas principales y subtemas, se elaboró una interpretación final en la que se integraron los hallazgos dentro de un marco más amplio de comprensión sobre el papel de metodologías innovadoras en Educación Física. Esta interpretación incluyó un análisis de cómo estos temas contribuyeron a una visión renovada de la Educación Física y resaltó la relevancia de prácticas que fomenten el autoconocimiento y la expresión corporal.

RESULTADOS

Los análisis revelaron que las experiencias prácticas y reflexivas tuvieron un impacto significativo en la percepción del cuerpo por parte del alumnado, quienes a través de las actividades realizadas lograron construir una relación más profunda con su corporeidad. Las reflexiones recogidas permitieron identificar tres temas principales: conexión mente-cuerpo, reconceptualización de la corporeidad y desarrollo personal, los cuales reflejan las transformaciones observadas en la percepción corporal y en la dimensión emocional y social de los estudiantes.

1. Conexión mente-cuerpo: Los estudiantes reportaron una mayor conciencia sobre cómo sus emociones se reflejaban en su corporalidad y viceversa, lo que les permitió explorar de forma más profunda la relación entre su estado emocional y su movimiento. Muchos de ellos indicaron que las actividades expresivas les hicieron experimentar sus emociones de una manera física y tangible, ya que cada movimiento respondía de manera natural a lo que sentían en ese momento. Esta conexión les permitió tomar conciencia de patrones físicos asociados a emociones específicas,

como la tensión en los hombros o la rigidez en los músculos durante momentos de ansiedad, y a su vez, la liberación física que acompañaba a estados emocionales de tranquilidad o alegría.

Además, varios estudiantes manifestaron que esta práctica de conexión mente-cuerpo no solo se quedó en el contexto de las clases de Educación Física, sino que trascendió a su vida cotidiana. Comentaron que comenzaron a ser más conscientes de su postura, respiración y tensiones corporales en su día a día, y aprendieron a identificar y regular sus emociones a través de su cuerpo. Este hallazgo es consistente con estudios previos que señalan que el autoconocimiento corporal es una herramienta clave en el desarrollo de la inteligencia emocional y la regulación del estrés (Lagardera y Masciano, 2011).

2. Reconceptualización de la corporeidad: Otro aspecto importante que emergió de los datos fue la transformación en la manera en que los estudiantes percibían su propio cuerpo. Inicialmente, muchos de ellos reconocieron que su percepción del cuerpo en las clases de Educación Física había estado orientada casi exclusivamente al rendimiento físico, asociando el éxito con la habilidad motriz y la competencia. Sin embargo, tras participar en actividades centradas en la expresión corporal y la reflexión, la mayoría reportó una reconceptualización del cuerpo como algo más que un instrumento para alcanzar objetivos físicos. La corporeidad comenzó a entenderse como un medio de expresión personal y una herramienta para conectar con otros, permitiéndoles apreciar la educación física desde una perspectiva inclusiva y humanista.

Esta reconceptualización facilitó que los estudiantes valoraran la diversidad en la experiencia corporal, comprendiendo que cada individuo puede vivir y expresar su cuerpo de manera única, sin estar sujeto a estándares de rendimiento específicos. Varios participantes expresaron que esta experiencia les ayudó a sentirse menos juzgados por sus habilidades físicas y más libres para explorar sus movimientos a su propio ritmo y según sus propias capacidades. Esta reconceptualización de la corporeidad es fundamental para el desarrollo de una autoimagen positiva, ya que permite a los estudiantes desligarse de estereotipos físicos y enfocarse en el valor personal y único que cada cuerpo puede aportar (Bernate, 2021).

3. Desarrollo personal: Los testimonios de los estudiantes también reflejaron un crecimiento personal significativo, manifestado a través de un incremento en la autoconfianza, la autoaceptación y la conexión social con sus compañeros. Muchos de los participantes mencionaron que las actividades les ayudaron a sentir mayor seguridad en su propio cuerpo, no solo en términos físicos, sino también a nivel emocional, ya que pudieron expresar y explorar aspectos personales a través de la experiencia corporal. Esta seguridad contribuyó a mejorar su autoestima y a

disminuir la ansiedad en situaciones de exposición, como la participación en actividades grupales.

La experiencia de crecimiento personal también se extendió al ámbito social, ya que las actividades favorecieron un sentido de comunidad y apoyo mutuo entre los estudiantes. Al compartir sus experiencias y emociones en un ambiente inclusivo y no competitivo, los estudiantes desarrollaron empatía hacia sus compañeros y lograron fortalecer los lazos de confianza dentro del grupo. Varios participantes destacaron que, al tener un espacio seguro para expresarse sin miedo al juicio, pudieron conectar más profundamente con sus compañeros, valorando las diferencias y similitudes en sus experiencias corporales. Este sentido de pertenencia y apoyo mutuo fue un factor clave en la transformación de su percepción del cuerpo, pues les permitió desarrollar una visión más compartida y positiva de la educación física como una actividad inclusiva y emocionalmente enriquecedora.

En términos de crecimiento personal, los estudiantes reconocieron la importancia de estas experiencias para su futuro desarrollo profesional. Aquellos que aspiran a ser docentes de educación física expresaron que este enfoque les brindó una perspectiva nueva sobre cómo incorporar prácticas expresivas y reflexivas en sus futuras clases, con el objetivo de promover una relación más profunda entre sus estudiantes y sus cuerpos, alejada de la presión por el rendimiento y centrada en el bienestar y la expresión personal.

En conjunto, estos hallazgos sugieren que el enfoque de la Educación Física como un espacio para la exploración corporal y emocional puede tener un impacto transformador en la vida de los estudiantes. La conexión mente-cuerpo, la reconceptualización de la corporeidad y el desarrollo personal resaltan la importancia de integrar metodologías innovadoras en el currículo de educación física que promuevan el autoconocimiento, el respeto a la diversidad y el desarrollo de competencias socioemocionales. Estas prácticas no solo preparan a los estudiantes para una vida más saludable y emocionalmente equilibrada, sino que también contribuyen a construir una comunidad más inclusiva y colaborativa dentro del aula.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

El objetivo principal de este estudio fue explorar cómo metodologías innovadoras, centradas en la expresión corporal y el autoconocimiento, pueden transformar la percepción que los estudiantes universitarios de Educación Física tienen de su propio cuerpo. A través de actividades que fomentan la exploración y la conexión mente-cuerpo, se buscó desarrollar una visión más integral de la corporeidad y promover la reflexión personal en un contexto educativo. Los resultados obtenidos en este estudio se alinean con investigaciones previas que destacan la importancia de integrar enfoques reflexivos y experienciales en la

Educación Física para fomentar una percepción del cuerpo que trascienda el rendimiento y la competencia, como señalan Evans (2004) y Lambert (2020).

Los resultados mostraron tres temas principales: la conexión mente-cuerpo, la reconceptualización de la corporeidad y el desarrollo personal. La conexión mente-cuerpo reportada por los estudiantes destaca cómo las emociones y pensamientos afectan su movimiento y experiencia corporal. Este hallazgo coincide con el trabajo de Lagardera y Masciano (2011), quienes sugieren que el autoconocimiento corporal permite una mejor regulación emocional. La percepción de los estudiantes al observar cómo sus estados emocionales se relacionan con su corporeidad valida la necesidad de una educación física que considere la experiencia subjetiva del cuerpo, un aspecto que fue tradicionalmente relegado por los enfoques orientados al rendimiento físico.

El segundo tema, la reconceptualización de la corporeidad, es una de las aportaciones más destacadas del estudio, pues muestra cómo los estudiantes dejaron de ver el cuerpo como un mero instrumento de logro para entenderlo como un medio de expresión. Estos resultados están en línea con estudios como el de Whitehead (2010), que aboga por una visión más holística de la corporeidad en la educación física, considerando que esta transformación en la percepción del cuerpo es clave para fomentar una relación más positiva con uno mismo y con los demás. El cambio en la percepción de los estudiantes refleja una ruptura con el paradigma tradicional de la educación física y sugiere que las prácticas de exploración corporal pueden tener un impacto positivo en la aceptación de la diversidad corporal y en el respeto por las capacidades individuales.

El desarrollo personal experimentado por los estudiantes a través de esta intervención también se manifestó en un aumento de la autoconfianza y una mejora en las habilidades de comunicación y empatía. Oliver y Kirk (2015) encontraron que los entornos de aprendizaje colaborativo, donde los estudiantes pueden experimentar su cuerpo sin presión de rendimiento, promueven un sentido de pertenencia y respeto mutuo. En nuestro estudio, los estudiantes reportaron sentirse más seguros en sus cuerpos y más conectados con sus compañeros, lo que indica que las metodologías centradas en la exploración y la expresión pueden facilitar un clima de apoyo y colaboración en el aula. Este hallazgo tiene implicaciones relevantes para la educación física, ya que el fomento de un sentido de comunidad no solo contribuye al desarrollo emocional de los estudiantes, sino que también potencia un aprendizaje más inclusivo y enriquecedor.

La práctica de actividades expresivas y reflexivas en educación física también se mostró efectiva para reducir las barreras de comunicación y competencia entre los estudiantes, creando un ambiente de colaboración y respeto. Este tipo de aprendizaje emocional y social es esencial en la formación de futuros profesionales de la educación física, ya que fomenta la construcción de habilidades interpersonales que podrán

transferir a su práctica profesional. La capacidad de entender y conectar con las experiencias corporales de los demás, así como de aceptar las propias limitaciones y capacidades, se traduce en un enfoque de la educación física más inclusivo y humanista. Este tipo de prácticas también ofrece un recurso valioso para combatir el rechazo que algunos estudiantes sienten hacia la educación física cuando se centra exclusivamente en el rendimiento, un fenómeno documentado por Penney et al. (2018) en su trabajo sobre inclusión en entornos deportivos y educativos.

A pesar de los beneficios observados, el estudio también presenta algunas limitaciones. En primer lugar, el tamaño de la muestra y la naturaleza cualitativa de los datos limitan la generalización de los resultados. Los estudiantes que participaron en la intervención mostraban una predisposición inicial para explorar enfoques alternativos en educación física, lo que podría haber influido en la receptividad hacia las metodologías empleadas. Otra limitación radica en el enfoque reflexivo de la intervención, ya que puede haber diferencias en la interpretación de las experiencias personales que no se logran captar completamente en el análisis temático. Futuras investigaciones podrían beneficiarse de un enfoque mixto, combinando datos cualitativos y cuantitativos para evaluar la transformación en la percepción corporal y los efectos en el bienestar psicológico de manera más completa. Además, sería valioso incluir un seguimiento longitudinal para evaluar si los cambios observados se mantienen en el tiempo.

Las implicaciones prácticas de este estudio son significativas. La incorporación de actividades basadas en la expresión y el autoconocimiento en la Educación Física universitaria podría ser una estrategia efectiva para formar profesionales que promuevan un enfoque más integral y respetuoso de la corporeidad en sus propias prácticas. Este enfoque permite que los futuros docentes de Educación Física transmitan valores de inclusión y respeto por la diversidad corporal a sus estudiantes, favoreciendo un aprendizaje físico y emocional equilibrado. Las universidades y centros de formación docente deberían considerar la implementación de este tipo de metodologías en sus programas, adaptándolas a las características y necesidades de cada contexto educativo. El uso de prácticas reflexivas y expresivas, como la exploración del movimiento y las dinámicas de grupo, no solo enriquecen la experiencia de los estudiantes, sino que también contribuyen a su desarrollo integral y a la construcción de una identidad corporal positiva.

A nivel general, los resultados de este estudio aportan una nueva perspectiva sobre el papel de la educación física en la formación integral del alumnado. Al reconocer que el cuerpo no es solo un vehículo para el logro físico, sino también un medio para el autoconocimiento y la expresión, se abre una puerta a un enfoque más humanista de la Educación Física. Como sugieren Stylianou et al. (2013), es fundamental desafiar los enfoques tradicionales en la enseñanza del movimiento y

explorar nuevas formas de interacción con el cuerpo que favorezcan la autoestima y el bienestar. La incorporación de una educación física basada en la exploración de la corporeidad puede ser una herramienta de gran valor para el desarrollo de habilidades socioemocionales y la resiliencia emocional, aspectos cruciales en el contexto educativo actual, marcado por altos niveles de presión y competitividad.

En conclusión, este estudio demuestra que las metodologías activas y participativas centradas en la expresividad y el autoconocimiento pueden transformar la percepción que los estudiantes tienen de su propio cuerpo, promoviendo una visión más holística y humanista de la Educación Física. La implementación de estas prácticas no solo aporta beneficios en términos de aprendizaje y rendimiento académico, sino que también impacta de manera positiva en el desarrollo emocional y social de los estudiantes, creando un espacio educativo inclusivo y colaborativo. Los hallazgos obtenidos resaltan la importancia de seguir investigando y promoviendo enfoques innovadores en educación física que favorezcan un aprendizaje significativo y transformador.

Futuras investigaciones podrían profundizar en el impacto de la corporeidad y el autoconocimiento en otras áreas de la vida de los estudiantes, así como explorar su relación con el bienestar general. También sería relevante examinar cómo estas prácticas pueden adaptarse a diferentes contextos y poblaciones, considerando factores como la edad, el género y la cultura, y cómo pueden influir en la motivación hacia la actividad física en el largo plazo. En definitiva, esta línea de investigación abre nuevas oportunidades para repensar la educación física desde una perspectiva que promueva no solo la mejora física, sino también el crecimiento emocional, la empatía y la colaboración entre los estudiantes, logrando un impacto duradero en su desarrollo integral.

REFERENCIAS

- Armour, K.M. (2014). *Pedagogical cases in physical education and youth sport*. Routledge.
- Bernate, J. (2021). Educación Física y su contribución al desarrollo integral de la motricidad. *Podium. Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, 16(2), 643-661. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1996-24522021000200643&script=sci_arttext
- Blakemore, C.L. (2003). Movement is essential to learning. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 74(9), 22-25. doi:10.1080/07303084.2003.10608514
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- da Silva, B.S., Alvarez, D.F., Correa, E.L.C., Dossi, G.C., Cucarolla, L.B., Saraiva, L.F.,... Doutor, U. D.S.C. (2024). The importance of physical activity in building social bonds and maintaining children's mental health. *International Seven Journal of Health Research*, 3(1), 248-265.
- Evans, J. (2004). Making a difference? Education and 'ability' in physical education. *European Physical Education Review*, 10(1), 95-108. doi:10.1080/17408989.2019.1700496

Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Routledge.

Lagardera, F. y Masciano, A. (2011). *Aprendiendo a desanudarse: una práctica psicomotriz introyectiva de autoconocimiento y autorregulación emocional*. En XIV Seminario Internacional de Praxiología Motriz 12-15 de octubre de 2011 La Plata, Argentina. Educación Física y contextos críticos. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Física.

Lambert, K. (2020). Re-conceptualizing embodied pedagogies in physical education by creating pre-text vignettes to trigger pleasure 'in'movement. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(2), 154-173.

Macías, A., García-García, J., Rossignoli, I., Valero-Valenzuela, A., & Belando, N. (2019). Técnicas de autoconocimiento y autocontrol aplicadas en educación física para un mayor bienestar físico y mental en edades tempranas. *Actividad Física y Deporte: Ciencia y Profesión*, (32), 54-68.

Oliver, K. y Kirk, D. (2015). Girls, gender and physical education: An activist approach. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(1), 111-127.

Penney, D., Jeanes, R., O'Connor, J., y Alfrey, L. (2018). Re-theorising inclusion and reframing inclusive practice in physical education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(10), 1062-1077. doi:10.1080/13603116.2017.1414888

Stylianou, M., Kulinna, P.H., y Cothran, D.J. (2013). Physical education teachers' experiences and beliefs regarding instructional models. *Journal of Teaching in Physical Education*, 32(1), 34-50. doi:10.56238/isevjhv3n1-024

Thomson, A. (2017). *The socially constructed and embodied meanings of effectiveness in the lives of physical education teachers: an ethnographic study* (Doctoral dissertation, Leeds Beckett University).

CAPÍTULO 55

TENDIENDO PUENTES: AVANZANDO EN EL INTERCAMBIO FORMATIVO Y EN LA GENERACIÓN DE RECURSOS EDUCATIVOS EN MATERIA DE AUDICIÓN Y LENGUAJE

MARTA MODREGO ALARCÓN
Universidad de Zaragoza

INTRODUCCIÓN

El presente proyecto (Programa de Innovación social -PISOC- ID 833) se enmarca en la Mención de Audición y Lenguaje (AL) del 4º Grado de Magisterio en Educación Primaria de la Universidad de Zaragoza (UZ) (curso 2022-2023).

Según la Federación Española de Maestros de Audición y Lenguaje (FEMAL), el maestro o maestra de Audición y Lenguaje es un especialista responsable de la prevención, detección, evaluación e intervención en dificultades relacionadas con la comunicación y el lenguaje del alumnado. Estos profesionales desempeñan su labor en centros educativos de Infantil, Primaria, Secundaria, Formación Profesional y en programas de Transición a la Vida Adulta, colaborando con estudiantes, el equipo docente y las familias.

La figura del especialista en AL apareció formalmente a principios de la década de 1990, aunque ya existían antecedentes establecidos por el Ministerio de Educación y Cultura antes de la normativa general sobre los títulos de Audición y Lenguaje y Logopedia (véase Nuño, 1991). En particular, fue el Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, el que estableció el título universitario oficial de maestro, incluyendo la especialidad de Audición y Lenguaje, cuyas directrices académicas están recogidas en el Anexo VII.

La entrada de España en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supuso un cambio relevante para la Audición y Lenguaje, ya que los futuros profesionales de AL pasaron a recibir una formación inicial como maestros/as en Educación Primaria, mientras que la especialización la adquirían con la formación en menciones cualificadoras (González y Blanco, 2015). Esta nueva estructura de grados y menciones impactó en el plan de estudios de los especialistas, reduciendo su especificidad (Luque-de la Rosa y Carrión, 2013).

En diversos estudios realizados con los especialistas en Audición y Lenguaje, estos han expresado cierta insatisfacción con su formación inicial y una falta de preparación para enfrentar las situaciones que encuentran en su práctica diaria (Luque y Carrión, 2013a, 2013b). La preparación y profesionalización de los futuros maestros/as de Audición y Lenguaje (graduados/as en Magisterio de Educación

Primaria, con Mención de Audición y Lenguaje) supone así un gran reto para las universidades. En este sentido, el presente proyecto ofrece la oportunidad de que el profesorado universitario comparta y unifique criterios didácticos, organizativos, y otros aspectos, favoreciendo así una línea de trabajo coherente y coordinada entre el cuerpo docente, lo cual contribuya, en última instancia, a mejorar la calidad de la formación del alumnado.

Asimismo, este proyecto facilita que el estudiantado de la Universidad de Zaragoza mantenga un contacto cercano con los especialistas en Audición y Lenguaje de los centros educativos (mediante la organización de un congreso y el intercambio de materiales educativos), acercando al alumnado a la realidad educativa y enriqueciendo su formación.

Objetivos

De manera más específica, los objetivos del proyecto fueron los siguientes:

- Mantener una coordinación entre el profesorado de las asignaturas de la Mención de Audición y Lenguaje correspondientes al Departamento de Psicología y Sociología del Grado de Magisterio en Educación Primaria: “Tratamiento de los trastornos del lenguaje y la audición”, “Tratamiento de los trastornos del habla y de la voz”, “Tratamiento de los trastornos de la lectura y la escritura” y “Prácticas escolares en Audición y Lenguaje”.

- Mantener un seminario permanente entre el profesorado universitario y el profesorado de los centros educativos, con el fin de compartir conocimientos, experiencias, enfoques metodológicos, recursos, etc., que contribuyan a garantizar la formación de calidad de los estudiantes.

- Establecer una red de intercambio formativo a través de seminarios impartidos por profesionales expertos propuestos por AMALDA y a través de un congreso.

- Ampliar las posibilidades de coordinación en el campo de la Audición y el Lenguaje a través de la generación de una red de colaboración con otras universidades, en aras de enriquecer y homogeneizar la formación de la especialidad.

- Revisar y actualizar los contenidos y procedimientos de las asignaturas señaladas de la mención, poniendo el énfasis especialmente en las prácticas educativas basadas en la evidencia.

- Generar, elaborar y analizar nuevos materiales y recursos educativos para las asignaturas mencionadas que permitan aproximar al alumnado a la realidad de los centros educativos en el ámbito de la audición y el lenguaje.

- Crear un repositorio de materiales de investigación en materia de audición y lenguaje (artículos, libros, vídeos, etc.) accesible tanto al alumnado universitario como a los profesores especialistas en AL

Contexto de aplicación

El contexto de aplicación de este PISOC incluye: -alumnado de 4º curso de la mención de AL del Grado de Magisterio en Educación Primaria; -alumnado de 4º curso de la mención de PT del Grado de Magisterio de Educación Primaria, alumnado de 4º curso de la mención Atención a la Diversidad del Grado de Magisterio en Educación Infantil y otro alumnado de la Facultad de Educación: -profesorado universitario de la mención de AL de las tres facultades de magisterio de educación primaria (Facultad de Educación-Zaragoza, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Educación-Huesca y Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Teruel); -profesorado especialista en AL de distintos centros educativos; -asociación AMALDA (con representantes de la junta directiva y de los socios/as de la asociación).

RESULTADOS

En lo relativo a la coordinación entre el profesorado universitario y el profesorado de los centros educativos participantes en el proyecto, se han realizado reuniones periódicas presenciales o virtuales (a través de Google Meet) a lo largo del curso 2022-2023 en las que se ha tratado de compartir y unificar criterios didácticos, organizativos y prácticos de las asignaturas de la Mención de Audición y Lenguaje.

En lo relativo a la red de intercambio formativo, se celebró el Congreso de Audición y Lenguaje: “Diversidad en la Comunicación” en la Facultad de Educación, durante los días 20 y 21 de abril de 2023. Este Congreso se constituyó como un foro de encuentro entre los especialistas de Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica de los centros educativos aragoneses, el profesorado universitario y el alumnado de la Universidad de Zaragoza. En concreto, el alumnado de la Mención de Audición y Lenguaje, Pedagogía Terapéutica, Atención a la Diversidad, así como también el estudiantado del Máster de Formación del Profesorado y el estudiantado de todos los cursos del Grado de Magisterio de Educación Infantil y Primaria (Zaragoza, Huesca y Teruel).

El Congreso se difundió a través de correos internos al profesorado y alumnado universitario, a través de la asociación AMALDA y a través de páginas web y redes sociales. Estuvo certificado con 10 horas de formación profesorado por el director general de Innovación y Formación Profesional del Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón para aquellas personas que asistieron de manera presencial, al menos, al 85% de la actividad. El Congreso combinó la presentación de comunicaciones, mesas redondas, ponencias y talleres.

Participaron en el mismo un total de 186 personas, que asistieron al congreso de manera presencial o bien por streaming, a través de una retransmisión del congreso llevada a cabo a través del soporte de “Class Collaborate”.

A la finalización del Congreso, los participantes fueron invitados a cumplimentar un cuestionario Google Forms para la valoración del mismo. Un total de 60 personas cumplimentaron este cuestionario. El 93,3% fueron mujeres. Un 48,4% de la muestra era profesorado especialista de los centros educativos, un 13,3% de la muestra, profesorado universitario, un 10% de la muestra eran estudiantes de máster o doctorado y, finalmente, un 28,3%, estudiantes de grado. En lo relativo a la edad, la muestra predominante estaba formada por personas menores de 25 años (33,3%), seguida de personas entre 25 y 35 años (26,7%), entre 35 y 45 años (16,7%), entre 45 y 55 años (13,3%), entre 55 y 65 años (8,3%) y finalmente, mayores de 65 años (1,7%).

Respecto a la satisfacción con el II Congreso de Audición y Lenguaje, se empleó una escala del 0 al 10 (donde 0 correspondía a “nada y 10 a “muchísimo”), obteniéndose una puntuación media de satisfacción de 8,66 ($DT = 1,33$) por parte de los participantes. Esta misma escala se empleó para valorar otros tres aspectos: la recomendación del congreso a otros compañeros/as de estudio o de profesión, la utilidad de las propuestas llevadas a cabo durante el congreso y la percepción de contribuir a la mejora de la calidad de formación del alumnado/profesorado a través del congreso. Se obtuvieron altas puntuaciones. En cuanto a la recomendación del congreso a otros compañeros/as, los participantes puntuaron una media de 9,08 ($DT = 1,28$); en cuanto a la utilidad de las propuestas, una media de 9,55 ($DT = 0,52$); y en cuanto a la percepción de la mejora de la calidad de formación, una media de 9,22 ($DT = 1,09$).

La actividad del congreso que resultó ser más útil para los participantes fue la mesa de experiencias del profesorado de los centros educativos (seleccionada por el 81,7% de la muestra), seguida de los talleres (76,7%) y las ponencias (56,7%). Otras actividades, con una menor selección por parte la muestra, fueron la mesa de estudiantes y graduados/as en Audición y Lenguaje (seleccionada por el 21,7% de la muestra) y la presentación de comunicaciones de TFG, TFM o trabajos de doctorado (16,7%).

Como aspecto/s que los participantes resaltan de manera más positiva del congreso, destacan los siguientes: que se trate de una inscripción gratuita para los estudiantes y el profesorado (opción seleccionada por el 78,3% de los participantes), el interés y la calidad de las actividades llevadas a cabo (75%), la satisfacción con la organización (61,7%) y el ambiente cálido y confortable establecido entre alumnado y profesorado (61,7%). Otros aspectos que los participantes resaltan de manera positiva son: el reconocimiento de horas de formación del profesorado (60%) y el carácter divulgativo y científico del congreso (51,7%).

Los puntos fuertes del congreso que destacaron los participantes se sintetizan en: la profesionalidad de los ponentes, los talleres prácticos y las ponencias; el vínculo

que se establece entre los centros educativos y la universidad; la posibilidad de compartir experiencias y el constituirse como un punto de encuentro para distintos docentes que trabajan con alumnado con problemas de comunicación, lenguaje y audición. Como limitaciones del congreso, destacan, fundamentalmente, problemas relativos al horario del congreso (p.ej., “se queda corto para toda la información que necesitamos”, “horario de tarde entre semana”, “las fechas antes del puente” ...).

Otro de los resultados derivados de este proyecto ha estado relacionado con la generación, elaboración y análisis de materiales y recursos educativos para las asignaturas. En primer lugar, se trabajó en la consecución de un listado de las necesidades del profesorado universitario en sus asignaturas. A continuación, se presenta este listado, organizado en función de las asignaturas:

a) Asignatura de trastornos del desarrollo: Casos desarrollados (en formato texto o videos) de niños en la etapa de educación infantil (0-6) con dificultades del lenguaje y/o del habla (dislalias, trastorno fonológico, retraso del habla, retraso del lenguaje o sospechas de TDL); Casos desarrollados (en formato texto o videos) de niños en la etapa de educación infantil (0-6) con dificultades del lenguaje y/o del habla derivadas de discapacidad auditiva; Casos desarrollados (en formato texto o videos) de niños en la etapa de educación infantil (0-6) con dificultades del lenguaje y/o del habla derivadas de otras discapacidades o condiciones asociadas (discapacidad intelectual, parálisis cerebral, TEA...); Recursos para la prevención e intervención de las dificultades del lenguaje en la etapa de infantil.

b) Asignatura de tratamiento de los trastornos de la lectura y la escritura: Muestras de evaluaciones funcionales (lectura de palabras, pseudopalabras, dictado y redacción libre que mostraran diferentes formas de abordar la lectura y la escritura en niños de primaria para analizar las posibles disfunciones en los procesos implicados. En este sentido, sería también interesante poder disponer de los resultados que los mismos niños han obtenido en pruebas estandarizadas para poder contrastarlos con los de las evaluaciones funcionales; Ejemplos escritos de errores de escritura (omisiones, rotaciones...) y de vídeos de lecturas acompañados del texto; Pruebas cumplimentadas autorizadas y anonimizadas así como informes en las mismas condiciones; Entrevistas con padres de afectados, entrevistas con docentes; Manual con diferentes casos prácticos desarrollados.

c) Asignatura de tratamiento de los trastornos del habla y de la voz: Un audio en el que se estuviera administrando a un niño/a la Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico (PECO); Redacción de un caso práctico de un niño/a con dificultades fonéticas y/o fonológicas (evaluación, plan de intervención...); Muestras de habla espontánea en niños/as de 3-6 años para analizar los procesos de simplificación del habla.

d) Asignatura de tratamiento de los trastornos del lenguaje y la audición: Disponer de pruebas como el CELF, PLON, MacArthur, registros fonológicos etc. sin los nombres de los niños pero con las respuestas para que lo corrijan los alumnos; Ejemplos de resultados de pruebas e informes convenientemente autorizados y anonimizados; Redacción de un caso práctico de un niño/a con discapacidad auditiva con audiograma y la evaluación e intervención lo más completa posible; Muestras de alumnos con discapacidad auditiva y su lenguaje oral y su relación con sus compañeros. Si hay muestra escrita se agradecería; Redacción de un caso práctico de un niño/a con Trastorno de la Comunicación Social; Muestra de voz y video de un niño con trastorno pragmático (trastorno comunicación social); Redacción de un caso práctico de un niño/a con TDAH y la pragmática bastante alterada; Redacción de un caso práctico de un niño/a con discapacidad auditiva con audiograma y la evaluación e intervención lo más completa posible; Muestra de voz y video de un niño con TEL (si este tuviera muestra de escritura sería ideal); Muestra de alumno con discapacidad visual y su lenguaje en educación infantil y primaria; Materiales para trabajar con niños con discapacidad visual desde una visión multisensorial; Contar con buenos vídeos de los distintos SAAC que se estén utilizando en la actualidad; Ejemplos de materiales adaptados que se hayan utilizado con anterioridad; Ejemplos de transcripciones fonéticas.

Posteriormente, los maestros/as especialistas de Audición y Lenguaje realizaron el repositorio de recursos y materiales, obteniéndose la siguiente recopilación:

- 11 extractos de muestras de habla de niños y niñas de la etapa de Educación Infantil y Primaria.
- 1 caso completo de un niño con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje que cursa 1º curso de Educación Primaria (anamnesis, evaluación a través del CELF-5 e intervención).
- Múltiples recursos para trabajar las dimensiones del lenguaje de forma, contenido y uso.

CONCLUSIÓN

Este proyecto ha constituido una oportunidad para poner en marcha interacciones educativas y de intercambio entre el propio profesorado universitario y entre el profesorado universitario y el profesorado especialista de los centros educativos. Estas interacciones han permitido actualizar la formación del alumnado ajustándolo a la nueva normativa que regula el papel del maestro/a de audición y lenguaje en los centros escolares aragoneses. Se espera que este proyecto haya supuesto mejora de la calidad de los títulos en los tres centros en los que se implementa: Facultad de Educación (Zaragoza), Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Educación (Huesca) y Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

(Teruel), gracias a la participación y la coordinación del profesorado de Mención de Audición y Lenguaje de las distintas facultades.

Se espera que esta experiencia haya contribuido, además, al mantenimiento de un equipo de trabajo en materia de Audición y Lenguaje.

Este equipo de trabajo no está cerrado, sino abierto a todo el profesorado de nueva incorporación u otro profesorado interesado en establecer puntos de unión y de encuentro entre materias y disciplinas afines.

REFERENCIAS

Boletín Oficial del Estado (1991). Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudio conducentes a su obtención, publicado en B.O.E. de fecha 11 de octubre de 1991.

González-Olivares, A.L. y Blanco García, M. (2015). Formación del profesorado de educación inclusiva: reto docente de la educación especial. *Opción*, 31(3), 582-604.

Luque-de la Rosa, A. & Carrión, J. (2013a). El maestro de audición y lenguaje: formación, experiencia previa y acceso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(2), 39-54.

Luque-de la Rosa, A. y Carrión, J. (2013b). Análisis del grado de satisfacción profesional del maestro de audición y lenguaje itinerante. *European Journal of Education and Psychology*, 6(1), 55-68.

Pérez, J.N. (1991). La formación de los futuros maestros: especialidad "Audición y Lenguaje". *RIFOP: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado: Continuación de la Antigua Revista de Escuelas Normales*, (12), 167-179.

CAPÍTULO 56

ENFOQUE PROFUNDO Y FORMACIÓN DEL FUTURO PROFESORADO DE INGLÉS PARA UNA ÉTICA DEL CUIDADO Y LA PERTENENCIA

SLAVA LÓPEZ RODRÍGUEZ
Universidad Rey Juan Carlos

INTRODUCCIÓN

La mayor recompensa a los esfuerzos realizados en el ejercicio profesional es saber que, más allá de los contenidos del programa impartido, como docentes hemos contribuido a fomentar la ética y el bienestar profesional de nuestro alumnado. Esta visión de la formación, que traspasa el tiempo y que se centra en la educación concebida como relación interpersonal y como base del futuro del alumnado, está a la base del trabajo que presento. Mi intervención se centrará así en la formación de futuro profesorado de inglés desde el denominado “enfoque profundo de la formación docente” (Tochon, 2010; Fernández Cruz, 2015). Dicho enfoque incide en la necesidad de trascender una visión reduccionista de la formación, incorporando la complejidad de las situaciones personales y las interacciones sociales. Subraya la importancia de desarrollar una competencia reflexiva para la enseñanza, lo cual implica expandir el enfoque de la profesionalización docente, pasando del conocimiento práctico para la intervención al conocimiento destinado a analizar dicha intervención. El enfoque se ejemplificará mediante prácticas de mediación ficcional simulada a partir de textos literarios y dramatización, a través de los cuales se abordará la inclusión y la ética de la pertenencia en el aula de inglés como lengua adicional, al tiempo que se promoverá la integración del desarrollo de la literacidad literaria en las distintas lenguas impartidas en los centros escolares, de acuerdo con el actual enfoque plurilingüe.

La realidad virtual y el aprendizaje experiencial se han mostrado prometedores para mejorar las habilidades de resolución de problemas y los resultados del aprendizaje sobre todo para los futuros docentes de inglés como lengua extranjera. (Chang y Hwang, 2021). Un enfoque de organizador gráfico estructurado basado en la reflexión también ha demostrado eficacia para mejorar el análisis de casos y las actitudes de aprendizaje (Chang y Hwang, 2022). Es necesario un enfoque holístico para el desarrollo profesional, considerando mecanismos de aprendizaje formales e informales. Se recomiendan la formación interna y los enfoques contextuales colaborativos para el desarrollo profesional docente (Baharuddin, 2017). Además, Ilakavichus (2023) propone repensar el contenido de la formación de profesionales de la educación para incluir un “giro antropológico” y centrarse en el significado

personal y social del trabajo. Estos hallazgos subrayan la importancia de enfoques diversos y centrados en el aprendiz de manera claramente profunda.

Tochon (2010) desarrolló su concepto de enfoque profundo que Fernández Cruz (2015) aplicó al ámbito de la formación y el desarrollo de los profesionales de la educación, para poner el énfasis en la necesidad de superar una visión reduccionista de la formación y abrirla a la complejidad de las situaciones personales y las interacciones sociales que permite la versatilidad de los relatos. Nuestra aportación pretende aplicarlo a la formación de futuros docentes de inglés como lengua extranjera basándonos en las siguientes premisas:

(a) Una dimensión filosófica eco-cultural desde la que los aprendices se integran voluntariamente en el proceso formativo para perseguir metas libremente elegidas y motivadas por la mejora de su futuro desempeño docente. La dimensión ecocultural de la educación enfatiza la interconexión de los aspectos ambientales, culturales y educativos. Abordar la diversidad cultural en la educación requiere aclarar conceptos relacionados con el interculturalismo y el multiculturalismo y desarrollar respuestas educativas que combinen culturas al tiempo que promuevan la tolerancia y la solidaridad (Martins, 2020).

(b) Una dimensión práctica para superar la teorización transmisiva de conocimientos y abrirse a la práctica de la docencia. La práctica profesional es un componente crucial de la formación de docentes, contribuyendo significativamente al desarrollo de su perfil y sus competencias. Se trata de una red compleja de subsistemas interconectados, que combina conocimientos teóricos con aplicaciones prácticas en escenarios del mundo real (Verstraete, 2018). La integración de la práctica profesional en los currículos requiere una reconceptualización de los procesos de aprendizaje, enfatizando enfoques reflexivos y empíricos. Este enfoque pretende formar profesionales críticos, reflexivos y capaces de abordar problemas sociales y naturales. Por ello, asegurar el conocimiento profesional práctico de los docentes es esencial para una formación docente eficaz. Se ha demostrado que la experiencia práctica ayuda a la aplicación del conocimiento del aula y la adquisición de una valiosa experiencia curricular.

(c) Una dimensión abierta o de optatividad temática que permite a los aprendices elegir los temas de formación conforme avanzan en su proceso de desarrollo para encarar su particular estilo de desempeño profesional. Son variados los estudios que investigan el uso de los principios freireanos en la formación de docentes e indican que los enfoques de optatividad temática pueden mejorar el aprendizaje y la participación de los estudiantes, pero enfrentan desafíos en su implementación, incluidas limitaciones de tiempo y coordinación interdisciplinaria (Ferreira et al., 2019). Además, se enfatiza la necesidad de un desarrollo profesional continuo y de innovación en la enseñanza para satisfacer las demandas sociales en evolución.

(d) Una dimensión de honestidad que caracteriza los procesos educativos, los roles y las funciones de las personas implicadas. La investigación sobre integridad académica destaca la importancia de fomentar la honestidad en la educación. La honestidad se valora como un rasgo crucial en la formación docente y el desarrollo profesional (Kaufmann, 2024). La formación ética se considera esencial para formar profesionales competentes y ciudadanos responsables. Las universidades desempeñan un papel vital en la configuración del comportamiento ético de los estudiantes. Integrar la ética en el currículo es crucial para desarrollar profesionales de la educación moralmente íntegros (Mercantete-Guerra y Martínez-Guerra, 2019).

(e) Una dimensión narrativa que posibilita que la formación se organice bajo los principios de la elaboración de relatos, la interpelación y el ejercicio de conversaciones significativas moderadas por facilitadores: formadores de formadores. Los relatos, interpelaciones y conversaciones se refieren a casos de la vida real y la práctica docente. De hecho, la dimensión narrativa en la formación docente ha ganado importancia como una poderosa herramienta para el desarrollo y la reflexión profesional. Los enfoques narrativos permiten a los docentes construir significado a partir de sus experiencias, fomentando la autoconciencia y la agencia en su propia formación. Estos métodos, incluidas las autobiografías y los diarios de formación, permiten a los docentes examinar críticamente sus prácticas y teorías implícitas (Anijovich & Cappelletti, 2019). La investigación narrativa en educación ha evolucionado como metodología y fenómeno, ofreciendo información sobre las experiencias personales y profesionales de los docentes. La producción colaborativa de conocimiento pedagógico a través de la documentación narrativa puede conducir a la reconstrucción de la memoria escolar y a la transformación de las prácticas educativas. Las narrativas biográficas, en particular, proporcionan un rico recurso experiencial y práctico para la formación docente, conectando las experiencias formativas y desarrollo profesional (Leite Méndez y Rivas Flores, 2023).

(f) Una dimensión reflexiva que estimula a los aprendices a realizar una indagación reflexiva sobre sus propias acciones. La dimensión reflexiva de la formación docente es crucial para el desarrollo profesional y las prácticas docentes eficaces. La práctica reflexiva es inherente a los programas de formación docente, estimulando la reflexión consciente y sistemática sobre las experiencias. Permite a los docentes abordar problemas complejos e inciertos sin soluciones predefinidas (Candela Rodríguez, 2023). Aunque las investigaciones muestran un giro hacia el desarrollo de estrategias de reflexión, con resultados emergentes y un rigor científico creciente, faltan programas formativos profundos que promuevan la práctica reflexiva como parte integral de los planes de estudio. La enseñanza reflexiva se asocia con la formación colaborativa, el liderazgo pedagógico y la eficacia profesional auto percibida. Dado que los modelos educativos tecnocráticos han llevado a la

deshumanización, nosotros enfatizamos la necesidad de una formación docente crítica, reflexiva y ética.

(g) Una dimensión de perdurabilidad o sostenibilidad que permite un desarrollo duradero, extendido en el tiempo, provocando que los aprendices se impliquen en actividades que los conmuevan a nivel emocional, físico, moral y cognitivo. El discurso sobre prácticas formativas sostenibles resalta la importancia del enfoque profundo en la formación docente y el desarrollo de competencias profesionales. La práctica reflexiva, el aprendizaje colaborativo y el uso de estrategias de evaluación innovadoras refuerza la sostenibilidad de los programas (Mena et al., 2020). Estrategias como los grupos de estudio colectivo, la investigación-acción participativa y el uso de las TIC promueven el conocimiento el aprendizaje mutuo entre los docentes y la perdurabilidad de lo aprendido. La integración de los principios de sostenibilidad en las prácticas pedagógicas es crucial para transformar la educación.

(h) Incluir evaluaciones formativas periódicas destinadas a mejorar la pertinencia de los procesos y satisfacer mejor las necesidades de los futuros docentes. La evaluación formativa juega un papel crucial en la formación docente y la práctica en el aula. Se considera una herramienta para mejorar los resultados del aprendizaje y desarrollar las competencias de los aprendices (Orellana, 2020). Entre sus beneficios destaca una mayor motivación, autonomía y participación de los futuros docentes. Sin embargo, existen desafíos en la implementación de la evaluación formativa, como una mayor carga de trabajo para los formadores y ajustar sus elementos con verdadera eficacia. Las prácticas de evaluación formativa en los programas de formación docente pueden impactar positivamente la capacidad de los futuros docentes para implementar estas estrategias en sus propias aulas. Se recomienda la implementación sistemática de la evaluación formativa, incluida la autoevaluación, la evaluación entre pares y la retroalimentación continua, para mejorar la formación de futuros docentes (Bizarro Flores et al., 2021).

MÉTODO

Para ilustrar nuestro discurso sobre profesionalidad profunda del profesor de EFL, hemos mantenido entrevistas grupales con los estudiantes de Magisterio de Educación Primaria con mención inglés de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Estas conversaciones se han producido en el ámbito de la tutoría individual proporcionada por la profesora de la materia a los estudiantes que acuden al despacho para hacer revisiones de su desempeño en la materia. En estos momentos se ha aprovechado para solicitarle a los alumnos que, voluntariamente, redacten un texto con una página de extensión máxima respondiendo a la pregunta general siguiente: ¿Cómo concibes el compromiso profesional, personal y educativo que te corresponderá mantener con tu alumnado cuando ejerzas la enseñanza?

RESULTADOS

Conversaciones que ilustran la formación en ética del cuidado y pertenencia

Siguiendo esta misma idea, Fernando declara que “el cuidado educativo implica que los docentes no solo transmitimos conocimientos, o enseñamos inglés, sino que también debemos estar atentos a las necesidades emocionales y afectivas de los alumnos y alumnas. Deberíamos crear un entorno seguro y respetuoso que permita que los niños se sientan valorados y escuchados, lo que favorecerá su motivación y su disposición para aprender. Al preocuparnos por su bienestar, cultivamos una relación de confianza necesaria para la educación.”

Tras la experiencia de prácticas de enseñanza, todo lo anterior se ve fortalecido. Por ejemplo, Israel nos dijo: “la relación que establezco con mis alumnos es fundamental para su proceso de aprendizaje. No se trata solo de enseñarles el idioma, sino de guiarlos, motivarlos y acompañarlos en su camino hacia la adquisición de nuevas habilidades. Creo firmemente que la confianza y el respeto mutuos son la base de cualquier relación educativa exitosa. Me esfuerzo por crear un ambiente en el que se sientan seguros para cometer errores, porque sé que solo así podrán aprender. Mi objetivo es que vean el inglés no solo como una asignatura, sino como una herramienta para su futuro, y para ello es esencial que sientan mi apoyo constante”. En este mismo sentido, abundaba Yaiza: “además, trato de personalizar la enseñanza según las necesidades individuales de cada alumno.”

Y, sintiéndose ya profesor en activo, anticipando su desempeño profesional futuro, Pablo me aleccionaba sobre cómo organizar la educación enfocada al cuidado y la pertenencia, de manera, ya, muy madura: “Educar el sentido de pertenencia a la comunidad educativa en tu aula de inglés es clave para fomentar un ambiente positivo donde los alumnos y las alumnas se sientan valorados y conectados. Para mí es importante: crear normas y valores comunes, Fomenta la diversidad y la inclusión y fomentar el aprendizaje colaborativo en el aula.”

DISCUSIÓN

Desde la perspectiva de (Ulrich, 2000), la “profunda profesionalidad” se caracteriza por la responsabilidad, pues permite al profesional hacer frente a las consecuencias que se derivan de su actuación confrontando su personal visión del desempeño y sus dimensiones cognitiva, social, moral y ética.

El enfoque auténtico o profundo de la profesionalidad en educación” se caracteriza por el verdadero compromiso educativo con los alumnos; dominio de la materia formativa; capacidad reflexiva; y capacidad de trabajo en equipo.

Para hablar de profesionalidad profunda en la enseñanza es necesario destacar la importancia del apego, el cuidado y la pertenencia en los entornos educativos. Los estilos de apego seguro en el alumnado se asocian con un mayor compromiso de

identidad relacional y ocupacional (Tapia, 2016). Para los educadores, el apego seguro se correlaciona con una mayor inteligencia emocional percibida y con una mayor colaboración entre con educadores sociales (Cabello et al., 2024). Ya sabemos que la relación profesor-alumno impacta significativamente en los resultados de aprendizaje, el rendimiento académico y el desarrollo socioemocional del alumnado (García Rodríguez et al., 2019). El sentido de pertenencia escolar está influido por múltiples factores, entre los que se encuentran la satisfacción, el apoyo percibido y la evaluación de la calidad educativa. A medida que estos factores mejoran, el sentido de pertenencia e identidad dentro del entorno escolar se fortalece, lo que conduce a una mayor implicación y satisfacción personal (Rodríguez Garcés et al., 2020). Todo ello abunda en el papel fundamental del apego, el cuidado y la pertenencia en el fomento de experiencias y resultados educativos positivos.

Para crear entornos emocionalmente positivos, como requieren el apego, el cuidado y la pertenencia, en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (EFL), se necesitan educadores dedicados que empleen estrategias eficaces para fomentar, además, el compromiso y la competencia lingüística del alumnado. Es necesario destacar la importancia de que los profesores en formación desarrollen un repertorio de estrategias de compromiso, incluyendo la construcción de relaciones, el control del emocional del aula y el trabajo colaborativo (Fuenmayor Moncada et al., 2021). Estas estrategias contribuyen a mejorar el desarrollo profesional de los profesores. Es importante destacar la relación directa entre los procesos de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de competencias lingüísticas en los estudiantes (Peña-Ledesma, 2024). La demanda de dominio del inglés impulsada por la globalización hace necesarias modificaciones curriculares centradas en el desarrollo de competencias lingüísticas básicas y habilidades comunicativas (Hidalgo, 2003). Para hacer frente a estos retos, existe una necesidad creciente de profesores de idiomas altamente cualificados con competencias profesionales, humanas y sociales. Esto requiere un compromiso con las prácticas pedagógicas de calidad y la alineación con las políticas educativas nacionales, implementadas por las instituciones de educación superior (Cely Betancourt, 2020).

El dominio de la materia que se enseña, en nuestro caso el ELE, no exige sólo la comprensión de la disciplina y dominio de la lengua inglesa, sino que obliga a los buenos docentes a desarrollar un conocimiento didáctico propio específico del ELE. Un conocimiento didáctico que no se adquiere durante la formación inicial de carácter teórico sino en contacto con la práctica y que por ello debe ser objeto de los planes de formación y desarrollo. Este conocimiento didáctico del contenido es la especie de conocimiento más genuinamente docente en el sentido en que incorpora una destreza profesional, la transformación del conocimiento académico de gramática y literatura inglesa, en el tipo de contenido enseñable, que caracteriza a la tarea profesional del

profesor de inglés. Este conocimiento didáctico, lo integran cuatro elementos esenciales que desarrollamos más adelante siguiendo el Modelo de Razonamiento y Acción Pedagógica: la comprensión de la materia, el aprender a pensar en la materia desde la perspectiva del alumno, el aprender a representar el contenido de la materia y, finalmente, el aprender a organizar a los alumnos para el aprendizaje de la materia.

Por ello, el conocimiento didáctico del contenido requiere un conocimiento profundo del modo de aprender que siguen los alumnos; el conocimiento de los medios y recursos didácticos; el conocimiento de estrategias y procesos instructivos en relación a la disciplina; y el conocimiento de los objetivos finales de la enseñanza de la materia. En definitiva, se trata de un conocimiento que capacita al docente para organizar el contenido académico en un discurso de enseñanza comprensivo para los alumnos.

Todo este proceso descrito tiene tres implicaciones básicas para establecer criterios de profesionalidad: no basta con el dominio de la materia, además, los buenos profesores desarrollan un conocimiento didáctico del contenido de la materia que les permite hacer una enseñanza de calidad; no existe un único método para la enseñanza de la materia. Los buenos profesionales se sirven de manera flexible de metodologías diversas y variadas para mediar entre los alumnos y el conocimiento, adaptando su intervención a las peculiaridades contextuales y a las necesidades educativas específicas de alumnos y de grupos de alumnos; el dominio de este conocimiento didáctico que facilita la enseñanza y su flexibilidad, se desarrolla con la experiencia, en la práctica. Aunque no sólo la práctica garantiza su desarrollo.

El pensamiento reflexivo está relacionado con la profesionalidad docente. Los educadores de calidad deberían implicarse, de manera cooperativa, en acciones reflexivas, para abordar la enseñanza desde perspectivas alternativas que las actuales condiciones ideológicas, legislativas y administrativas de la educación, en principio no dejan ni ver ni traspasar.

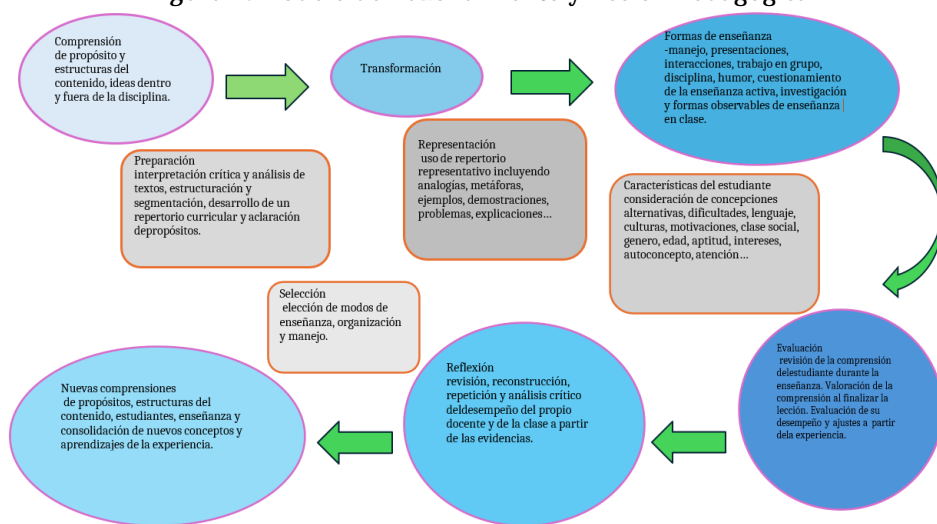
La competencia reflexiva en docencia tiene el potencial de movilizar y mejorar todas las competencias docentes. Es la capacidad de analizar críticamente la propia práctica, articular teoría y práctica, y resolver problemas de forma creativa. Los docentes reflexivos muestran características como humor, confianza, autoestima, optimismo y habilidad para resolver problemas. La práctica reflexiva implica analizar críticamente los propios métodos y experiencias prácticas para mejorar el desempeño futuro y promover cambios en las concepciones y prácticas de aula. La formación en reflexividad puede implementarse mediante programas específicos, actividades colaborativas y estrategias psicológicas, pedagógicas y lingüístico-sociológicas (Tenorio-Vilchez, 2021).

Estos rasgos de la profesionalidad se disolverían en una relativa inutilidad si no rescatáramos una de las ideas esenciales de la calidad educativa: la capacidad de trabajo en equipo.

La competencia de trabajo en equipo en la formación docente destaca su importancia para el desarrollo profesional y la innovación educativa. El trabajo colaborativo en equipo entre docentes influye positivamente en los compromisos de gestión escolar y en la calidad educativa. La implementación de metodologías de aprendizaje cooperativo puede potenciar el comportamiento integrador y la capacitación amplia en los equipos docentes. Sin embargo, los programas de formación inicial del profesorado pueden no desarrollar adecuadamente las habilidades de trabajo en equipo. El trabajo en equipo eficaz se basa en conversaciones y prácticas operativas bien diseñadas. En general, el desarrollo de habilidades de trabajo en equipo en los programas de formación docente impacta positivamente las competencias investigativas y las prácticas reflexivas de los docentes (Brenes-Maltez et al., 2023).

Existen varios enfoques y modelos sobre razonamiento pedagógico y modelos de acción en la formación docente. Incluyen capacitación continua estructurada en torno al razonamiento pedagógico, la investigación-acción y actividades colaborativas para desarrollar el conocimiento del contenido pedagógico. Algunos modelos enfatizan enfoques centrados en el aprendizaje, la investigación-acción y la resolución de problemas. Estos modelos tienen como objetivo mejorar las prácticas docentes y promover educadores reflexivos y críticos. El Modelo de Razonamiento y Acción Pedagógico de Shulman comprende seis fases: comprensión, transformación, instrucción, evaluación, reflexión y nueva comprensión. Este modelo enfatiza la importancia del conocimiento pedagógico del contenido (PCK) en la enseñanza (Almeida et al., 2019). El proceso implica transformar el conocimiento de la materia en contenido enseñable para los aprendices. El modelo destaca la compleja interacción entre conocimiento, juicio y acción en la enseñanza (Smart, 2016). Estudios recientes han explorado cómo las tecnologías digitales impactan el razonamiento pedagógico de los docentes y cómo el modelo se aplica en diferentes contextos educativos, pero el marco de Shulman sigue siendo relevante para comprender el conocimiento docente, informar los programas de formación docente y orientar las reformas educativas (Shulman, 2015).

Figura 1. Modelo de Razonamiento y Acción Pedagógica



Fuente: Elaboración propia a partir de Shulman (2015)

El modelo de Razonamiento y Acción Didáctica sobre la disciplina de enseñanza de Shulman ponía el acento en la comprensión de la materia como un contenido científico adaptado al nivel de competencia cognitiva estudiante. La transformación del conocimiento disciplinar en conocimiento accesible al alumnado preparando materiales de clase, textos, simulaciones y ejemplo adaptados a las características concretas del grupo de aprendices y de aprendices concretos que, por sus características personales, el nivel de motivación, las vías principales de acceso a la información, su capacidad para la atención y procesamiento y, en fin, sus estilos de aprendizaje requieren adaptación. Sigue a la transformación, el despliegue en el aula de todo el material transformado y adaptado para el aprendizaje. La valoración de la efectividad de la enseñanza realizada. La reflexión o revisión de lo acontecido con espíritu crítico e intención de aprender de la experiencia realizada para mejorar la propia capacidad docente. Y el ajuste final de la comprensión primera que se formuló, para construir una nueva comprensión del contenido, a la luz de lo experimentado. Esta nueva comprensión desencadena un nuevo ciclo de enseñanza, más informado y más eficaz en su función didáctica.

Los profesores de inglés desempeñan un papel crucial en el desarrollo cognitivo y emocional de los niños de primaria. Es importante contar con enfoques adaptados para el desarrollo del profesorado para apoyar el crecimiento cognitivo y emocional de los alumnos de primaria a través de la enseñanza del inglés. La formación inicial de los profesores de inglés como lengua extranjera (EFL) es fundamental en la configuración de sus actitudes y prácticas hacia la diversidad y la inclusión. Debemos

destacar la importancia de abordar las creencias de los profesores en formación, que están influenciadas por sus propias experiencias de aprendizaje y pueden influir en su enseñanza futura. Las experiencias prácticas durante los programas de formación docente pueden conducir a cambios en estas creencias y pueden tener un efecto muy positivo para su práctica profesional.

REFERENCIAS

Almeida, P.C., Davis, C.D., Calil, A.M., y Vilalva, A.M. (2019). Shulman's theoretical categories: an integrative review in the field of teacher education. *Cad Pesqui*, 49, 130-149. doi:10.1590/198053146654

Al-Wadi, H.M. (2020). *Is it Training or Professional Development? Towards an Alternative Approach in Professional Growth for EFL/ESL Teachers*. doi:10.46679/isbn978819484832508

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2019). Documentos narrativos y práctica reflexiva en la formación de profesores. *Revista Panamericana de Pedagogía*. doi:10.21555/rpp.v0i28.1619

Bizarro Flores, W.H., Paucar Miranda, P.J., y Chambi Mescoco, E. (2021). Evaluación formativa: una revisión sistemática de estudios en aula. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(19), 872-891. doi:10.33996/revistahorizontes.v5i19.244

Bonnes, C. y Hochholdinger, S. (2020). Approaches to Teaching in Professional Training: a Qualitative Study. *Vocations and Learning*, 13, 459 - 477. doi:10.1007/s12186-020-09244-2

Brenes-Maltez, P.M., Iglesias-Martínez, M.J., Lozano-Cabezas, I., y Arroyo-Salgueira, S. (2023). La habilidad del trabajo en equipo como competencia investigadora en la formación docente: estudio de caso en una universidad pública de Honduras. *Magister*, 35. doi:10.17811/msg.35.1.2023.33-40

Cabello, R., Álvarez-Mañas, J., Vigo, J.C., y Fernández-Berrocal, P. (2024). Estilos de apego e inteligencia emocional de los Educadores Sociales de Centros de Menores: su relación con el compromiso laboral. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 30(1). doi:10.30827/relieve.v30i1.30446

Candela Rodríguez, B.F. (2023). Elementos de la práctica reflexiva en la formación y desarrollo profesional de los docentes. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, 54. doi:10.17227/ted.num54-16421

Cely Betancourt, B.L. (2020). *Posturas teóricas sobre formación de docentes de lenguas extranjeras en coherencia con las políticas del gobierno nacional. Tendencias en la formación de docentes de lenguas extranjeras y necesidades de los contextos educativos de educación básica y media en Colombia*. 1 edición, 63-82. doi:10.26752/9789589297476.4

Chang, C. y Hwang, G. (2021). An experiential learning-based virtual reality approach to fostering problem-resolving competence in professional training. *Interactive Learning Environments*, 31, 4713 - 4728. doi:10.1080/10494820.2021.1979049

Chang, C. y Hwang, G. (2022). A structured reflection-based graphic organizer approach for professional training: A technology-supported AQSR approach. *Comput. Educ.*, 183, 104502. doi:10.1016/j.compedu.2022.104502

Fernández, M. (2015). *Formación y desarrollo de profesionales de la educación. Un enfoque profundo*. Blue Mounds, Wisconsin: Deep University Press.

Ferreira, M.V., Muenchen, C., y Auler, D. (2019). Desafios e potencialidades em intervenções curriculares na perspectiva da abordagem temática. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)*, 21, e10499. DOI: 10.1590/1983-21172019210108

Fuenmayor Moncada, J.H., Villalobos De León, V.P., Duque Olayo, K.S., y Marín Ruiz, J. (2021). Estrategias de enseñanza para el compromiso y su influencia en el repertorio de los profesores. *Revista de Investigaciones UCM*, 21(38). doi:10.22383/ri.v21i38.185

Hidalgo, M.A. (2003). La enseñanza del inglés como lengua extranjera en el bachillerato: propuesta curricular centrada en el desarrollo de habilidades lingüísticas básicas. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (4). doi:10.21555/rpp.v0i4.1882

Ilakavichus, M. (2023). Professional training in modern adult education. *Vestnik of the St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia*, 2. doi:10.35750/2071-8284-2023-2-193-200

Kaufmann, A.E. (2024). Liderazgo transformador y formación continua. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 77/78. Monográfico sobre la Formación y las Organizaciones pp. 163-184 (22 pages) doi:10.2307/40183942

Leite Méndez, A.E., y Rivas Flores, J.I. (2023). Narrativas en la formación docente. Re-creando otros aprendizajes. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 15(33), 5–17, doi:10.31639/rbpf.v15i33.683

Martins, E.C. (2020). Educação e diversidade cultural na realidade multidimensional: controvérsias da inter e multiculturalidade. *Revista Intersaberes*, 15(35), doi:10.22169/REVINT.V15I35.1620

Mena, C., Troyano, M.P., Hernández-Mosqueira, C., Peña-Troncoso, S.E., Sepúlveda, A.R., y Carrasco, H. (2020). Prácticas formativas. Una mirada desde la formación inicial docente en Chile. *Espacios*, 41(2), 16.

Mercantete-Guerra, Y.G. y Martínez-Guerra, S.M. (2019). El valor de la honestidad en la formación inicial del profesional de la educación. *Mundo FESC*, 10(S1), 116–126 doi:10.61799/2216-0388.406

Orellana Orellana, C. (2020). Significados y prácticas de evaluación formativa de los docentes formadores de profesores. *Revista Educación las Américas*, (2), 185-199. doi:10.35811/rea.v10i2.98

Peña-Ledesma, V.L. (2024). Enseñanza del inglés como lengua extranjera y desarrollo de competencias lingüísticas. *MQRInvestigar*, 8(1), 6067–6100. doi:10.56048/mqr20225.8.1.2024.6049-6032

Rodríguez Garcés, C.R., Padilla Fuentes, G.B., y Espinosa Valenzuela, D. (2020). Sentido de pertenencia escolar entre niños, niñas y adolescentes en Chile: perfiles e itinerarios mediante árboles de clasificación. *Revista Colombiana de Educación*, 1, 103-122. doi:10.17227/RCE.NUM81-10256

Rodríguez, L.G., Redín, C.I., y Abaitua, C.R. (2019). Apego y competencias socioemocionales del profesorado. Estado de la cuestión 2015-2019. International Journal of Developmental and Educational Psychology. *Revista INFAD de Psicología*. 2(1), 119–128.doi:10.17060/IJODAEP.2019.N1.V2.1413

Shulman, L.S. (2015). Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. *Cenpec*, 4(2). doi:10.18676/CADERNOSCENPEC.V4I2.293

Smart, V.L. (2016). *Technological Pedagogical Reasoning: The Development of Teachers' Pedagogical Reasoning with Technology over Multiple Career Stages. Theses - Higher Degree by Research*. doi:10.25904/1912/2133

Tapia, J.R. (2016). Identidad personal y apego en adolescentes costarricenses: exploración, compromiso e inocuo nivel educacional de progenitores. *Interamerican Journal of Psychology*, 49. doi:10.30849/RIP/IJP.V49I1.6

Tenorio-Vilchez, C. (2021). Entender la resiliencia docente. Una mirada sistemática. *Revista Innova Educación*, 3(3). doi:10.35622/j.rie.2021.03.012

Tochon, F. (2010). Deep Education. *Journal for Educators, Teachers and Trainers JETT*, 1, 1-12.

Ulrich, W. (2000). Reflective practice in the civil society: the contribution of critically systemichinking. *Reflective Practice*, 1(2), 247-268.

Verstraete, M.A. (2018). La práctica profesional docente y su compleja red de subsistemas vinculados. Un ámbito de co-formación. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, (26), 70-82. doi:10.14409/CYA.VOI26.6864

CAPÍTULO 57

PREVENCIÓN DEL BURNOUT EN EL ÁMBITO EDUCATIVO A TRAVÉS DEL OPTIMISMO: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

SILVIA FERNÁNDEZ GEA, PABLO MOLINA MORENO, ELENA MARTÍNEZ CASANOVA,
MARÍA DEL MAR MOLERO JURADO, Y ANA BELÉN BARRAGÁN MARTÍN
Universidad de Almería

INTRODUCCIÓN

El burnout, o síndrome de agotamiento profesional, es un estado de agotamiento emocional, despersonalización y disminución de la realización personal que suele desarrollarse en respuesta a un estrés laboral crónico (Saborío y Hidalgo, 2015). En el ámbito educativo, este fenómeno afecta no solo a los docentes, sino también a estudiantes, orientadores y personal de apoyo, quienes enfrentan múltiples demandas emocionales, cognitivas y organizacionales (Álvarez-Ramírez, Pena, y Losada, 2017; Choy y Prieto, 2021; Procel, Álvarez, Segovia, y Barzola, 2024). El burnout impacta negativamente en el bienestar psicológico (Rodríguez, Fernández, Cantera, y Arocha, 2024), reduce la motivación y disminuye el rendimiento (García, Sánchez, Dueñas, y Meza, 2021), lo que, en última instancia, afecta la calidad del ambiente educativo (Ortiz y Menghi, 2017) y los resultados académicos (Usán, Salavera, y Mejías, 2020).

Para comprender mejor las causas y factores que influyen en el desarrollo del burnout, el modelo de demandas y recursos laborales (JD-R) de Schaufeli y Bakker ofrece un marco conceptual fundamental. Este modelo plantea que el bienestar y el rendimiento de los trabajadores dependen del equilibrio entre las demandas laborales (como la carga de trabajo, las exigencias emocionales y la presión) y los recursos laborales (factores físicos, sociales y psicológicos que ayudan a enfrentar las demandas del trabajo, alcanzar los objetivos y fomentar el desarrollo personal). Los recursos pueden encontrarse en el entorno laboral (como el apoyo de compañeros, la autonomía en la toma de decisiones y el feedback positivo) o en el propio individuo (como las habilidades de afrontamiento, el optimismo y la autoeficacia). Estos recursos no solo amortiguan los efectos negativos de las demandas, sino que también incrementan la motivación y el compromiso. Según el modelo JD-R, las demandas elevadas sin recursos suficientes pueden llevar al burnout, caracterizado por agotamiento emocional y desmotivación. En cambio, disponer de recursos adecuados actúa como un amortiguador frente al desgaste, promoviendo el engagement o compromiso laboral (Bakker, Demerouti, Sanz-Vergel, y Rodríguez-Muñoz, 2023).

En este contexto, el optimismo se presenta como un recurso psicológico fundamental (Fabella y Paz-Aler, 2023). El optimismo es una disposición positiva y estable hacia la vida que se caracteriza por la expectativa de resultados favorables y la creencia en la capacidad para superar desafíos (Kleiman et al., 2017). Las personas optimistas tienden a enfocarse en aspectos positivos, a reinterpretar las dificultades como oportunidades y a mantenerse perseverantes ante los obstáculos (Pathak y Lata, 2018). En el ámbito educativo, el optimismo puede actuar como un factor protector frente al burnout, ya que permite a los individuos enfrentar las demandas con una actitud resiliente y menos susceptible al agotamiento emocional (Vicente y Gabari, 2019). Al promover una visión equilibrada y esperanzadora, el optimismo facilita una interpretación menos amenazante de las demandas, lo cual puede contribuir a una mayor satisfacción y realización personal (Cazalla-Luna y Molero, 2015). Sin embargo, algunos estudios no encuentran una influencia significativa del optimismo en los niveles de burnout (Sygit-Kowalkowska, 2021; Trujillo et al., 2024) o que no encuentran relación entre optimismo y alguna dimensión de burnout como el cinismo (Vizoso-Gómez y Arias-Gundín, 2018), sugiriendo que este efecto podría depender de otros factores contextuales. Además, otras investigaciones han señalado que los niveles de burnout pueden variar en función de factores como el sexo y la edad (Martos et al., 2021), lo que implica que el papel del optimismo en la protección contra el burnout podría manifestarse de forma diferente en distintos grupos.

Estas inconsistencias hacen evidente la necesidad de una revisión sistemática que unifique la evidencia actual, aclare el papel protector del optimismo y ofrezca una base sólida para desarrollar intervenciones eficaces que promuevan el bienestar en la comunidad educativa.

Objetivo

Este trabajo tiene como objetivo identificar, analizar y sintetizar la evidencia existente sobre el papel protector del optimismo frente al burnout en los distintos miembros de la comunidad educativa de todas las etapas de formación. Mediante una revisión exhaustiva y detallada de la literatura científica en inglés publicada en la última década (2014-2024), este estudio busca no solo comprender cómo el optimismo contribuye a mitigar el agotamiento emocional, sino también identificar patrones consistentes en esta relación y señalar áreas aún no exploradas. Los hallazgos obtenidos aspiran a servir de base para desarrollar estrategias orientadas a fortalecer el bienestar, la salud mental y el rendimiento académico en el contexto educativo.

METODOLOGÍA

Bases de datos y estrategia de búsqueda

Se ha realizado una búsqueda sistemática en las bases de datos Web of Science, PsycInfo y Scopus, abarcando la evidencia científica aportada en los últimos diez años (2014-2024). En las tres bases de datos se utilizaron los términos “burnout”, “optimism”, “education”, “teachers”, “students”, “students”, “educational environment”, “school”, y “academic staff”. Para encontrar documentos que contuviesen los términos anteriores, se utilizaron los operadores booleanos “AND” y “OR”. Así, la estrategia de búsqueda fue: “burnout” AND “optimism” AND (“education” OR “teachers” OR “students” OR “educational environment” OR “school” OR “academic staff”). Se identificaron un total de 394 citas en las tres bases de datos consultadas. La búsqueda se limitó a artículos de revistas publicados en inglés entre 2014 y 2024, lo que redujo el número de citas a 230. La tabla 1 muestra el proceso de búsqueda.

Tabla 1. Bases de datos y búsqueda inicial

Base de datos	Fórmula de búsqueda	Nº resultados inicial	Filtros	Nº de resultados
Web of Science	“burnout” AND “optimism” AND (“education” OR “teachers” OR “students” OR “educational environment” OR “school” OR “academic staff”)	188	-Rango de años: últimos 10 años (2014-2024) -Tipo de documento: Artículo -Idioma: inglés	128
PsycInfo	“burnout” AND “optimism” AND (“education” OR “teachers” OR “students” OR “educational environment” OR “school” OR “academic staff”)	109	-Rango de años: últimos 10 años (2014-2024) -Tipo de fuente: Revista científica -Idioma: inglés	41
Scopus	“burnout” AND “optimism” AND (“education” OR “teachers” OR “students” OR “educational environment” OR “school” OR “academic staff”)	97	-Rango de años: últimos 10 años (2014-2024) -Tipo de documento: Artículo -Idioma: inglés	61
Total		394		230

Criterios de elegibilidad

Para establecer los criterios de exclusión e inclusión se ha seguido el modelo conocido como PICO_S (Landa-Ramírez y Arredondo-Pantaleón, 2014). A partir de esta estrategia se han elaborado las pautas que van a desestimar o incluir documentos en este estudio mediante sus cuatro elementos:

- **Sujetos:** En esta revisión sistemática, se ha incluido a la comunidad educativa de las distintas etapas de formación, abarcando educación infantil, primaria, secundaria, bachillerato, estudios universitarios y otras modalidades de formación, como la formación profesional y los centros de lenguas. Esto incluye a docentes, estudiantes, orientadores y personal de los centros educativos. Cabe destacar que se han incluido únicamente estudios con muestras de participantes neurotípicos, excluyendo aquellos estudios cuya muestra incluya participantes con alteraciones mentales o físicas.

- **Temática de interés:** Se han seleccionado exclusivamente estudios que exploran el papel del optimismo como factor protector frente al burnout en la comunidad educativa. Se han aceptado estudios que aborden variables más amplias, como el capital psicológico, siempre que los resultados permitan identificar claramente la relación específica entre la dimensión del optimismo y el burnout. Se excluyeron todos aquellos estudios en los que esta relación no es claramente observable en los resultados.

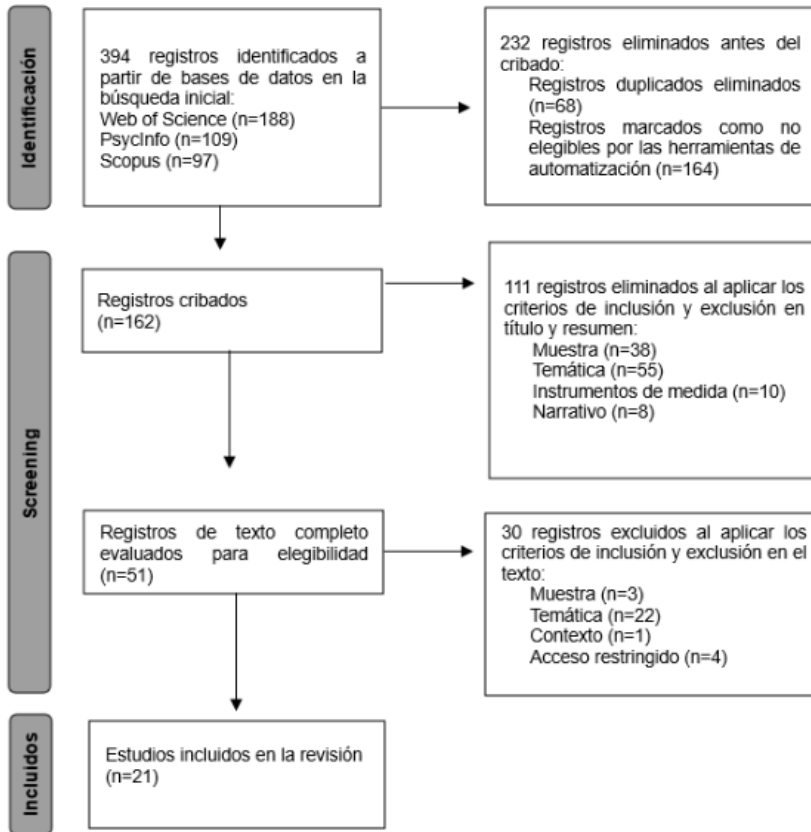
- **Contexto:** Los estudios considerados fueron realizados en contextos educativos. Se excluyeron aquellos llevados a cabo en entornos clínicos, sanitarios o familiares.

- **Diseño del estudio:** Los artículos incluidos emplean metodologías cuantitativas o cualitativas, tanto longitudinales como transversales, y fueron publicados en inglés en los últimos diez años (2014-2024). Se excluyeron estudios publicados antes de 2014 y aquellos que no están en inglés. Además, se descartaron publicaciones narrativas (revisiones sistemáticas, libros, capítulos de libros y trabajos académicos como tesis o tesinas), priorizando investigaciones originales que presenten datos empíricos.

Bases de datos y estrategia de búsqueda

Tras definir los criterios de selección, dos revisoras evaluaron de forma independiente títulos y resúmenes para determinar la idoneidad de los estudios. Cuando el resumen era insuficiente, se revisaba el texto completo, y cualquier discrepancia se resolvía por consenso. Finalmente, de 394 artículos inicialmente identificados, solo 21 cumplieron los criterios para la revisión final.

Figura 1. Diagrama de flujo del proceso de selección de documentos



RESULTADOS

La revisión sistemática revela patrones consistentes en los estudios sobre el papel del optimismo como factor protector frente al burnout en la comunidad educativa, aunque también se observan ciertas variaciones. La Tabla 2 presenta un resumen detallado de estos hallazgos, proporcionando una visión comparativa del impacto del optimismo en distintos sectores y etapas educativas. Esta tabla sirve como base para identificar tanto las áreas sólidamente fundamentadas como los vacíos en la investigación actual, ofreciendo una guía para futuras investigaciones en este campo.

Tabla 2. Características de los estudios incluidos

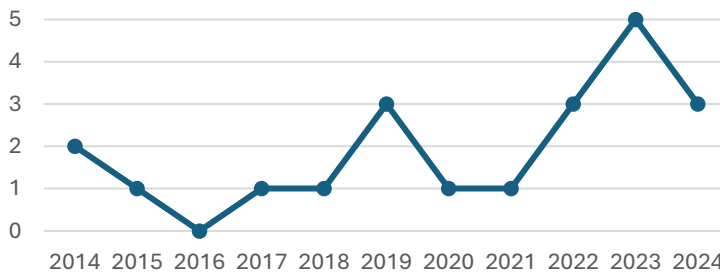
Año	Autoría	Muestra			D	M	Resultados
		País	N	EE			
2014	Barkhuizen, Rothmann, y Van De Vijver	SD	595	PUN	T	N	Optimismo $\nleftrightarrow$ Burnout Optimismo (+) $\leftrightarrow$ Percepción de recursos laborales $\leftrightarrow$ Burnout (-)
2014	Otero-López, Villardefrancos, Castro, y Santiago	ES	523	PSE	T	N	Optimismo $\leftrightarrow$ Burnout (-)
2015	Hojat, Vergare, Isenberg, Cohen, y Spandorfer	EU	265	UN	T	N	Optimismo $\leftrightarrow$ Logro personal (+) Optimismo $\leftrightarrow$ Agotamiento emocional y Despersonalización (-)
2017	Van Venrooij, Barnhoorn, Giltay, y Van Noorden	PB	433	UN	T	N	Optimismo $\nleftrightarrow$ Burnout
2018	Boni et al.	BR	265	UN	T	N	Optimismo $\leftrightarrow$ Burnout (-)
2019	Vizoso, Arias-Gundín, y Rodríguez	ES	532	UN	T	N	Optimismo $\leftrightarrow$ Agotamiento emocional (-) Optimismo $\nleftrightarrow$ Cinismo y Eficacia académica
2019	Parrello, Ambrosetti, Iorio, y Castelli	IT SU	1068	PIN PPR	T	N	Muestra SU: Optimismo $\leftrightarrow$ Burnout (-) Muestra IT: Optimismo $\nleftrightarrow$ Burnout
2019	Ferradás, Freire, García-Bértoa, Núñez, y Rodríguez	ES	1379	PIN PPR PSE PBA	T	N	Optimismo $\leftrightarrow$ Burnout (-)
2020	Levkovich y Rincon	IS	139	OPR OSE OBA	T	N	Optimismo $\leftrightarrow$ Burnout (-)
2021	Teuber, Nussbeck, y Wild	CH	1083	SE	T	N	Optimismo $\leftrightarrow$ Agotamiento emocional y Cinismo (-)
2022	Virgă, Pattusamy, y Kumar	IN RU	420	UN	T	N	Optimismo $\leftrightarrow$ Burnout (-) Optimismo (+) $\leftrightarrow$ Compromiso Académico $\leftrightarrow$ Burnout (-)
2022	Gavín-Chocano, Molero, Rodríguez-Fernández, y García-Martínez	ES	144	POT	T	N	Optimismo $\leftrightarrow$ Cansancio emocional y despersonalización (-) Optimismo $\leftrightarrow$ Realización personal (+)
2022	Radack, Luckett, Fish, y Austin	EU	90	UN	T	N	Optimismo $\leftrightarrow$ Burnout (-)
2023	Yang, Hsueh, Chang, y Hsieh	TA	428	UN	T	N	Optimismo $\nleftrightarrow$ Burnout Optimismo(-) $\leftrightarrow$ Estrés $\leftrightarrow$ Burnout(+)
2023	Mohammadi	IR	260	PPR	T	N	Optimismo $\leftrightarrow$ Agotamiento emocional y Despersonalización (-) Optimismo $\leftrightarrow$ Logro personal (+)
2023	Matos y Andrade	BR	1398	BA	T	N	Optimismo $\leftrightarrow$ Agotamiento y Desapego (-)
2023	Marcionetti y Castelli	SU	676	PPR PSE POT	T	N	Optimismo $\leftrightarrow$ Burnout (-)
2023	Freire, Ferradás, García-Bértoa, Núñez, y Valle	ES	1290	PIN PPR PSE PBA	T	N	Optimismo $\leftrightarrow$ Agotamiento emocional y Despersonalización (-) Optimismo $\leftrightarrow$ Realización personal (+)
2024	Chen, Wang, y Gao	CH	550	POT	T	N	Optimismo $\leftrightarrow$ Burnout (-)
2024	Larionow y Gabryś	PO	154	UN	T	N	Optimismo $\leftrightarrow$ Desconexión y agotamiento (-)
2024	Silva-Lorente et al.	ES	330	UN	T	N	Optimismo $\leftrightarrow$ Burnout (-)

Nota: EE: Etapa educativa; IN: Infantil (sin nada-: estudiantes; P-: profesores; O-: orientadores); PR: Primaria; SE: Secundaria; BA: Bachillerato; UN: Universidad; OT: Otra. D: Diseño (L: Longitudinal; T: Transversal); M: Metodología (N: Cuantitativa; L: Cualitativa). ES: España; SD: Sudáfrica; IS: Israel; IN: India; IR: Irán; RU: Rumania; CH: China; SU: Suiza; IT: Italia; BR: Brasil; EU: Estados Unidos; PB: Países Bajos; TA: Taiwán; PO: Polonia. ↑: alto; ↓: bajo; $\nleftrightarrow$: relación no significativa o poco significativa; $\leftrightarrow$: relación significativa; (+): relación positiva; (-): relación negativa; +: más

Año de publicación

Los resultados reflejan una tendencia variable en la cantidad de estudios sobre el optimismo como factor protector del burnout en la comunidad educativa a lo largo de la última década (2014-2024). Si bien la producción de investigaciones fue baja y dispersa en los primeros años, con solo uno o dos estudios anuales entre 2014 y 2019, a partir de 2020 se observa un aumento notable en la cantidad de publicaciones, alcanzando un pico en 2022 con cinco estudios. Este incremento podría reflejar un interés creciente en el papel del optimismo en la protección contra el burnout, posiblemente impulsado por el impacto de la pandemia y una mayor atención a la salud mental en el ámbito educativo. A pesar de una leve disminución en 2023 y 2024, la investigación en esta temática se mantiene en niveles superiores a los observados en los primeros años, lo que sugiere que sigue siendo un área relevante de estudio en la actualidad (ver Figura 2).

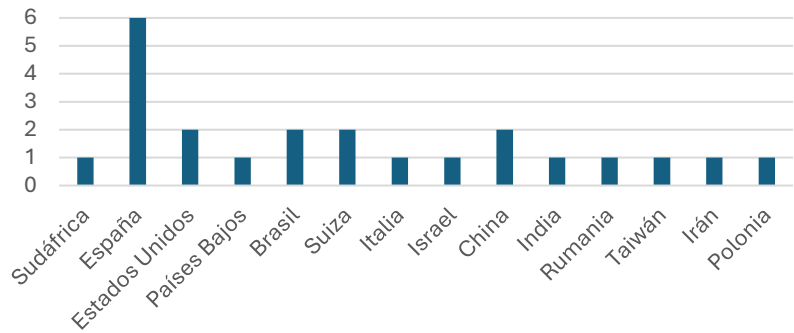
Figura 2. Estudios seleccionados según año de publicación



País de publicación

El análisis por país de publicación revela que España es el país con mayor producción científica en torno al optimismo como factor protector frente al burnout en la comunidad educativa, con una cantidad de estudios significativamente superior al resto de países. Esto podría indicar una preocupación particular en el contexto español por el bienestar emocional en entornos educativos, quizá debido a desafíos específicos en su sistema educativo. En otros países, como EE. UU., Suiza y China, se muestra un interés moderado en el tema, mientras que en India, Irán y Polonia el interés es emergente. En general, aunque el estudio del optimismo y el burnout ha crecido, la intensidad de la investigación varía según el país, reflejando prioridades y contextos educativos distintos (ver Figura 3).

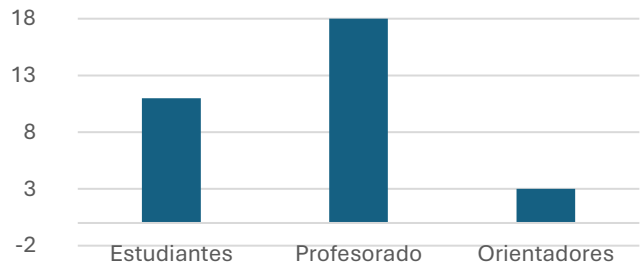
Figura 3. Estudios seleccionados según país de publicación



Tamaño y sector de la comunidad educativa

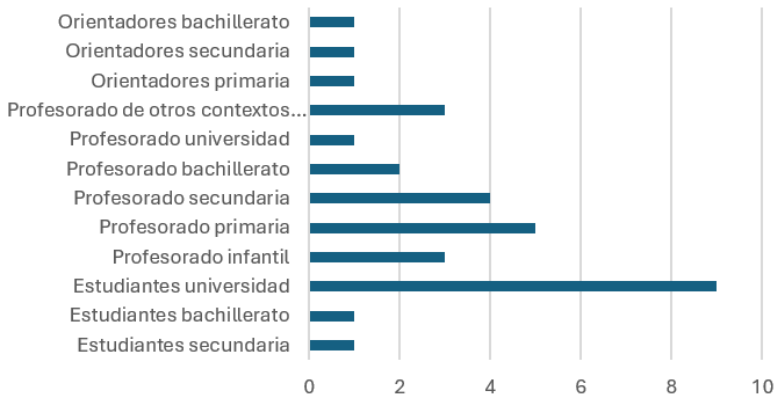
El tamaño de muestra varía considerablemente, desde 90 hasta 1398 participantes. En cuanto a la distribución de los estudios según el sector de la comunidad educativa, el profesorado es, con diferencia, el grupo más investigado. Esto sugiere que el burnout en docentes es una preocupación prioritaria en la investigación, probablemente debido a las altas demandas y el desgaste emocional asociado a la enseñanza. En comparación, el número de estudios centrados en estudiantes es significativamente menor, con 11 publicaciones, lo que indica un interés relevante pero menos acentuado en este grupo. Por último, el sector de los orientadores es el menos estudiado, con solo 2 publicaciones, lo que podría señalar un área potencialmente subexplorada, pese a que este grupo también enfrenta retos emocionales y laborales importantes. En conjunto, estos datos sugieren que la investigación sobre optimismo y burnout en la comunidad educativa se concentra principalmente en el profesorado, con menor atención en estudiantes y escasa atención en orientadores, posiblemente reflejando las diferencias en la percepción de riesgo de burnout entre estos sectores (ver Figura 4).

Figura 4. Estudios seleccionados según sector de la comunidad educativa



Al profundizar en cada sector, se observa que, dentro del grupo de estudiantes, la mayoría de los estudios se centra en el ámbito universitario, mientras que los estudiantes de secundaria y bachillerato reciben considerablemente menos atención. En el profesorado, el interés de la investigación está distribuido de forma más equilibrada entre los niveles de primaria, secundaria y otros contextos educativos, reflejando una preocupación por el burnout en contextos de enseñanza obligatoria. Por otro lado, los orientadores, independientemente del nivel educativo, son el grupo menos estudiado. Estas disparidades indican áreas de oportunidad para expandir el conocimiento sobre el rol del optimismo como factor protector frente al burnout en todos los sectores y niveles de la comunidad educativa, especialmente en aquellos menos explorados (ver Figura 5).

Figura 5. Estudios seleccionados según etapa educativa del sector de la comunidad educativa



Diseño y metodología del estudio

En cuanto al diseño y la metodología de los estudios incluidos en la revisión, se observa que todos son estudios cuantitativos de corte transversal, lo que evidencia un enfoque predominante en la recolección de datos numéricos y de corto plazo. La limitada presencia de estudios longitudinales y cualitativos implica que aún se sabe poco sobre cómo el optimismo influye en el burnout a lo largo del tiempo o cómo esta relación puede variar en función del contexto personal de los individuos. Esto señala una necesidad de investigación más profunda y diversa que permita comprender mejor la evolución del optimismo como factor protector frente al burnout en distintos contextos educativos.

Principales resultados de los estudios seleccionados

Optimismo como factor protector frente al burnout: un consenso

Uno de los hallazgos más consistentes en los estudios revisados es el papel del optimismo como factor protector frente al burnout. La evidencia muestra que el optimismo se relaciona negativamente con las dimensiones de agotamiento y cinismo, y positivamente con la realización personal. La mayoría de las investigaciones coinciden en que el optimismo contribuye a reducir los niveles de burnout, sugiriendo que actúa como un recurso de resiliencia en el ámbito educativo. Esta tendencia se mantiene en muestras de diferentes países y contextos educativos, lo que subraya la importancia del optimismo como factor de bienestar en la comunidad educativa, independientemente del entorno cultural o profesional específico.

Optimismo como factor protector frente al burnout: una relación que no siempre es directa

Si bien la mayoría de los estudios confirman una relación significativa y directa entre el optimismo y la reducción del burnout, una minoría presenta resultados diferentes. Barkhuizen, Rothmann, y Van De Vijver (2014) sugieren que el optimismo afecta el burnout de forma indirecta, mediado por la percepción de recursos laborales, mientras que Yang, Hsueh, Chang, y Hsieh (2023) plantean una relación indirecta a través del estrés. Por otro lado, el estudio de Virgå, Pattusamy, y Kumar (2022) identifica tanto una relación directa entre optimismo y burnout como una relación indirecta, mediada por el compromiso académico. Estas variaciones indican que en algunos contextos el optimismo podría influir en el burnout mediante factores intermedios, lo que sugiere una relación más compleja y multidimensional entre optimismo y burnout, en la cual ciertas variables pueden mediar o moderar el efecto protector del optimismo.

Optimismo como Factor Protector frente al Burnout: La excepción a la regla

De los veintiún estudios analizados, solo dos no encuentran ninguna relación, ni directa ni indirecta, entre optimismo y burnout. En uno de estos estudios no se detecta relación significativa en absoluto, mientras que en el otro se observa una diferencia entre muestras: no se encuentra relación en la muestra italiana, pero sí en la suiza. Estos casos representan excepciones a la tendencia general y sugieren que el contexto cultural o características específicas de cada muestra podrían influir en la efectividad del optimismo como factor protector frente al burnout.

DISCUSIÓN

El objetivo de esta revisión fue sintetizar la evidencia sobre el papel protector del optimismo frente al burnout en la comunidad educativa. Mediante una revisión de la literatura (2014-2024), se buscó comprender cómo el optimismo mitiga el agotamiento emocional, identificar patrones en esta relación y señalar áreas inexploradas, con el fin de desarrollar estrategias que mejoren el bienestar, la salud mental y el rendimiento académico.

La revisión sistemática destaca que el optimismo generalmente actúa como un factor protector frente al burnout en la comunidad educativa, reduciendo el agotamiento y el cinismo e impulsando la realización personal. Estos hallazgos coinciden con estudios previos (Fabella y Paz-Aler, 2023; Pathak y Lata, 2018; Vicente y Gabari, 2019), aunque contrastan con otros que no encuentran una relación significativa (Sygit-Kowalkowska, 2021; Trujillo et al., 2024; Vizoso-Gómez y Arias-Gundín, 2018). Aunque esta relación suele ser directa, algunos estudios sugieren que el efecto del optimismo puede depender de factores intermedios, como la percepción de recursos laborales (Bakker, Demerouti, Sanz-Vergel, y Rodríguez-Muñoz, 2023), el nivel de estrés o el compromiso académico.

Nuestra muestra no ha explorado variables como la edad o el sexo, lo cual representa una limitación frente a la literatura que indica su posible influencia en la relación entre optimismo y burnout (Martos et al., 2021). Además, entre las principales limitaciones de esta revisión se encuentra la escasez de estudios longitudinales y cualitativos, lo que dificulta la generalización de los resultados y una comprensión profunda del impacto del optimismo en la prevención del burnout a largo plazo. También se observa una falta de muestras representativas de determinados sectores académicos y etapas educativas, lo cual limita el alcance de las conclusiones.

A pesar de estas limitaciones, esta revisión ofrece una perspectiva actualizada sobre el papel del optimismo en la prevención del burnout en el ámbito educativo, y señala áreas clave para futuras investigaciones que aborden estos vacíos y permitan desarrollar intervenciones más efectivas.

CONCLUSIONES

La revisión sistemática proporciona una visión actualizada sobre el papel del optimismo como factor protector frente al burnout. Los hallazgos sugieren que fomentar el optimismo en la comunidad educativa podría ser una estrategia eficaz para reducir el agotamiento emocional. La implementación de programas que promuevan una actitud positiva y habilidades de afrontamiento fortalecería la resiliencia y el bienestar de estudiantes, docentes y personal, mejorando así su rendimiento en el ámbito educativo.

Agradecimientos

Agradecer a las ayudas para contratos predoctorales para la formación de doctores, contemplada en el Subprograma Estatal de Formación del Programa Estatal para Desarrollar, Atraer y Retener Talento, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica, Técnica y de Innovación 2021-2023 concedida a Pablo Molina Moreno (Referencia: PRE2021-097460).

Así como con el apoyo del Ministerio de Educación y Formación Profesional, a través del programa de ayudas para la Formación del Profesorado Universitario (FPU) otorgado a Silvia Fernández Gea con referencia FPU21/03514.

También cuenta con el apoyo del Ministerio de Educación y Formación Profesional, a través del programa de becas de Formación del Profesorado Universitario (FPU) concedidas a Elena Martínez Casanova con el número de referencia FPU22/02580.

REFERENCIAS

Álvarez-Ramírez, M.D.L.R., Pena, M., y Losada, L. (2017). Misión posible: mejorar el bienestar de los orientadores a través de su inteligencia emocional. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 19-32.

Bakker, A.B., Demerouti, E., Sanz-Vergel, A., y Rodríguez-Muñoz, A. (2023). La Teoría de las Demandas y Recursos Laborales: Nuevos Desarrollos en la Última Década. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 39(3), 157-167.

Barkhuizen, N., Rothmann, S., y Van De Vijver, F.J. (2014). Burnout and work engagement of academics in higher education institutions: Effects of dispositional optimism. *Stress and Health*, 30(4), 322-332.

Boni, R.A.D.S., Paiva, C.E., De Oliveira, M.A., Lucchetti, G., Fregnani, J.H.T.G., y Paiva, B.S.R. (2018). Burnout among medical students during the first years of undergraduate school: Prevalence and associated factors. *PloS one*, 13(3), e0191746.

Cazalla-Luna, N. y Molero, D. (2015). Inteligencia emocional percibida, disposición al optimismo-pesimismo, satisfacción vital y personalidad de docentes en su formación inicial. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 241-258.

Chen, F., Wang, X., y Gao, Y. (2024). EFL teachers' burnout in technology-enhanced instruction settings: The role of personality traits and psychological capital. *Acta Psychologica*, 249, 104461.

Choy, R.A. y Prieto, D.E. (2021). Revisión sistemática sobre la prevalencia del síndrome de Burnout en el sector académico. *Revista de investigación en psicología*, 24(2), 163-182.

Fabella, F.E.T. y Paz-Aler, R.A.D. (2023). Optimism as a mitigator of burnout: The relationship between optimism and burnout among selected teachers. *International Research Journal of Modernization in Engineering Technology and Science*, 5(02), 414-420.

Ferradás, M.D.M., Freire, C., García-Bértoa, A., Núñez, J.C., y Rodríguez, S. (2019). Teacher profiles of psychological capital and their relationship with burnout. *Sustainability*, 11(18), 5096.

Freire, C., Ferradás, M.D.M., García-Bértoa, A., Núñez, J.C., y Valle, A. (2023). Perfiles docentes basados en su sintomatología de burnout: diferencias entre etapas educativas y relación con el funcionamiento psicológico adaptativo. *Revista de psicodidáctica*, 28(1), 1-9.

García, R., Sánchez, L.V., Dueñas, F., y Meza, A. (2021). El síndrome de burnout y sus consecuencias en la salud mental de los docentes: Síndrome de burnout y salud mental. *Revista Científica Sinapsis*, 1(19).

Gavín-Chocano, Ó., Molero, D., Rodríguez-Fernández, S., y García-Martínez, I. (2022). Relationship between Emotional Intelligence and Burnout in non-formal teachers of people with disabilities. *Revista Complutense de Educación*, 33(4), 623-634.

Hojat, M., Vergare, M., Isenberg, G., Cohen, M., y Spandorfer, J. (2015). Underlying construct of empathy, optimism, and burnout in medical students. *International Journal of Medical Education*, 6, 12.

Kleiman, E.M., Chiara, A.M., Liu, R.T., Jager-Hyman, S.G., Choi, J.Y., y Alloy, L.B. (2017). Optimism and well-being: a prospective multi-method and multidimensional examination of optimism as a resilience factor following the occurrence of stressful life events. *Cognition and Emotion*, 31(2), 269-283.

Landa-Ramírez, E. y Arredondo-Pantaleón, A.J. (2014). Herramienta pico para la formulación y búsqueda de preguntas clínicamente relevantes en la psicooncología basada en la evidencia. *Psicooncología*, 11(2/3), 259-270.

Larionow, P. y Gabryś, A. (2024). Psychological characteristics of students with passion for studying. *Behavioral Sciences*, 14(6), 453. doi:10.3390/bs14060453

Levkovich, I. y Ricon, T. (2020). Understanding compassion fatigue, optimism and emotional distress among Israeli school counsellors. *Asia Pacific Journal of Counselling and Psychotherapy*, 11(2), 159-180. doi:10.1080/21507686.2020.1779654

Marcionetti, J. y Castelli, L. (2023). The job and life satisfaction of teachers: A social cognitive model integrating teachers' burnout, self-efficacy, dispositional optimism, and social support. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 23(2), 441-463. doi:10.1007/s10775-022-09550-6

Martos, Á., Molero, M.D.M., Pérez-Fuentes, M.D.C., Barragán, A.B., Simón, M.D.M., Tortosa, B.M., y Gázquez, J.J. (2021). Self-efficacy, positive future outlook and school burnout in Spanish adolescents. *Sustainability*, 13(8), 4575. doi:10.3390/su13084575

Matos, F.R. y Andrade, A.L.D. (2023). Psychological resources and student burnout among pre-university students. *Psico-USF*, 28(2), 321-332. doi:10.1590/1413-82712023280207

Mohammadi, R. (2023). Investigating the role of academic optimism in classroom management and job burnout of elementary school teachers. *Journal of Education*, 203(4), 759-767. doi:10.1177/00220574221135986

Ortiz, P.D. y Menghi, M.S. (2017). Clima socio escolar percibido y síntomas del síndrome de burnout en profesores de nivel secundario [en línea]. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 63(2). Recuperado de <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/5792>

Otero-López, J.M., Villardefrancos, E., Castro, C., y Santiago, M.J. (2014). Stress, positive personal variables and burnout: A path analytic approach. *European Journal of Education and Psychology*, 7(2), 95-106. doi:10.1989/ejep.v7i2.150

Parrello, S., Ambrosetti, A., Iorio, I., y Castelli, L. (2019). School burnout, relational, and organizational factors. *Frontiers in Psychology*, 10, 1695. doi:10.3389/fpsyg.2019.01695

Pathak, R. y Lata, S. (2018). Optimism in relation to resilience and perceived stress. *Journal of Psychosocial Research*, 13(2), 359-367. doi:10.1007/978-3-030-18637-7_6

Procel, J.C., Álvarez, D.F., Segovia, K.E., y Barzola, D.P. (2024). Estrés laboral y burnout en personal administrativo de una universidad en El Oro. *Revista Científica Ciencia y Tecnología*, 24(43). doi:10.54712/cyt.v24i43.111

Radack, B.M., Luckett III, T., Fish, W.W., y Austin, G.P. (2022). The predictive relationship between psychological capital and academic burnout in postgraduate students. *Internet Journal of Allied Health Sciences and Practice*, 20(4), 2. doi:10.46743/1540-580X/2022.1239

Rodríguez, L., Fernández, M.G., Cantera, E., y Arocha, C. (2024). Autoeficacia, burnout y bienestar psicológico docente desde la psicología positiva: Una aproximación con ecuaciones estructurales. *Avances en Psicología*, 32(1), e3211. doi:10.3389/apsyg.2024.3211

Saborío, L. y Hidalgo, L.F. (2015). Síndrome de burnout. *Medicina Legal de Costa Rica*, 32(1), 119-124. Recuperado de <https://www.medlegalcr.com/sindrome-de-burnout>

Silva-Lorente, I., Casares Guillén, C., Fernández-Velasco, R., Boegaerts, D.J., Moya-García, P., y Garrido-Hernansaiz, H. (2024). Student burnout: A prediction model through structural equations modeling. *Current Psychology*, 43(8), 7578-7587. doi:10.1007/s12144-022-03463-9

Sygit-Kowalkowska, E. (2021). Teachers of socially maladjusted children and youth. Occupational burnout–sense of self-efficacy–teachers' life optimism. A comparative study. *Current Issues in Personality Psychology*, 11(1), 48. doi:10.5114/cipp.2020.101211

Teuber, Z., Nussbeck, F.W., y Wild, E. (2021). School burnout among Chinese high school students: The role of teacher-student relationships and personal resources. *Educational Psychology*, 41(8), 985-1002. doi:10.1080/01443410.2020.1861937

Trujillo, T., López-Morales, J.L., Romero, J., Peinado, A.I., Zepeda, H., y Garcés, E.J. (2024). Burnout, optimismo y resiliencia en jóvenes deportistas mexicanos. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 11(3), 23-27. doi:10.21134/rpcna.2024.11.3.2

Usán, P., Salavera, C., y Mejías, J.J. (2020). Relaciones entre la inteligencia emocional, el burnout académico y el rendimiento en adolescentes escolares. *CES Psicología*, 13(1), 125-139. doi:10.21615/cesp.13.1.10

Van Venrooij, L.T., Barnhoorn, P.C., Giltay, E.J., y Van Noorden, M.S. (2017). Burnout, depression and anxiety in preclinical medical students: A cross-sectional survey. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 29(3), 20150077. doi:10.1515/ijamh-2016-0027

Vicente, M.I. y Gabari, M.I. (2019). Emociones positivas: Una herramienta psicológica que contribuye al proceso de resiliencia en los profesionales de la educación. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 159-172. doi:10.17060/ijdep.v1i1.202

Virgá, D., Pattusamy, M., y Kumar, D.P. (2022). How psychological capital is related to academic performance, burnout, and boredom? The mediating role of study engagement. *Current Psychology*, 41(10), 6731-6743. doi:10.1007/s12144-020-01147-1

Vizoso, C., Arias-Gundín, O., y Rodríguez, C. (2019). Exploring coping and optimism as predictors of academic burnout and performance among university students. *Educational Psychology*, 39(6), 768-783. doi:10.1080/01443410.2018.1545996

Vizoso-Gómez, C.M. y Arias-Gundín, O. (2018). Resiliencia, optimismo y burnout académico en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 11(1), 47-59. doi:10.30552/ejep.v11i1.184

Yang, M.H., Hsueh, K.F., Chang, C.M., y Hsieh, H.H. (2023). The influences of sports psychological capital to university baseball athletes' life stress and athlete burnout. *Behavioral Sciences*, 13(8), 617. doi:10.3390/bs13080617

CAPÍTULO 58

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN COMPETENCIAS PERSONALES CON DOCENTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR PARA LA MEJORA DEL BIENESTAR PSICOSOCIAL

MARÍA DEL MAR MOLERO JURADO, PABLO MOLINA MORENO,
SILVIA FERNÁNDEZ GEA, MARIA SISTO, MARÍA DEL MAR SIMÓN MÁRQUEZ, ANA
BELÉN BARRAGÁN MARTÍN, ÁFRICA MARTOS MARTÍNEZ, Y
MARÍA DEL CARMEN PÉREZ FUENTES
Universidad de Almería

INTRODUCCIÓN

La transición a la educación superior supone un desafío importante para el desarrollo personal y social de los estudiantes universitarios, quienes se enfrentan a un entorno académico exigente que pone a prueba su resiliencia emocional, capacidad de adaptación y habilidades interpersonales (Morales, 2021). Sin embargo, investigaciones recientes señalan que muchos estudiantes ingresan a la universidad con habilidades emocionales y sociales limitadas, lo cual afecta su rendimiento académico y bienestar general (Bisquerra, 2006; García, 2012). En este contexto, la relación docente-estudiante desempeña un papel crucial: cuando los docentes cuentan con competencias personales sólidas, pueden brindar un apoyo emocional efectivo y crear un entorno de aprendizaje inclusivo y respetuoso, que facilita el desarrollo de dichas competencias en los estudiantes (Berrocal y Pacheco, 2005; Goleman, 2001). No obstante, la falta de competencias emocionales en algunos docentes limita esta oportunidad, afectando la motivación, la resolución de conflictos y el crecimiento emocional de los estudiantes (Garaigordobil, 2017).

Por ello, la promoción de competencias emocionales y sociales en el personal docente resulta fundamental para construir un ambiente educativo que no solo se enfoque en la transmisión de conocimientos, sino también en el acompañamiento psicosocial y el desarrollo integral del estudiante (Barraza, 2017). En el ámbito de la educación superior, fomentar competencias personales en los estudiantes es clave para formar ciudadanos capaces de enfrentar los retos de una sociedad en constante cambio. Con esta meta, la presente propuesta busca implementar un programa de intervención en el que los docentes universitarios desempeñen un rol central en la adquisición de estas competencias por parte de los estudiantes.

A través de la formación y desarrollo de competencias personales en los docentes, este programa pretende fortalecer la educación integral de los estudiantes, promoviendo su bienestar psicosocial y potenciando su desarrollo en diversas áreas

de la vida (Molina et al., 2024; Pérez-Fuentes et al., 2019a). En este sentido, el modelo HUMAS se presenta como una referencia clave, pues establece competencias necesarias para el desempeño profesional positivo, tales como optimismo, sociabilidad, comprensión emocional y autoeficacia (Pérez-Fuentes et al., 2019b). Estas competencias son esenciales no solo para el crecimiento personal de los docentes, sino también porque, al integrarse en el ámbito educativo, promueven la empatía, el comportamiento prosocial y la sensibilidad moral, contribuyendo al desarrollo integral del alumnado (Garaigordobil, 2017; Goleman, 2001).

La inteligencia emocional, es un factor crucial en la calidad de las relaciones entre docentes y estudiantes, ya que facilita un ambiente de aprendizaje inclusivo y respetuoso (Goleman, 2001). Adoptar el modelo HUMAS implica reconocer que los profesionales de la educación necesitan estas competencias para enfrentar los retos de los nuevos modelos educativos, que abogan por un desarrollo integral de los estudiantes. Este enfoque busca superar el modelo académico tradicional al incorporar habilidades esenciales para el desarrollo humano completo, promoviendo un bienestar psicosocial adecuado en toda la comunidad educativa (Garaigordobil, 2017; Pérez-Fuentes et al., 2019a). Además, este enfoque integral es fundamental para fomentar una interacción respetuosa que tenga en cuenta las características individuales y de género de los estudiantes (García, 2012).

Consecuentemente, los docentes requieren competencias y habilidades psicológicas como autoestima, optimismo, adaptación, comprensión emocional y estrategias de resolución de conflictos (Berrocal y Extremera, 2005; Pérez-Fuentes et al., 2019b). Estas competencias les permiten trabajar con los jóvenes de manera humanizada, promoviendo la formación en actitudes fundamentales para la educación integral, tales como convivencia, normas, valores, creencias, capacidad de juicio, autocontrol y resolución de conflictos, aspectos esenciales en los nuevos medios de interacción donde ocurre gran parte de la vida socioafectiva de los jóvenes (Bisquerra y Pérez, 2006; Garaigordobil, 2017).

El objetivo general de este programa es desarrollar y fortalecer las competencias personales de los docentes universitarios, en aspectos como la inteligencia emocional, optimismo, sociabilidad, autoeficacia y comprensión emocional, con el propósito de mejorar su desempeño profesional y contribuir al desarrollo integral de los estudiantes. Fortaleciendo estas competencias en los docentes, el programa busca construir un ambiente educativo que no solo facilite la adquisición de conocimientos académicos, sino que también promueva el bienestar psicosocial de toda la comunidad universitaria, generando un entorno inclusivo, empático y de apoyo mutuo.

Para alcanzar este objetivo, se establecen varios objetivos específicos. Primero, identificar y evaluar el nivel actual de competencias personales en los docentes

mediante herramientas de evaluación en habilidades como inteligencia emocional y resolución de conflictos. En segundo lugar, capacitar a los docentes en el modelo HUMAS y sus componentes, proporcionándoles herramientas prácticas para optimizar sus interacciones con los estudiantes. Además, se busca promover la aplicación de estas competencias en el aula mediante actividades prácticas, talleres y simulaciones que fomenten una interacción positiva y de apoyo entre docentes y estudiantes. Finalmente, se evaluará el impacto de esta intervención en el desarrollo de los estudiantes, tomando en cuenta el ambiente humanizado y respetuoso que se fomenta y el fortalecimiento de las competencias personales en los docentes.

Esta propuesta aspira a convertirse en un modelo replicable y efectivo, que contribuya a transformar el entorno educativo universitario en un espacio de desarrollo integral para todos sus miembros, promoviendo una educación que atienda no solo el crecimiento académico, sino también el bienestar psicosocial y el desarrollo humano de toda la comunidad educativa.

METODOLOGÍA

El programa está diseñado para implementarse en docentes universitarios, empleando una metodología basada en el aprendizaje experiencial, reflexivo y participativo, orientada al desarrollo de competencias personales y a la creación de un ambiente cercano educativo. El proyecto se estructurará en dos fases, cada una de las cuales estará respaldada por un cronograma de actividades detallado a continuación. Estas fases se diseñarán de manera secuencial para garantizar una implementación efectiva y coherente con los objetivos establecidos.

Fase I: Evaluación y planificación de la intervención

Durante el primer cuatrimestre, que abarca desde octubre de 2024 hasta febrero de 2025, las actividades iniciales se centrarán en la evaluación y planificación de las competencias personales objeto de intervención. En esta primera etapa se implementarán cuestionarios y se organizarán grupos focales para evaluar el nivel de competencias personales de los participantes antes de la intervención, lo cual permitirá identificar aquellas áreas que requieren mayor atención en el programa. Con base en los resultados de esta evaluación inicial, se diseñarán contenidos específicos para las sesiones formativas, que serán posteriormente programadas y ejecutadas según las necesidades detectadas en los estudiantes. Además, se prevé una difusión preliminar de los hallazgos en reuniones científicas, congresos sobre innovación educativa y, cuando corresponda, en publicaciones académicas especializadas.

Fase II: Evaluación del impacto y difusión de resultados

La segunda fase, que se desarrollará entre marzo y mayo de 2025, se enfocará en evaluar los efectos de la intervención y en difundir los resultados finales. Para ello, se llevará a cabo una evaluación de las competencias personales mediante la reaplicación de cuestionarios y la organización de grupos focales, con el propósito de comparar los niveles de competencias antes y después de la intervención. Este análisis permitirá valorar el impacto de la intervención, identificando los cambios y avances logrados en las competencias trabajadas. Además, los resultados obtenidos en esta segunda fase se divulgarán a través de presentaciones en reuniones científicas, participación en congresos especializados y publicaciones en revistas académicas.

Participantes y contexto académico

El proyecto se implementará durante el curso académico 2024/2025 y contará con la colaboración de estudiantes de grado y posgrado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Almería. Participarán alumnos de primer curso del Grado en Educación Infantil, en la asignatura Psicología del Desarrollo; de primer curso del Grado en Educación Primaria, en la asignatura Psicología de la Educación; y de segundo curso del Grado en Educación Social, en la asignatura Educación Familiar. Además, se integrará a los estudiantes del Máster en Intervención en Convivencia Escolar, que cursarán asignaturas como Modelos Teóricos y Bases Conceptuales en Convivencia Escolar, Variables Implicadas en la Convivencia Escolar, Intervención y Evaluación en Convivencia Escolar e Investigación en Educación. Los docentes involucrados serán profesores de la Universidad de Almería encargados de estas asignaturas y responsables de la dirección de las sesiones de trabajo programadas.

Metodología: Investigación Acción Participativa

Durante todo el proceso de recopilación de información, creación de actividades y elaboración de recursos, se fomentará la participación activa del alumnado con el objetivo de asegurar la implicación de todos los actores. Este proyecto de innovación se enmarca en un enfoque de Investigación Acción Participativa (IAP), que promueve la colaboración y el intercambio de roles entre investigadores y destinatarios, con el propósito de alcanzar objetivos comunes bajo el principio de “transformar para transformar”. La propuesta adopta un enfoque holístico e innovador, en el cual la investigación y la intervención se integran como parte de un proceso unificado de transformación.

Recursos y herramientas para el desarrollo del proyecto

Para llevar a cabo el proyecto de manera efectiva se dispondrá de una serie de recursos. Se elaborará un cuadernillo que compilará los cuestionarios validados para la evaluación de competencias personales. Además, se emplearán cuestionarios en formato impreso o digital para la recolección de datos, y dispositivos electrónicos, como grabadoras, para registrar las sesiones de los grupos focales y facilitar su posterior análisis. Las sesiones formativas contarán con materiales de apoyo como diapositivas, guías, manuales y contenido audiovisual específico. Asimismo, se utilizará equipo audiovisual, que incluye proyectores, pantallas y altavoces, para la presentación de contenidos durante las sesiones. Para el análisis de los datos recolectados, se empleará software estadístico especializado, como SPSS y Atlas.Ti, que permitirá realizar un análisis riguroso y detallado de la información obtenida en las evaluaciones pre y post-intervención.

Este proyecto no solo busca promover el desarrollo de competencias personales en los estudiantes de educación, sino también consolidar una práctica educativa innovadora que fomente la participación activa y el compromiso de todos los miembros de la comunidad académica. La integración de la investigación y la acción en el proceso de intervención contribuirá a construir un entorno educativo inclusivo, adaptado a las necesidades psicosociales de los futuros docentes y estudiantes.

RESULTADOS ESPERADOS

En el desarrollo del proyecto se aplicarán evaluaciones pre y post-intervención mediante cuestionarios y grupos focales para medir la efectividad del programa formativo en la adquisición de competencias personales por parte de los futuros docentes. Estos indicadores permitirán un seguimiento detallado del progreso y la eficacia de las intervenciones realizadas. Los cuestionarios, que se ofrecerán tanto en formato impreso como en línea, constituirán una herramienta fundamental para recoger datos sobre el nivel de competencias personales antes y después de la intervención. Los grupos focales complementarán esta evaluación al proporcionar datos cualitativos sobre las experiencias y percepciones de los participantes, enriqueciendo el análisis de los resultados.

Entre los resultados esperados del proyecto se encuentran la creación de materiales de formación y actividades de innovación docente, específicamente diseñados para mejorar las competencias personales, además de una evaluación exhaustiva de la efectividad del programa formativo mediante comparaciones entre las evaluaciones iniciales y finales. Estos materiales y actividades están concebidos para contribuir de manera significativa al desarrollo profesional de los futuros docentes.

El proyecto también contempla la difusión de sus hallazgos y experiencias a través de publicaciones académicas y presentaciones en congresos de innovación educativa, lo cual permitirá compartir los aprendizajes y resultados obtenidos con una audiencia más amplia. La transferencia de estos conocimientos a otros contextos educativos es un objetivo prioritario, facilitando su aplicación en diversos entornos de enseñanza y aprendizaje.

Este proyecto está, por tanto, orientado a mejorar la docencia y el aprendizaje mediante la adquisición de competencias personales en los futuros docentes, el incremento de la motivación de los participantes al involucrarse activamente en cada fase del proyecto, la promoción de la interacción y el trabajo colaborativo entre estudiantes y docentes, y el desarrollo de un entorno de aprendizaje dinámico y adaptado a las necesidades individuales de cada participante.

CONCLUSIONES

El “Programa Piloto de Intervención Basado en Competencias Personales del Profesorado de la Universidad de Almería para el Bienestar Psicosocial” se propone como una herramienta efectiva para mejorar las competencias emocionales y sociales de los docentes, con el objetivo de impactar positivamente en su desempeño profesional y en el bienestar psicosocial de la comunidad educativa. A través de la formación en áreas clave como la inteligencia emocional, la autoeficacia y la empatía, este programa pretende capacitar a los docentes para que desarrollen habilidades que les permitan interactuar de manera más efectiva y humanizada con sus estudiantes, promoviendo un ambiente de aprendizaje inclusivo, respetuoso y solidario. Estos avances contribuirán no solo a mejorar la calidad de la enseñanza, sino también a fomentar un entorno que impulse el desarrollo integral de los estudiantes.

Si bien se destacan sus potenciales beneficios, el programa enfrenta algunos retos que deben tenerse en cuenta para su implementación. La adaptación a las dinámicas propias del entorno educativo universitario y la necesidad de una metodología de enseñanza flexible pueden representar desafíos importantes. Además, es fundamental considerar la duración del programa y el número de sesiones necesarias para abordar de manera adecuada todas las competencias identificadas como esenciales para el desarrollo integral de los docentes. También será necesario fomentar la participación activa de todos los docentes involucrados, ya que una participación limitada podría reducir el impacto total de la intervención.

Para futuras implementaciones, se recomienda planificar una estructura de sesiones que permita un abordaje más profundo de las competencias, así como incluir un enfoque integral que contemple una mayor diversidad de habilidades. Además, se debe impulsar la difusión y el compromiso de todos los actores, incluyendo a

docentes, estudiantes y familias, para maximizar el alcance y la efectividad de la intervención.

En conclusión, este programa piloto representa una propuesta prometedora hacia la promoción del bienestar psicosocial en el ámbito universitario. Más allá del crecimiento personal de los docentes, esta iniciativa tiene el potencial de sentar las bases para la creación de un entorno educativo más humano, empático y adaptado a las necesidades psicoemocionales de toda la comunidad educativa, estableciendo un modelo replicable que favorezca la construcción de relaciones sólidas y el desarrollo de competencias esenciales en el contexto de la educación superior.

Agradecimientos

Este trabajo se ha realizado gracias al Proyecto de Innovación Docente "Educadores del Futuro: Innovando en la Formación Docente a través de las Competencias Personales" (Ref. 24_25_1_50C).

Agradecer a las ayudas para contratos predoctorales para la formación de doctores, contemplada en el Subprograma Estatal de Formación del Programa Estatal para Desarrollar, Atraer y Retener Talento, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica, Técnica y de Innovación 2021-2023 concedida a Pablo Molina Moreno (Referencia: PRE2021-097460).

Así como con el apoyo del Ministerio de Educación y Formación Profesional, a través del programa de ayudas para la Formación del Profesorado Universitario (FPU) otorgado a Silvia Fernández Gea con referencia FPU21/03514.

También cuenta con el apoyo del Ministerio de Educación y Formación Profesional, a través del programa de becas de Formación del Profesorado Universitario (FPU) concedidas a Elena Martínez Casanova con el número de referencia FPU22/02580.

Referencias

Barraza, V.H. (2017). Las competencias emocionales del docente y su desempeño profesional. *Revista Alternativas en Psicología*, 37, 79-92.

Berrocal, P.F. y Pacheco, N.E. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.

Bisquerra, R. (2006). *Educación emocional y bienestar*. Madrid: Wolters Kluwer.

Garaigordobil, M. (2017). Conducta prosocial: el papel de la cultura, la familia, la escuela y la personalidad. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 6(2), 146-157.

García, J.A. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), 97-109. doi:10.15517/revedu.v36i1.455

Goleman, D. (2001). Emotional Intelligence: Issues in Paradigm Building. En C. Cherniss y D. Goleman (Eds.), *The Emotionally Intelligent Workplace* (pp. 13-26). Jossey-Bass.

Molina, P., Molero, M.D.M., Pérez-Fuentes, M.D.C., y Gázquez, J.J. (2024). Analysis of personal competences in teachers: a systematic review. En *Frontiers in Education* (9). Frontiers Media S.A.

Morales, V. (2021). Formación del profesorado en la creación de materiales digitales. Caso práctico con los docentes de secundaria del Instituto Fernández Montes de Oca. Recuperado de: <http://ricaxcan.uaz.edu.mx/jspui/handle/20.500.11845/3252>

Perez-Fuentes, M.D.C., Herera-Peco, I., Molero, M.D.M., Oropesa, N.F., Ayuso-Murillo, D., y Gázquez, J.J. (2019a). The development and validation of the healthcare professional humanization scale (HUMAS) for nursing. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(20), 3999.

Pérez-Fuentes, M.D.C., Molero, M.D.M., Peco, I.H., y Gázquez, J.J. (2019b). Propuesta de un Modelo de Humanización basado en las Competencias Personales: Modelo HUMAS. *European Journal of Health Research (EJHR)*, 5(1), 63-77.

